

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

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIÃO SUL DO
BRASIL**

DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA

**MARINGÁ
2015**

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

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIÃO SUL DO
BRASIL**

Tese apresentada por DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

G216p Garcia, Dorcely Isabel Bellanda
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região Sul do Brasil / Dorcely Isabel Bellanda Garcia. -- Maringá, 2015.
275 f. : il. color., figs., tabs., mapas

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

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Políticas públicas. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Salas de recursos multifuncionais. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed 371.9

GVS-002609

DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIÃO SUL DO
BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

Prof.^a Dr.^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL

Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira – UFPR

Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Lemes – UEM

19 de fevereiro de 2015.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da área da educação que acreditam na importância da humanização e desenvolvimento das potencialidades humanas do educando com ou sem deficiência.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelas orientações, presteza, confiança e oportunidade de ampliar meus estudos.

À Professora Dr.^a Marta de Faria Sforzi, por iniciar como minha orientadora.

Às professoras Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart, Dr.^a Maria Júlia Lemes, Dr.^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Dr.^a Laura Ceretta Moreira, pelos apontamentos e sugestões quando do exame de qualificação.

À Áurea, pessoa especial, por ter tido a felicidade de tê-la como orientadora no mestrado e sempre poder contar com seus ensinamentos. À Maria Júlia, batalhadora na área da Educação Especial, pelo acolhimento, paciência e disposição em me ensinar. Aprendi muito com você no PROPAE.

À minha querida irmã, Maria Terezinha (Terê), pela colaboração, apoio e incentivo. Suas contribuições foram valiosas.

Ao meu esposo Rodney, aos meus filhos Vinícius e Isabela, meus presentes divinos, à Miriam, minha querida norinha, e ao Eddio pela paciência, colaboração, prontidão e por entenderem o porquê de lhes ter privado de minha atenção. Vinícius, seu auxílio foi fundamental. Isabela, quantas saudades tive que sufocar!

Aos meus amados pais Alicir e Odail. Embora estivesse muito ausente durante a elaboração desta pesquisa, sempre me apoiaram incondicionalmente e valorizaram a educação escolar.

Aos familiares, que sempre acreditaram em minhas possibilidades.

Às queridas companheiras do grupo de pesquisa, Aline, Celma, Dayane e Dinéia pela amizade que firmamos, pelos momentos de angústia e de estudos compartilhados.

Aos professores e colegas de turma do PPE, pelas disciplinas ministradas, ensinamentos e reflexões que muito contribuíram para a minha formação e atuação profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Chapecó – SC, Capão da Canoa – RS e Maringá – PR, pela permissão e disponibilidade na coleta de dados.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos das escolas pesquisadas, pela colaboração, acolhimento e oportunidade de conhecer o trabalho por eles desenvolvido.

À Fundação Araucária, pelo apoio financeiro.

Aos professores, coordenadores, diretores e colegas da Unespar – Campus de Paranavaí, pelo apoio durante a realização do doutorado. Professor Adão, muito obrigada pelas contribuições.

À Professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, por seu trabalho de correção.

Ao Hugo, Márcia e Ellen, pela disponibilidade e prontidão no atendimento.

À Sandrinha, por ter cuidado de minha residência com tanta dedicação e zelo.

A todos aqueles não nominados e que, de diferentes maneiras, tiveram grande contribuição para a conclusão desta tese.

Sobretudo a Deus, por me conceder a vida e a força para vencer mais uma etapa dela.

A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem

(A. I. Pérez Gómez).

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil**. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2015.

RESUMO

A partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação a matrícula no ensino regular em todos os níveis de ensino. A Lei 12.796/2013 assegura a escolarização ao público-alvo na rede pública. O Plano Nacional de Educação garante o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A Resolução nº 13/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Amparando-se em contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação especial na contemporaneidade como possibilidade de atuação junto aos alunos com deficiências, o objetivo desta pesquisa é investigar, analisar e compreender o processo de efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos três estados da Região Sul do Brasil. A pesquisa foi desenvolvida mediante estudos teóricos e pesquisa de campo com a aplicação de questionários a professores que atuam em escolas de ensino fundamental e na educação especial e que participaram de um curso de especialização em AEE, na modalidade de Educação a Distância, realizado pela Universidade Estadual de Maringá de 2010 a 2012, além de realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que, no período da coleta, atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no ensino regular, equipe pedagógica das escolas, coordenadoras da educação especial dos municípios de Chapecó (SC), Capão da Canoa (RS) e Maringá (PR), bem como observações em SRM e em salas do ensino regular onde havia alunos considerados em situação de inclusão nessas escolas. Foram, ainda, analisados documentos referentes às políticas da educação especial e documentos normativos de cada um dos estados e dos municípios que fizeram parte da amostra do universo investigado. Os resultados alcançados demonstram que, nestes municípios e escolas da Região Sul, têm sido elaborados documentos normativos, Leis, Projeto Político Pedagógico que preveem a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Constatam-se, em SRM, mediações pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento dos alunos que as frequentam. As ações, em sua grande maioria, são individualizadas, já que ações coletivas, cujas origens extrapolam a própria escola, continuam sendo um desafio, dadas as condições objetivas; quando acontecem, são movidas por iniciativas individuais. Com a democratização do ensino, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, ou seja, o acesso aos alunos considerados em situação de inclusão foi universalizado, mas a exclusão continua ocorrendo para as pessoas e grupos que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos. Considera-se, portanto, uma inclusão às avessas. A humanização do educando, por meio da escola, é necessária e requer a inserção dos alunos considerados em situação de inclusão junto aos seus pares, não somente para socializar-se, mas para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação especial. Educação inclusiva. Salas de recursos multifuncionais.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Brazilian Special Education Policy within the Perspective of Inclusive Education in southern Brazil**. 275 f. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2015.

ABSTRACT

Since 2008, the Brazilian Policy for Special Education within the Perspective of Inclusive Education has warranted admittance at all schooling levels to students with deficiencies, Global Development Disorders and High Capabilities/Intellectual Giftedness. Brazilian Law guarantees schooling to the target population in government schools, whilst the National Education Plan warrants the inclusive educational system at all levels, stages and modes of teaching. Resolution n. 13/2009 provides Operational Guidelines for Specialized Educational Attendance in elementary education, Special Education mode. Foregrounded on the Historical and Cultural Theory for contemporary special education as a possibility for children with deficiencies, current research aims at investigating, analyzing and understanding the implementation process of the Brazilian Policy for Special Education within the Perspective of Inclusive Education in the three southern states of Brazil. Research was developed through theoretical studies and field research with questionnaires to teachers of primary schools and special education schools. These teachers had also participated in a specialization course in AEE, Distance Education mode, given at the State University of Maringá, Maringá PR Brazil, between 2010 and 2012. Research also comprised semi-structured interviews with teachers who worked in Multifunctional Resource Classrooms during the period of data collection, with the schools' pedagogical team, with coordinators of special education of the municipalities of Chapecó (SC), Capão da Canoa (RS) and Maringá (PR), SRM observations and in regular classrooms with students in inclusion conditions. Documents on special education policies and normative documents from each State and municipality taking part in the sample on the subject matter, were also analyzed. Results showed that normative documents, laws, and pedagogical policies in foresight to the implementation of inclusive educational policies were prepared in the municipalities and schools of the southern region of Brazil. Pedagogical mediations that contribute towards the development of students were extant in SRM. Activities are mostly individualized since collective activities, whose origin goes beyond the school premises, are still a challenging factor due to objective conditions. Their occurrence is prompted by individual initiative. The democratization of teaching evidences the inclusion-exclusion paradox. In other words, access of students in inclusion situations has been implemented at all stages and levels, but exclusion still occurs for people and groups that do not fit within the established homogenization standards. Rather, it is a type of upside down inclusion. The humanization of the student through the school is needed and requires the insertion of inclusion-conditioned students together with their peers. Insertion occurs not merely for sociability but for the appropriation of systemized knowledge.

Keywords: Public policies. Special education. Inclusive education. Multifunctional Resource Classrooms.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Docentes da Região Sul com formação em Curso Superior	102
Tabela 2	Índices do IDEB de 2011 da Região Sul do Brasil	102
Tabela 3	Matrículas na Educação Especial em 2011	103
Tabela 4	Alunos Especiais em Escolas do Ensino Regular da Região Sul	113
Tabela 5	Alunos que frequentavam SRM em escolas municipais de Chapecó em 2012	130
Tabela 6	Movimento Geral – Ensino Fundamental – <i>Escola Chapecó/2009</i>	132
Tabela 7	Alunos matriculados nas escolas municipais de Capão da Canoa em 2011.....	168
Tabela 8	Matrícula Inicial – Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	168
Tabela 9	Matrículas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Escolas do Município de Capão da Canoa	169
Tabela 10	Acessibilidade nas edificações – Secretaria de Estado da Educação/SEED	199
Tabela 11	Demonstrativo de atendimentos no SAREH	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Especificações da Sala Tipo I	64
Quadro 2	Especificações da Sala Tipo II	65
Quadro 3	Sujeitos da Secretaria da Educação Especial Municipal Entrevistados em 2011 e 2013	96
Quadro 4	Sujeitos da Pesquisa Entrevistados e Observados em 2011 e 2012 nas <i>Escolas Chapecó, Capão da Canoa e Maringá</i>	97
Quadro 5	Quadro ilustrativo sobre a mudança de terminologia de condutas típicas para transtornos globais do desenvolvimento/TGD	122
Quadro 6	Recursos e serviços Resolução do Conselho Municipal de Educação – COMED	125
Quadro 7	Dados sobre o sistema municipal de ensino de Chapecó	127
Quadro 8	Alunos que frequentam a SRM da <i>Escola Chapecó</i> , em 2012	136
Quadro 9	Dados sobre o trabalho realizado na SRM da <i>Escola Chapecó</i> , em 2012	138
Quadro 10	Alunos em atendimento na SRM em 2012	142
Quadro 11	Alunos da <i>Escola Chapecó</i> observados em 2012	148
Quadro 12	Requisitos para a docência na Educação Especial no Município de Capão da Canoa	162
Quadro 13	Alunos que frequentavam a SRM da <i>Escola Capão da Canoa</i> no 1º semestre de 2012	173
Quadro 14	Dados sobre o trabalho desenvolvido na SRM da <i>Escola Capão da Canoa</i> em 2011/2012	174
Quadro 15	Alunos em atendimento na SRM na <i>Escola Capão da Canoa</i> e observados pela pesquisadora	176
Quadro 16	Alunos observados no ensino regular pela pesquisadora	183
Quadro 17	Caracterização do alunado da Educação Especial no Estado do Paraná	196
Quadro 18	Inclusão Educacional no Estado do Paraná	201
Quadro 19	Número de alunos com NEE no 1º semestre de 2012 nas escolas municipais de Maringá	207
Quadro 20	Número do público-alvo atendido no 2º semestre de 2012 e 1º semestre de 2013	210
Quadro 21	Alunos que frequentavam a SRM da <i>Escola Maringá</i> no 1º semestre de 2012	213

Quadro 22	Alunos matriculados em SRM em 2011/2012/2013	213
Quadro 23	Dados sobre o trabalho desenvolvido na SRM da <i>Escola Maringá</i> em 2012 e 2013	214
Quadro 24	Alunos atendidos na SRM da <i>Escola Maringá</i> e observados pela pesquisadora no 1º semestre de 2012	216
Quadro 25	Alunos observados no ensino regular na <i>Escola Maringá</i> (EM) em 2012	221
Quadro 26	Atividade ministrada aos demais alunos e que não foi realizada por A	223
Quadro 27	Estados, capitais e municípios da Região Sul que participaram da pesquisa, segundo população, IDH e IDH Educação	229
Quadro 28	A Região Sul segundo a origem, formação e atuação dos cursistas	229
Quadro 29	Documentos Internacionais e Nacionais sobre Educação Inclusiva	230
Quadro 30	Documentos Legais dos Estados, Municípios e Escolas Pesquisadas	232
Quadro 31	Similaridades e diferenças no AEE na <i>Escola Chapecó, Capão da Canoa e Maringá</i>	234

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Procedência dos Professores Participantes da Pesquisa de Levantamento.....	106
Gráfico 2	Professores da Amostra, segundo o Gênero	106
Gráfico 3	Professores da Amostra segundo sua Formação	107
Gráfico 4	Formação em Cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i>	109
Gráfico 5	Local de Atuação dos Professores Participantes da Pesquisa	110
Gráfico 6	Atuação de Professores no AEE	111
Gráfico 7	Serviços Especializados onde os Docentes Atuam	112
Gráfico 8	Atuação dos Professores no Ensino Regular	112
Gráfico 9	Educandos com Deficiências	113
Gráfico 10	Esfera Administrativa da Escola em que Atuam os Professores Participantes da Pesquisa	114
Gráfico 11	Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no município de Chapecó	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma da Escola Básica Municipal Chapecó	133
Figura 2	Gestão Escolar da <i>Escola Chapecó</i>	134
Figura 3	Pátio interno da <i>Escola Chapecó</i> , em agosto de 2012	137
Figura 4	Tesoura adaptada e atividade realizada pela criança da SRM	140
Figura 5	SRM da <i>Escola Capão da Canoa</i>	177
Figura 6	Atividade desenvolvida por um aluno com deficiência	183
Figura 7	Representação da disposição dos alunos no ensino regular	185
Figura 8	SRM da <i>Escola Maringá</i> no 1º semestre de 2012	218

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Região Sul do Brasil	98
Mapa 2	Estado de Santa Catarina	100
Mapa 3	Estado do Rio Grande do Sul	100
Mapa 4	Estado do Paraná	101
Mapa 5	Município de Chapecó	104
Mapa 6	Município de Capão da Canoa	104
Mapa 7	Município de Maringá	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEB	Anuário Brasileiro da Educação Básica
ADEVOSC	Associação dos Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina
AE	Acompanhamento Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEEM	Assessoria da Educação Especial do Município
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPED SUL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
APAEs	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEE	Assessora Pedagógica da Educação Especial
ASL	American Sign Language
AVAS	Atividades de Vida Autônoma e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BV	Baixa Visão
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAE	Centro de Atendimento Especializado
CAEDV	Centro de Apoio Especializado na Área da Deficiência Visual
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAESP	Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAP RS	Centro de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial
CAT	Centro de Atendimento
CDs	Compact Disc

CEB	Câmara de Educação Básica
CEBEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEDI/PR	Conselho Estadual dos Direitos do Idoso
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEIM	Centros de Educação Infantil Municipal
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CEMUT	Centro Tecnológico Municipal
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CETILIBRAS	Central de Tradutores e Interpretes de Língua Brasileira de Sinais
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNH	Carteira Nacional de Habitação
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
COEDE/PR	Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência
COMDE	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COMED	Conselho Municipal de Educação de Chapecó
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CP	Conselho Pleno
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
CREESP	Centro de Referência em Educação Especial
DA	Deficiência Auditiva
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DF	Deficiência Física
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiências Múltiplas
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial

DSM-IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 4ª Edição
DV	Deficiência Visual
EAD	Ensino a Distância
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EB	Educação Básica
EBM	Escola de Educação Básica Municipal
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENICID	Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente
e-Proinfo	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
ER	Ensino Regular
EV	Estimulação Visual
FADERS/DT	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul/Documento de Trabalho
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GE	Gestora Escolar
GT	Grupo de Trabalho
HU	Hospital Universitário
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NARC	National Association for Retarded Children
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OEA	Organização dos Estados Americanos
OM	Orientação e Mobilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAEE	Programa de Atendimento Educacional Especializado
PAR	Plano de Ações Articuladas
PC	Paralisia Cerebral
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PIB	Produto Interno Bruto
PN	Política Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNI	Política Nacional Inclusiva
PNO	Plano de Necessidade de <i>Obras</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROEJA FIC	Profissionalização na Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada

PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
PROPAAE	Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade
PS	Pessoas Surdas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente de Inteligência
RAIA	Rede de Atendimento da Infância e Adolescência de Chapecó
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEDEs	Serviços de Atendimento Educacional Especializados
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SASE	Serviço de Atenção à Saúde Escolar
SC	Santa Catarina
SECAI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SI	Serviço Itinerante
SR	Sala de Recursos
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SUED	Superintendência da Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TDA/H	Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade/Impulsividade
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico Cultural
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa
TO	Terapeuta Ocupacional

OMs	Organismos Multilaterais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
2	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE	36
2.1	Transformações na forma de organização da produção e as repercussões no processo educacional	36
2.2	Aspectos históricos e consequências das transformações sociais para a educação especial	45
2.3	Políticas da educação especial no Brasil, da integração à inclusão	52
2.4	As políticas públicas inclusivas e o atendimento educacional especializado	63
2.5	Políticas públicas e a educação especial no Brasil, algumas reflexões	71
2.6	Educação especial e as contribuições da teoria histórico-cultural	83
3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO SUL DO BRASIL, TRAJETÓRIA DA PESQUISA	92
3.1	Procedimentos metodológicos	92
3.2	Sujeitos participantes da pesquisa	95
3.3	Caracterização dos Estados da Região Sul	98
3.4	Caracterização das cidades de Chapecó, Capão da Canoa e Maringá	103
3.5	Pesquisa de levantamento da Região Sul do Brasil	105
3.5.1	Identificação dos participantes da pesquisa de levantamento	106
3.5.2	Formação dos professores que participaram da pesquisa de levantamento	107
3.5.3	Local de atuação dos professores no contexto escolar	110

3.5.4	Dados sobre a escola em que os professores da pesquisa de levantamento atuam	113
3.6	Análise da pesquisa de levantamento da Região Sul do Brasil, algumas considerações	114
4	REGIÃO SUL DO BRASIL E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	117
4.1	A política da educação inclusiva no Estado de Santa Catarina	117
4.1.1	Município de Chapecó e a política da educação inclusiva	122
4.1.2	Políticas públicas inclusivas de Chapecó	127
4.1.3	Inclusão educacional na <i>Escola Chapecó</i>	131
4.1.4	A SRM da <i>Escola Chapecó</i>	142
4.1.5	<i>Escola Chapecó</i> e a inclusão no ensino regular	147
4.1.6	Política da educação inclusiva no Estado de Santa Catarina	152
4.2	A política da educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul	156
4.2.1	Município de Capão da Canoa e a política da educação inclusiva	160
4.2.2	Políticas públicas inclusivas de Capão da Canoa	162
4.2.3	Inclusão educacional na <i>Escola Capão da Canoa</i>	169
4.2.4	A SRM da <i>Escola Capão da Canoa</i>	176
4.2.5	<i>Escola Capão da Canoa</i> e a inclusão no ensino regular	182
4.2.6	Política da educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul	187
4.3	A política da educação inclusiva no Estado do Paraná	191
4.3.1	Município de Maringá e a política da educação inclusiva	202
4.3.2	Políticas públicas inclusivas de Maringá	205
4.3.3	Inclusão educacional na <i>Escola Maringá</i>	211
4.3.4	A SRM da <i>Escola Maringá</i>	216
4.3.5	<i>Escola Maringá</i> e a inclusão no ensino regular	221
4.3.6	Política da educação inclusiva no Estado do Paraná	226
4.4	Educação especial nos estados da Região Sul do Brasil, similaridades e diferenças	228
	CONCLUSÃO	242

REFERÊNCIAS	253
APÊNDICES	266
ANEXO	274

1 INTRODUÇÃO

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega
e depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.*

(João Guimarães Rosa)

Uma pesquisa é o momento em que se objetivam intenções cujas raízes extrapolam o tempo e o espaço de sua realização. Neste trabalho, estão sistematizados os resultados de uma investigação em que o interesse ocorreu juntamente com o início da nossa atuação profissional como psicóloga escolar em uma escola especial e em escolas regulares de educação infantil e ensino fundamental. Tanto na escola especial como nas escolas regulares, deparávamos, cotidianamente, com situações que exigiam análise, compreensão e encaminhamentos referentes a dificuldades escolares dos alunos. Ao mesmo tempo, o trabalho nos colocava diante de questionamentos para os quais os estudos que, até então, havíamos realizado na área deixavam lacunas no que se refere a mediações que contribuíssem para explicar que ocorre na aprendizagem.

A pesquisa que realizamos no mestrado, que resultou na dissertação intitulada *Implicações da mediação no desempenho de crianças com dificuldades escolares em uma sala de recursos*, foi um estudo que oportunizou a compreensão das implicações das mediações estabelecidas na escola, em especial entre professor e aluno, no desempenho de crianças com dificuldades escolares. O interesse pelo tema pesquisado no mestrado decorreu da necessidade de buscar elementos teóricos que pudessem superar a tendência de se analisar as dificuldades escolares tão somente com base no próprio aluno, sem considerar que a aprendizagem é um processo partilhado, mediado. A pesquisa se constituiu de estudos teóricos e de trabalho de campo – intervenção pedagógica – com um grupo de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que frequentava uma Sala de Recursos (SR). Fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, pelos subsídios teóricos que possibilitam a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um processo compartilhado via mediação, bem como na Teoria da Modificabilidade Cognitiva

Estrutural, por utilizar critérios de mediação e recursos do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). A análise dos dados revelou que, mediante a intervenção realizada utilizando o PEI, as crianças apresentaram avanços significativos no vocabulário, no pensamento reflexivo, na capacidade de abstração e concentração e no processo de autonomia intelectual na realização de atividades. O desenvolvimento do sentimento de competência, de autocontrole e da apropriação de conteúdos também foi observado.

O resultado da pesquisa confirmou a hipótese levantada inicialmente de que, por ser o desenvolvimento das capacidades cognitivas um processo mediado e a aprendizagem um fator principal em tal processo, a mediação docente pode contribuir para minimizar as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos.

Dando continuidade aos estudos sobre dificuldades escolares e a pesquisas na área de educação especial, participamos, como docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), de um projeto de extensão vinculado ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE). Um dos projetos vinculados ao Programa atende à comunidade externa, são crianças e adolescentes com diagnósticos diferenciados, tais como: Transtornos Funcionais Específicos (TFE), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), entre outras. São atendidos ainda educandos com queixas, mas, muitas vezes, sem diagnóstico concluído e crianças sem deficiência.

Portanto, as atividades e estudos realizados durante nossa trajetória profissional e acadêmica foram fundamentais para a definição da pesquisa que começamos a desenvolver ao iniciar nossas atividades como docente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, em 2010, na qual ainda trabalhamos. Nossa atenção manteve-se na educação especial, todavia o foco centrou-se no ensino superior, especificamente nas condições de acesso e permanência de alunos com deficiência. Simultaneamente ao desenvolvimento deste projeto de pesquisa, a docência na disciplina *Fundamentos da Educação Especial* em curso de licenciatura tem nos estimulado cada vez mais a nos envolver com questões ligadas à educação

especial, dentre elas a efetivação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil*.

No nosso percurso profissional, realizamos estudos voltados a dificuldades escolares e dificuldades específicas de aprendizagem, educação especial e educação inclusiva. Estudos nacionais, como os de Bianchetti (1998), Brasil (2008, 2009, 2010c), Collares e Moysés (1996, 2009), Goulart (2000), Januzzi (2006), Mazzotta (1996), Paraná (2003, 2011), Patto (1993), Saviani (1997, 2010); e de autores internacionais, como Leontiev (s/d), Vygotski (2001), Vygotsky (1989) entre outros, traçam a história da educação especial e apontam a importância de estratégias pedagógicas que possibilitem a apropriação do conhecimento pelo aluno.

Neste sentido, cabe destacar, como observa Silva (2009), que, da década de 1990 aos dias atuais, a discussão sobre a inclusão educacional tem estado presente em diferentes conferências mundiais. Dentre outros assuntos, tais conferências se dedicam a refletir sobre a importância de os sistemas e profissionais da educação reverem suas políticas e seus conceitos referentes à educação especial, objetivando a construção de uma escola mais democrática. Constata-se, nas declarações, conferências e relatórios universais sobre educação especial, uma preocupação com o atual contexto de inclusão educacional, no entanto, apenas constar nos documentos oficiais o propósito de consolidação da inclusão escolar de alunos com deficiência não garante práticas educacionais em que as interações entre eles ultrapassem a tolerância ao diferente.

O estudo de documentos normativos sobre a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)* mostra que, entre as letras da lei e as condições objetivas para efetivá-las, há um grande caminho para ser percorrido, que, com frequência, extrapola o âmbito institucional e pessoal. As políticas públicas determinam e definem novas formas de ação pedagógica. Entender como transcorreu a história da educação especial no Brasil, sua proposta de educação inclusiva para os dias atuais e as condições para sua efetivação, bem como evidenciar as ações pedagógicas desenvolvidas são questões instigantes e se constituem em inquietações frequentes com as quais nos deparamos como profissional, lembrando que estudos na área ainda são

iminentes. Reconhecemos que encontrar respostas para tais questões pode ajudar não só a compreender a educação especial na atualidade, como a encontrar pistas para novos encaminhamentos.

Ao elaborar o projeto para o ingresso no Doutorado, vislumbramos a possibilidade e o espaço para o estudo sobre a efetivação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil*. Este, por sua vez, veio ao encontro da pesquisa do *Observatório Nacional da Educação da Universidade Estadual de Maringá/UEM* sobre a Educação Inclusiva. Os estudos realizados em algumas disciplinas colaboraram na discussão de elementos que nos possibilitaram a delimitação do objeto desta pesquisa.

A disciplina *Educação Escolar e Diversidade* proporcionou-nos conhecimentos sobre diferença, deficiência e educação escolar; a política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada; multiculturalismo e interculturalidade na educação; deficiência e legislação; inclusão e organização do trabalho escolar; deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esses estudos, ao mesmo tempo em que apresentavam elementos para a compreensão dos temas propostos sobre educação escolar e diversidade, criavam a necessidade de maior aprofundamento teórico-prático sobre a efetivação das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A disciplina *Teorias Pedagógicas na Contemporaneidade* possibilitou-nos uma visão crítica da sociedade contemporânea, bem como da relação entre sociedade, educação e teorias pedagógicas. Estudos a respeito de clássicos das teorias pedagógicas permitiram-nos apreender essas teorias em sua origem e suas implicações nas práticas escolares.

Já as questões tratadas na disciplina *Ensino, Aprendizagem e Ação Docente* foram fundamentais para o aprofundamento dos estudos sobre a mediação nos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, tendo em vista sua abordagem sobre a relação entre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares e suas implicações no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Os conteúdos das disciplinas acima nomeadas vieram ao encontro de nossas inquietações referentes à educação especial e ampliaram reflexões sobre

as transformações econômicas, políticas, científicas e tecnológicas na sociedade capitalista, oferecendo subsídios à representação da educação como expressão e resposta às transformações sociais. Outras reflexões sobre a educação escolar na sociedade contemporânea, como possibilidade de desenvolvimento humano, a relação entre ensino e aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, aprendizagem conceitual e organização do ensino de conteúdos escolares, foram foco de estudos, mas necessitam de maior aprofundamento e pesquisa.

As disciplinas acima apontadas possibilitaram-nos a compreensão da relação entre educação e sociedade, a disciplina *Seminário de Pesquisa*, por sua vez, foi um espaço decisivo para estudos sobre *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* no Brasil.

Por que a Região Sul? Porque esta pesquisa é um subprojeto de uma proposta selecionada pelo Observatório Nacional da Educação, intitulada *Educação Básica e Inclusão no Brasil*, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, da qual fazem parte cinco pesquisadores¹, com o objetivo de saber como está o processo de efetivação da PNEEPEI em diferentes regiões brasileiras. Devido à abrangência do projeto selecionado pelo Observatório Nacional da Educação, cada um dos cinco subprojetos tomou como objeto de investigação a efetivação desta Política em uma das cinco regiões do Brasil: Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste; investigar, analisar e compreender a sua efetivação nos estados, municípios e escolas da Região Sul do Brasil foi o objeto desta pesquisa.

Dada à amplitude do tema e às especificidades das diferentes Regiões, foi preciso delimitar o espaço de abrangência geográfica da pesquisa, bem como, no ensino fundamental, os anos nos quais a pesquisa iria se concentrar. Desse modo, foi feito um recorte da proposta inicial sobre a efetivação da política da educação especial no Brasil. O problema da pesquisa foi redefinido da seguinte forma: Como está o processo de efetivação da política nacional de educação inclusiva nas escolas de educação básica, anos iniciais, da Região Sul do Brasil?

¹ O grupo das cinco pesquisadoras e as respectivas regiões onde a pesquisa foi desenvolvida: Aline Roberta Tacon Dambros – Região Norte; Dayane Buzzelli Sierra Hessmann – Região Centro-Oeste; Dinéia Ghizzo Neto Felini – Região Nordeste. Estas três pesquisadoras desenvolveram pesquisas de mestrado. As duas pesquisadoras que desenvolveram pesquisas de Doutorado foram: Celma Regina Borghi Rodriguero – Região Sudeste e Dorcely Isabel Bellanda Garcia – Região Sul.

Deste problema, emergiram questões para as quais a presente pesquisa se propôs a obter respostas. São elas: 1- Qual a perspectiva de educação inclusiva expressa em documentos oficiais em âmbito nacional? 2- Como está a efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nos estados, municípios e escolas da Região Sul do Brasil? 3- Que condições são observadas para sua efetivação nos estados do Sul do país, bem como em municípios desses estados? 4- Há barreiras para sua efetivação? Se há barreiras, de que ordem são elas? 5- Que possibilidades existem para esta política se efetivar nos anos iniciais do ensino fundamental?

Como fase exploratória, foi realizado um levantamento bibliográfico para verificar o âmbito dos estudos sobre este tema e as lacunas ainda existentes para que esta pesquisa possa trazer contribuições para a área. Para o levantamento em bases de dados, combinamos as palavras-chave: políticas públicas; educação especial; educação inclusiva e atendimento educacional especializado.

O levantamento de artigos científicos e demais pesquisas na área de Educação Especial tomou como fontes: grupo de trabalho – GT15 – sobre Educação Especial, da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2010, 2011 e 2012; Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, organizado pela ANPED Sul no ano de 2012; Google Acadêmico; biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após consulta nas bases citadas, constatamos a existência de trabalhos na área da Educação Especial, algumas pesquisas sobre políticas de inclusão escolar e atendimento educacional especializado, mas nenhum trabalho específico sobre políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos três estados da Região Sul, como este trabalho propõe. Dentre artigos selecionados, foram tomados para análise seis artigos do GT15 – Educação Especial do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul de 2012, uma vez que tratam especificamente das Políticas da Educação Especial no Brasil e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudo proposto se justifica pela necessidade de encaminhamento e do cumprimento das diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Base da

Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – para o atendimento à educação especial – capítulo V, artigos 58 a 60 (BRASIL, 1996) e demais marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dentre eles, podemos citar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU – Ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009), Decreto nº 7.611/2011, de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE (BRASIL, 2011).

Estes documentos demonstram expectativas de mudanças na forma de as escolas atuarem e se organizarem na proposta da educação inclusiva, no sentido da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possibilitam a aprendizagem do público-alvo do AEE, como alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Investigar o processo de efetivação da PNEEPEI em escolas da Região Sul do Brasil.

Os objetivos específicos consistem em:

- Identificar documentos relativos à política de educação inclusiva em âmbito nacional, estadual e municipal, visando constatar a efetivação das políticas públicas de educação especial.
- Analisar a legislação em vigência referente à Política Nacional da Educação Inclusiva nos Estados da Região Sul do Brasil, com vistas a verificar se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estão sendo efetivadas nas escolas pesquisadas.
- Verificar em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) as condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, nas comunicações e informações e nos mobiliários ao atender a alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação em escolas dos estados da Região Sul do Brasil.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados estudos teóricos e de campo. A parte teórica compreende análise documental, bem como estudos para amparar as análises sobre a área de educação especial. No estudo de campo, a coleta de dados foi realizada por meio de observações em SRM e no ensino regular e entrevistas semiestruturadas com professores que atuavam na SRM e no ensino regular e com a coordenadora de Educação Especial dos municípios que fizeram parte da pesquisa. Foram aplicados questionários a professores que atuavam em escolas de ensino fundamental e na educação especial e que cursaram especialização em AEE, na modalidade de Educação a Distância, realizada pela UEM de 2010 a 2012. Os resultados do caminho percorrido nesta investigação estão organizados em quatro seções. Sendo a Introdução a primeira delas.

Na segunda seção, desenvolvemos uma reflexão sobre a educação como expressão e resposta das transformações sociais em uma sociedade neoliberal e os desafios da educação especial no contexto de uma sociedade excludente. É feita uma análise crítica de tal contexto, destacando aspectos históricos e as consequências das transformações sociais para a educação especial no Brasil. Ampara-se em autores como: Anderson (2010), Bianchetti (1998), Galuch e Palagana (2008), Galuch e Sforini (2011), Harvey (2004, 2011), Januzzi (2006), Kassir (1998), Mazotta (1996), Santos e Andrioli (2005), Saviani (1997, 2010), dentre outros.

São analisadas também as políticas públicas, a interferência e consequência dos documentos normativos para a educação especial, especificamente, a implantação dos princípios e determinações preconizados pelos documentos e conferências que orientam a política nacional na perspectiva da educação inclusiva no Brasil desde 1957 aos dias atuais, além de documentos normativos nacionais e internacionais referentes ao tema, dentre os quais: a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que propõe garantir a universalização da educação (UNESCO, 1990); b) Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, que reafirma o compromisso da Educação (UNESCO,

1994); c) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001); d) Fórum Mundial de Educação em Dakar, abril de 2000 (EDUCAÇÃO..., 2001). Apóia-se ainda nos seguintes documentos: Brasil (2008, 2009, 2010c) Delors (1998), entre outros. Discutem-se ainda as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Especial na contemporaneidade como possibilidade de atuação junto a alunos com deficiências.

Na terceira seção, constam os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa; o levantamento de dados realizado com professores dos estados de Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS) e Paraná (PR), bem como a apresentação e discussão dos resultados sobre a identificação dos professores, sua formação, local de atuação, dados sobre a escola onde atuavam durante esta pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a 1200 professores que participaram do Curso de Especialização oferecido em âmbito nacional em AEE, modalidade a distância, desenvolvido pela UEM de julho de 2010 a dezembro de 2012. Como este trabalho centra-se nos estados da Região Sul do Brasil, os questionários analisados foram aqueles respondidos pelos professores que atuavam nesta região. Os questionários respondidos por professores de outras regiões do país foram analisados por outros pesquisadores.

Na seção quatro, constam análises de documentos oficiais e dados provenientes de observações no AEE em SRM e no ensino regular de escolas dos três estados da Região Sul. Analisamos, ainda, dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atendiam a esses alunos tanto em SRM como no ensino regular de escolas da Região Sul do Brasil. Para a pesquisa de campo, foram selecionadas escolas que atendem a um maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como o público-alvo do AEE: educandos com deficiências, TGD, AH/SD da Região Sul do Brasil. Para o levantamento, foram elaboradas questões sobre o AEE complementar ou suplementar nas escolas onde os professores atuavam.

Nas conclusões desta pesquisa, foram retomados – à luz dos referenciais utilizados – aspectos evidenciados na análise dos dados. Vale ressaltar que esta discussão não se encerra com o término desta pesquisa, mas representa

reflexões sobre pontos fundamentais do processo de efetivação da Política Nacional da Educação Inclusiva em escolas da Região Sul do Brasil.

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

(Boaventura de Souza e Santos)

Nesta seção, propomo-nos a analisar o contexto educacional com o intuito de compreender como a educação inclusiva está sendo efetivada no âmbito escolar na atualidade. Nesta reflexão, temos como pressuposto que a exclusão perpassa as contradições que caracterizam a forma como a sociedade está organizada.

Apresentamos, também, o percurso da EE de 1957 aos dias atuais, bem como as mudanças dessa modalidade de ensino no contexto escolar. Para tanto, refletimos sobre como o trabalho com os deficientes foi se configurando, o que determinam os documentos legais sobre esta temática e os novos encaminhamentos das políticas públicas no sistema educacional brasileiro.

2.1 Transformações na forma de organização da produção e as repercussões no processo educacional

A escola, como as demais instituições, modifica-se em decorrência das mudanças que se processam na sociedade, portanto, são destas mudanças sociais que se constituem e emergem as novas tendências educacionais. Se quisermos entender a formação do indivíduo que predomina em determinado período histórico, é sobre a sociedade dominante que devemos entender, já que, neste momento, o capital dita as regras, esperando da escola a formação do indivíduo com um perfil social para garantir a sua própria reprodução (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008).

Em nosso contexto, predomina a produção flexível ou Terceira Revolução Industrial, como caracteriza Hobsbawm (1995). Trata-se de uma reorganização no processo de produção ocorrida no final da década de 1960 e início da década de 1970, quando o capital já havia se reconstituído após a Segunda Guerra Mundial, todavia o modelo econômico, sobretudo em 1973, enfrentava uma grande recessão. Como resposta à crise, a produção sofreu uma reorganização de modo a eliminar estoques e, ante a produção em massa, passa-se a atender a pequenos mercados consumidores, por meio da flexibilização dos processos de produção, dos produtos e uma formação necessária a este contexto (HARVEY, 2004).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela reestruturação econômica e por reajustamento social e político. Em meio a oscilações e incertezas de mercado, novas experiências no processo de organização industrial, bem como na vida social e política tomam forma e, certamente, representam a passagem para um regime novo de acumulação, envolvendo aspectos políticos e sociais diferenciados.

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2004, p. 140, grifo do autor).

Sobre as características do sistema de acumulação flexível, recorreremos às palavras de Galuch e Palangana (2008) para melhor explicá-las.

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 trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhos autônomos. Essas transformações são traduzidas por uma forma de organização industrial, sobretudo pelo surgimento de pequenos negócios, permitindo, inclusive, o reaparecimento de sistemas de trabalho em desuso, tais como: o

trabalho artesanal e o familiar. Todavia, há que observar que esses sistemas de trabalho estão, agora, submetidos às grandes empresas (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 79).

As autoras destacam que a efemeridade é um dos aspectos da acumulação flexível. As informações, modas, produtos e capacidades solicitados pelo mercado de trabalho são requisitados em ritmos velozes e, igualmente, esquecidos ou substituídos. Na era da acumulação flexível, consumir é necessário; dessa forma, a moda é passageira, sustentada por diversos artifícios que induzem o consumidor.

A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, 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 (HARVEY, 2004, p. 148).

Tais mudanças no sistema de produção de mercadorias, no consumo, na produção e renovação de informações vêm acompanhadas pelo aumento de desempregos no setor de produção de bens duráveis e criação de empregos no setor de serviços a partir dos anos de 1970. Neste novo processo de produção, o trabalho parcializado e com rotinas repetitivas, marca da produção fordista, é substituído por um processo em que os sujeitos devem desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, exercer liderança. As novas exigências, todavia, não significam a eliminação do individualismo, mas o seu acirramento, dada a ideia de que cada qual é responsável pelas suas conquistas.

As características acima destacadas podem ser entendidas mediante o fato de que o capital possui uma lógica transformativa e especulativa que adentra formas diferenciadas de produção e organização da sociedade a serviço do capital. Segundo Harvey (2004, p. 37):

Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida.

Para a reprodução da sociedade, os caminhos são diversificados e as soluções são diferenciadas “[...] as novas respostas derrubam as antigas à medida que uma onda especulativa vai engolfando a outra” (HARVEY, 2004, p. 307). A lógica transformativa e especulativa do capital insere-se nos mais diferentes setores e a mão de obra necessária é requisitada considerando os processos de transformação e mudanças. É importante estar ciente de que, quanto maior a inserção científica no processo de produção, maior a interferência do capital no sistema educacional, atribuindo à escola a formação do profissional com o perfil que o mercado exige.

Interessa à nossa análise compreender como, nas décadas mais recentes, tem atuado o capital. Para a compreensão desse processo, recorreremos a Harvey (2004) e a Saviani (2010), que tratam dos anos de 1990, explicitando que essa época coincide com a revolução da informática, com a inserção de novas formas de comunicação e linguagem, provocando grandes mudanças na forma de organização dos processos produtivos e na forma de viver dos sujeitos. Sobre a pós-modernidade, Saviani (2010, p. 427) afirma:

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos por meio dos computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir.

Para o autor, as ações econômicas e políticas passam a ser justificadas com base no neoliberalismo, termo utilizado, a princípio, na reunião que ocorreu em Washington, em 1989, com o objetivo de ponderar sobre reformas necessárias para América Latina. Os resultados desse encontro foram publicados em 1990, as reformas sugeridas começam a ser reclamadas por vários organismos internacionais e por intelectuais. Essas políticas que, inicialmente, eram praticamente impostas pelas agências internacionais de financiamento, mediante as chamadas condicionalidades, mais tarde, perdem o caráter de

imposição e são assumidas pelos setores econômicos e políticos dos países latino-americanos.

O pós-modernismo é resultado de grandes mudanças materiais ocorridas na sociedade capitalista. Essas transformações interferem no âmbito cultural e educacional. “Diante deste quadro, não há como pensar a educação isolada do próprio contexto (macro) sócio-político e econômico” (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, p. 1). Pensar a educação sob este prisma, segundo estes autores, demanda que consideremos duas possibilidades: a) a educação possui autonomia ou submissão no atual contexto social? b) ao compreender o mundo como um grande Mercado, as relações são vistas por meio do lucro e do consumo. Ante esta lógica, como educar se a educação também passa a ser uma mercadoria à disposição do consumo em um mercado globalizado?

Santos e Andrioli (2005) explicam que, nos últimos anos, é comum ouvirmos as expressões: globalização e neoliberalismo, já que trazem marcas da atualidade. São fenômenos que representam uma economia política mundial, que, por sua vez, estabelecem um nivelamento de padrões de consumo seguido de uma massificação cultural.

Holanda (2007), Orso (2007), Anderson (2010) e Harvey (2011), ao falarem sobre o neoliberalismo, fazem uma distinção entre o neoliberalismo atual e o liberalismo clássico² do século passado. Segundo os autores, antes de falar do neoliberalismo, é preciso compreender o que é o liberalismo, cuja teorização ocorreu em resposta ao feudalismo, medievalismo e ao absolutismo. Sua base principal é a propriedade privada atrelada aos meios de produção, bem como a competição, concorrência, individualismo, liberdade de consciência e o livre mercado. Já “o neoliberalismo é uma concepção de mundo, surgido, no início do século XX, contra a predominância das políticas estatizantes de influência socialista e das políticas

² O liberalismo clássico, segundo Holanda (2007), como orientação política e econômica, dominou nos séculos XVIII e XIX. Período em que as economias mais desenvolvidas criaram acúmulo de bens, possibilitando o consumo em massa e um avanço tecnológico importante. Essas mesmas economias, no início do século XX, demonstraram indícios de crise que, em 1929, resultou em uma grande depressão. Após esta data, prevalecem inovações teóricas de Keynes, orientação antiliberal responsável pela condução da economia capitalista mundial dos anos de 1930 aos de 1970. Da inspiração keynesiana, foi pensado o Estado de bem-estar social. Friederich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman ganharam destaque entre os principais ideólogos do liberalismo. O neoliberalismo deve ser analisado em uma perspectiva histórica, desta forma permite a visão do que é novo no liberalismo e, por outro lado, a existência de uma continuidade no liberalismo.

social-democráticas de influência keynesiana” (HOLANDA, 2007, p. 47). Cunhada, após a II Guerra Mundial, na América do Norte e Europa onde o capitalismo predominava, como reação teórica e política de oposição ao Estado intervencionista e de bem-estar social.

Defende a manutenção de um Estado forte nas intervenções econômicas e sociais, reforma fiscal e a criação de um exército de trabalhadores para ter poder de enfrentamento perante os sindicatos, ou seja, nas reduções de impostos. A nova e saudável desigualdade dinamizaria as economias avançadas. O grupo se considerava liberal em decorrência de seu compromisso com os ideais de liberdade pessoal.

Para Gentili (1996), Anderson (2010) e Harvey (2011), somente em 1979, na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, houve empenho para por em prática o programa neoliberal do regime do capitalismo avançado. Em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente nos Estados Unidos.

[...] o neoliberalismo chegou ao poder iniciando-se uma campanha em busca da sua hegemonia no mundo. Com a simbólica queda do Muro de Berlim e a extinção da União Soviética, os neoliberais anunciaram, de forma eufórica, o fim da história e a vitória definitiva da economia de mercado, que significava a conjunção do liberalismo econômico com o liberalismo político (HOLANDA, 2007, p. 48).

O pensamento inicial de Reagan era a retirada de apoio ao Fundo Monetário Internacional (FMI), mas descobriu uma forma de uni-lo com os poderes do Tesouro norte-americano com o intuito de resolver as dificuldades financeiras, rolando a dívida, solicitou reformas neoliberais em troca. “O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então os centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo do livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal” (HARVEY, 2011, p. 38).

O capitalismo avançado vai tomando forma em diferentes partes do mundo: Inglaterra, Estados Unidos, no continente europeu, dentre outros. E, com ele, estabelece-se uma hegemonia, disseminada pela ideologia do neoliberalismo em escala mundial, como nunca havia ocorrido até então.

Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua

imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado (ANDERSON, 2010, p. 22).

O autor entende que só é possível um balanço provisório sobre o neoliberalismo por considerá-lo um movimento inacabado. A globalização, caracterizada como uma tendência internacional, e o capitalismo, em conjunto com o neoliberalismo, passam a determinar aos países periféricos a economia de mercado global de forma irrestrita, a competição desenfreada e a minimização do Estado referente à esfera econômica e social. O capitalismo, para que se mantenha, reorganiza seu processo produtivo e de consumo e rompe fronteiras comerciais para ampliar seus laços econômicos. A dependência dos países pobres em relação aos ricos, nos aspectos econômicos e políticos, aumenta o distanciamento entre ambos.

Este mercado requer pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com conhecimentos técnicos e na área da informática, que tenham o domínio de vários idiomas. Diante das novas exigências, as políticas sociais, econômicas e educativas acabam se delineando segundo propostas do mercado mundial. As políticas educacionais são elaboradas e implantadas em conformidade com a produção e exigência do mercado, com predomínio dos interesses de países que dominam a economia. Estes aspectos são evidenciados na educação por meio das políticas estabelecidas e de órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (SANTOS; ANDRIOLI, 2005).

A história da educação brasileira, seja nos setores públicos ou privados, caminha em concomitância, ou seja, as políticas educacionais de tais setores recebem interferência dos segmentos sociais, sendo responsáveis pela constituição de diferentes equipes do Ministério e das Secretarias de Educação dos estados.

A forte influência do pensamento liberal também pode ser observada em 1971, na Lei nº 5.692, artigo 1º, pelo objetivo geral da educação de 1º e 2º graus: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o exercício consciente da cidadania” (KASSAR, 1998, p. 2).

Santos e Andrioli (2005) destacam que, na atualidade, a educação é oferecida como mercadoria. Para exemplificar a transformação da escola em mais um empreendimento dirigido pela lógica do mercado, recorrem ao estudo desenvolvido por Oliveira e Libâneo (1998) em *A Educação Escolar: sociedade contemporânea*, que demonstra aspectos perceptíveis na educação em decorrência do sistema neoliberal e da globalização. São eles: mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino; destaque à eficiência e à qualidade; preocupação com o desempenho dos alunos acompanhados de avaliação, atrelado à atuação eficaz e de boa qualidade desenvolvida e oferecida pela escola; boas condições no contexto escolar, possibilitando participação dos pais e aumentando a competição entre as escolas; programas gerenciais de qualidade total, dando ênfase à gestão e à organização; valorização de disciplinas como matemática e ciências naturais, a fim de preparar o indivíduo para a competitividade tecnológica mundial. A política neoliberal exerce influências significativas no contexto educacional.

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Em contrapartida, a crise do capitalismo em escala mundial, especialmente do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e limites da estrutura dominante (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, p. 5).

Os autores acima destacados apontam como consequências do neoliberalismo à educação: menos recursos; prioridade ao ensino fundamental; agilidade e menor preço, entendidos como critério de eficiência; formação aligeirada e mais profissionalizante; privatização do ensino; municipalização e escolarização do ensino; aprovação de alunos com o intuito de otimizar vagas; ensino médio como educação regular e profissionalizante, com probabilidade de privatização; autonomia somente administrativa; produtividade e eficiência empresarial; modismo para qualidade total. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se fundamentam no neoliberalismo, traduzem um duplo sentido: de um lado, preocupações com questões sociais, aspectos presentes nos temas transversais; por outro lado, a adequação ao sistema de qualidade total e a isenção do Estado. O termo igualdade social foi substituído por

equidade social, sua preocupação agora se restringe à diminuição da desigualdade; as universidades são privatizadas; estabelecem-se parcerias com a sociedade civil. Segundo Santos (1997), vivemos em um tempo de rápidas e grandes mudanças, cuja globalização potencializa a sociedade do consumo e da informação.

Da escola, por sua vez, requer-se a formação dos trabalhadores para este contexto. Após a crise da década de 1970, a escola continua mantendo sua importância para o sistema produtivo. Anteriormente, pensava-se numa lógica econômica voltada para questões coletivas, no entanto, após 1990, esta lógica está voltada à satisfação de interesses privados. Da escola, não se espera mais a formação para o acesso ao emprego, mas para conquistar a empregabilidade.

Segundo Saviani (2010), a educação passa a investir na formação de profissionais para competir por empregos disponíveis no mercado. Esta nova forma de organização econômica dispensa mão de obra e estimula a competição em prol de maior produtividade. Trata-se de um crescimento excludente e não do desenvolvimento inclusivo. A escola prepara o sujeito para uma diversidade de cursos empregáveis, ou para a possibilidade de transformar-se em microempresário, trabalhar na informalidade, evitando a condição de excluídos. Quando não consegue ingressar no mercado de trabalho, atribui ao próprio sujeito a responsabilidade de tal insucesso, quer dizer, quando a inclusão não acontece, a responsabilidade recai exclusivamente sobre o próprio indivíduo.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o ensino passa a ser avaliado em todos seus níveis, condicionando a distribuição de verbas às propaladas eficiência e produtividade. O neotecnicismo se faz presente em nome da “qualidade total”, que possibilita a entrada da “pedagogia corporativa”. O ensino, em geral, passa a ser avaliado em todos seus níveis, condicionando a distribuição de verbas às propaladas eficiência e produtividade.

Observa-se certa tendência de o conceito de qualidade total ser transposto das empresas para as escolas. Os que ensinam são os prestadores de serviços, os que aprendem passam a ser os clientes e a educação, por sua vez, na qualidade de produto, pode ter qualidade variável. Nesta nova perspectiva, o modelo empresarial, ao ser utilizado nas escolas, converte-as em

agências educativas, visto assumir a forma da nova corrente pedagógica, a pedagogia corporativa. Esta nova política educacional tem repercussão especialmente no ensino superior, devido à chamada diversificação de modelos. Como consequência, são criadas instituições com variadas modalidades de cursos, guiadas pelo interesse do mercado. O educador cede lugar ao treinador; em vez de trabalhar para o esclarecimento, passa a atuar como aquele que organiza espaços para os alunos desenvolverem a capacidade de aprender a aprender, como requer a produção flexível.

No decorrer desta primeira parte do texto, esforçamo-nos para compreender como as transformações na forma de organização da produção repercutem no processo educacional. Na análise de Saviani (2010), vimos que, na atualidade, o investimento educacional é no capital humano e tem caráter individual. A responsabilidade é com a formação de profissionais para a empregabilidade. Desse modo, se o sujeito não alcançar o emprego, a responsabilidade pelo insucesso é atribuída exclusivamente a si. Estes aspectos vão sendo, desde muito cedo, ensinados aos alunos. O autor entende que se trata de um processo excludente, o qual não condiz com os princípios da inclusão.

A segunda parte desta seção é dedicada à reflexão sobre a história da educação especial, bem como sobre os reflexos das transformações no mundo do trabalho na educação especial.

2.2 Aspectos históricos e consequências das transformações sociais para a educação especial

Na tentativa de entendimento da educação como expressão e resposta às transformações sociais, objetivamos responder a seguinte questão: Quais as consequências destas transformações aos “considerados deficientes” do sistema educacional inclusivo em uma sociedade excludente?

No percurso da educação especial, diversas foram as formas de tratamento e de atendimento aos considerados deficientes desde as primeiras ações até os

dias atuais. Destacam-se os períodos da segregação dos deficientes, da institucionalização, da integração e o das políticas da educação especial que apregoa a educação inclusiva para esses indivíduos na atualidade.

Segundo Bianchetti (1998), nas sociedades primitivas, o atendimento das necessidades dos homens estava ligado ao que a natureza lhes oferecia, fazendo com que os deslocamentos fossem frequentes, já que a natureza possui ciclos. Desta forma, era fundamental que cada um se mantivesse por si só e colaborasse com os demais.

O tratamento dado, nessas sociedades, aos cegos, surdos, paráliticos, enfim, àqueles que apresentavam diferenças em relação aos considerados normais, pode ser entendido no seguinte trecho:

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa, característicos da nossa fase histórica. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que, nas sociedades primitivas, 'quem não tem competência não se estabelece'. Isto é, não há uma teorização, uma busca de causas, lia simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem (BIANCHETTI, 1998, p. 28).

Sob esta perspectiva, na sociedade grega, como os espartanos se dedicavam à guerra, valorizava-se a perfeição do corpo, da dança e da ginástica. A beleza e a força física eram atributos prioritários. Logo, a criança que, ao nascer, apresentasse deficiência física ou intelectual era eliminada. A mulher espartana, bela e forte, era muito valorizada nas sociedades patriarcais; representava possibilidades de gerar um filho guerreiro, ideia posteriormente adotada também por Roma.

Segundo Bianchetti (1998), durante o feudalismo, as explicações a respeito do homem deixaram de amparar-se em concepções filosóficas, como faziam os gregos, passou-se a recorrer à teologia; a dicotomia deixa de ser corpo e mente, passando a ser corpo e alma. O indivíduo que não se enquadrasse nos padrões considerados normais, apesar de ter o direito à vida, era estigmatizado. Os dogmas do Cristianismo exerciam influência significativa na prática social e os

indivíduos deficientes não eram mais eliminados, mas não havia a preocupação de educá-los. Esclarece Bianchetti que há passagens bíblicas que ilustram a ideia da associação existente entre manifestação de diferença e pecado na época de Jesus. “Em um milagre da cura de um cego de nascença, relata João (9:2) que, ao verem o cego, os discípulos perguntaram a Jesus: ‘Mestre, quem pecou, este ou os seus pais para que nascesse cego?’ (BIANCHETTI, 1998, p. 32).

Outras passagens relatadas pelo autor ilustram a relação que se estabelecia entre pecado, castigo e as deficiências.

Eis que trouxeram um paralítico deitado numa cama. E Jesus, vendo a fé deles, disse ao paralítico: ‘Filho, tem bom ânimo: perdoados te são os teus pecados’ (Mateus 9:2). Por sua vez, esta passagem do evangelista Lucas (11:14) mostra como o mudo e o demônio são confundidos: ‘E estava ele expulsando um demônio, o qual era mudo. E aconteceu que saindo o demônio, o mudo falou [...]’ (BIANCHETTI, 1998, p. 32).

A segregação e a estigmatização de milhares de pessoas eliminadas na fogueira da Inquisição representam a relação entre diferença e pecado concebida na Idade Média. A queima de um deficiente ou de uma pessoa não era entendida como uma atitude sádica ou maldosa; acreditava-se que esta pessoa tinha seu corpo possuído pelo demônio e queimá-la na fogueira seria uma forma de vencê-lo e humilhá-lo.

Como a Igreja considerava as pessoas deficientes instrumentos de Deus, no sentido de alertar a humanidade sobre a importância de se fazer caridade para o alcance da salvação, as Santas Casas de Misericórdia foram criadas mediante essa concepção, dando ao trato das deficiências um caráter assistencialista.

A mudança da sociedade feudal para a capitalista provocou modificações em diferentes esferas. Na história da humanidade, o século XVI é considerado um divisor³. Nessa nova fase, os homens constroem e conduzem sua existência. A ciência possibilitou novas descobertas. O corpo humano passou a ser comparado

³ “O gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia que garantirão o domínio do homem sobre a natureza diferencia-se radicalmente da situação anterior na qual a maioria dos homens e das mulheres vivia seu dia-a-dia miseravelmente envolvido com a produção para subsistência. Esse novo momento histórico coloca, potencialmente, as condições para que os homens e mulheres passem do reino da necessidade ao reino da liberdade” (BIANCHETTI, 1998, p. 34).

a uma máquina⁴, portanto, as deficiências eram entendidas como disfunções de uma peça da engrenagem. Ser diferente, na Idade Média, relacionava-se ao pecado; na Idade Moderna, era entendida como disfunção do corpo.

Depois do século XVI, a deficiência tornou-se preocupação na área da medicina; a Igreja, por sua vez, perdeu a forte influência que possuía e a interpretação organicista ganhou força. A segregação dos indivíduos começou a ser vista como solução, por se entender que representavam um perigo para si e aos demais. Fundamenta-se em uma visão inatista, defendida na área médica por Esquirol, P. Pinel, J. E. Fodéré, Morel e outros (BIANCHETTI, 1998).

A forma de organização social e de conceber os ditos “deficientes” se arrastou por diversos séculos, chegando aos dias atuais com marcas profundas. Esta é uma face da história apresentada; a outra face tem como principais representantes, nos séculos XVIII e XIX, Jean Itard⁵, Seguin, e Maria Montessori no século XX, que acreditavam na possibilidade de integrar os deficientes à sociedade, bem como na possibilidade de educá-los. Edward Seguin, em Paris (1842-1880), médico e aluno de Itard, deu prosseguimento aos trabalhos de seu mestre.

Nos Estados Unidos, entre 1850 a 1920, ocorreu um aumento de escolas residenciais nos moldes europeus. No entanto, na última década do século XIX, tais escolas foram consideradas impróprias para atender aos deficientes intelectuais. Em 1896, foi aberta a primeira classe especial para seis alunos. Em 1900, foi criada a primeira classe para cegos e a primeira classe em escolas públicas para deficientes físicos em Chicago. Por volta de 1940, iniciativas de um

⁴ “[...] o coração passou a ser chamado de bomba, o rim de filtro, o pulmão de fole. Mais recentemente, o cérebro passou a ser apreendido como o protótipo do computador perfeito. Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento” (BIANCHETTI, 1998, p. 36).

⁵ De acordo com Mazzotta (1996), Bianchetti (1998) e Januzzi (2006), a revolução da educação especial é representada pelas pesquisas e estudos de Jean Itard (1774-1830), médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. Teve como responsabilidade a educação de Victor, o garoto selvagem que foi encontrado nos bosques de Aveyron, opondo-se ao diagnóstico de Philippe Pinel, que o considerou ineducável. Por dez anos, procurou educar Victor, chegou a expressar o desejo de romper com a medicina mecanicista da época. Os procedimentos experimentais pautados em discriminações perceptivas foram utilizados para desenvolver a aprendizagem do garoto. Conseguiu resultados importantes com a colaboração da governanta Madame Guérin, que assumiu os cuidados diários de Victor. Suas pesquisas, descobertas e posicionamentos são considerados sustentáculos e conquistas valiosos nos estudos, trabalhos e avanços na educação especial dos considerados deficientes. Dentre os muitos feitos, podemos destacar: educabilidade e integração dos indivíduos, bem como a importância e a possibilidade de prevenção.

pai de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) levou à organização e fundação de uma associação para atender a crianças com tal deficiência⁶ (MAZZOTTA, 1996).

A educação especial no Brasil teve início no século XIX, tendo a Europa e os Estados Unidos da América como inspiração. Foram organizadas instituições e meios para o atendimento de cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectual e física. No entanto, a inclusão da educação especial na política educacional brasileira ocorreu no final de 1950 e início da década de 1960. Mazzotta (1996) explica que o caráter assistencialista predominou sobre o educacional.

[...] sob o título de educação de deficientes, encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção de medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

A preocupação e a atenção da educação no país passaram a acontecer em momentos considerados cruciais e de interesse dos segmentos dominantes da sociedade. Esta classe social, inicialmente, enviava seus filhos para estudar na Europa, em especial em Portugal e França.

Atrelado aos interesses da burguesia, o processo de escolarização foi se expandindo às demais classes sociais quando considerado importante à elite, como, por exemplo, quando a alfabetização era necessária ao voto, ao novo sistema de produção, por exigir mão de obra mais instrumentalizada.

Embora o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início na época do Império⁷, somente em dezembro de 1954 foi fundada a primeira

⁶ Trata-se da *New York State Cerebral Palsy Association*, sob esta iniciativa, em 1950, os pais de crianças com deficiência intelectual começaram a se organizar com o intuito de proporcionar atendimento às crianças e jovens com tais comprometimentos. Os pais se organizaram, também, na *National Association for Retarded Children* (NARC). Essa Associação exerceu influência em muitos países e inspirou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil (MAZZOTTA, 1996).

⁷ Na época do Império, foram criadas as seguintes instituições: “[...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, especialista no atendimento de deficientes intelectuais e, em 1935, o Instituto Pestalozzi, como órgão da Secretaria de Educação. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff” (BRASIL, 2008, p. 6). Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro, estendendo-se, depois, à criação de inúmeras APAEs nos diferentes estados. Hoje, conta com uma Federação Nacional das APAEs, com 230 unidades no Estado de São Paulo e 1058 no país, todas filiadas a esta Federação.

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho (JANUZZI, 2006, p. 53).

Entre 1950 e 1960, movimentos populares e educativos foram fortalecidos. Tais fatos se reverteram em preocupação por parte do poder público no que se refere aos problemas de aprendizagem e à educação especial, o que pode ser constatado na LDB de 1961. Pela primeira vez, a educação especial consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil. Já na proposta da Lei nº 4.024/61, o atendimento ao deficiente seria, “dentro do possível”, na educação regular, isentando o Estado de assumi-la plenamente em escolas públicas, mencionando-se instituições especializadas de caráter assistencial. Na história do atendimento do deficiente intelectual, as instituições privadas têm desempenhado tamanho papel que, muitas vezes, a população acreditava serem públicas.

Na LDB de 1961, o liberalismo⁸ se expressa nos objetivos da educação, que se inspiram “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de ‘solidariedade humana’ e na própria caracterização da distribuição dos serviços de educação especial entre setores público e privado” (KASSAR, 1998, p. 2). A educação especial aparece no momento em que é preciso manter a ordem e o progresso. O Parecer do CFE nº 848/72 enfatiza a implementação de técnicas e de serviços especializados para o atendimento às deficiências.

Os encaminhamentos para a Educação Especial (EE) vão sendo feitos no contexto da educação geral. Segundo Kassar (1998), não ficou isenta dos reflexos do liberalismo e do neoliberalismo, por isto, uma de suas implicações consiste na maneira como foram administradas e pensadas as responsabilidades

⁸ No liberalismo clássico, a força motriz da sociedade identificava-se pelo ser individual. A livre concorrência era estimulada por meio do desenvolvimento das capacidades naturais do homem.

referentes ao atendimento da EE, que era compreendida como natural. Hoje, no discurso estatal, denominam-se de parceria as diferenças existentes entre os serviços dos setores públicos e privados. Embora com roupagem diferenciada e discurso consistente, é possível identificar o liberalismo e o neoliberalismo por princípios positivistas, que entendem os fenômenos sujeitos a leis naturais invariáveis. Nesta perspectiva, desaparece o movimento social como ação histórica humana.

A formação de novos (velhos) pensamentos dá-se circunscrita pelas possibilidades existentes, de modo que o senso comum vai constituindo-se na apropriação e na reelaboração por parte da população dos pensamentos que transitam na sociedade. Essa apropriação ocorre nas diferentes classes sociais, de forma diferenciada, através do acesso aos bens culturais (escolas, publicações, meios de comunicações etc.), organizados e difundidos em cada segmento social, e o indivíduo, na sua particularidade, faz seus esses pensamentos socialmente construídos (KASSAR, 1998, p. 4).

Ainda segundo a autora, o discurso hegemônico existente na EE é sustentado pelo pensamento liberal; seus princípios são fundamentados na crença da evolução natural da sociedade e das potencialidades do indivíduo. Ao priorizar associações privadas por parte da população, por meio de ações de parceria, contribui para, aos poucos, retirar do Estado a responsabilidade por diferentes questões sociais. A deficiência, ao ser entendida e considerada um fenômeno de cunho individual e familiar, não possibilita ao indivíduo sua adaptação ao contexto social; e o atendimento aos deficientes passa a ser visto sob uma perspectiva filantrópica.

A área das deficiências mantinha forte ligação com o campo médico e psicológico. As atividades desenvolvidas ocorriam em classes especiais, comuns, oficinas, instituições especializadas, dentre outras. A partir da década de 1930, houve um envolvimento maior da população com instituições filantrópicas, intensificadas na década de 1950 por serviços vinculados à saúde e a movimentos dos próprios deficientes, que contribuíram para alterações legais na forma de trata-los. Podemos citar algumas das leis específicas referentes à educação, tais como: a LDB 4.024/61; a LDB 5.692/71 e a LDB 9.394/96 (JANUZZI, 2006).

Desde então, a EE começa a se organizar em substituição ao ensino comum, demonstrando compreensões diferenciadas, nomenclaturas e modalidades específicas, resultando na criação de instituições especializadas, ou seja, escolas especiais e classes especiais.

Mazzotta (1996) considera dois períodos como significativos no que se refere à evolução da EE no Brasil: de 1854 a 1956, quando ocorreram iniciativas oficiais e particulares de forma isolada; e de 1957 a 1993, época em que as iniciativas oficiais se estenderam ao âmbito nacional.

Com base nestes períodos, propomo-nos a explicitar quais as iniciativas governamentais referentes à EE ocorridas no segundo marco citado por Mazotta (1996) no que se refere às iniciativas oficiais que se estenderam nacionalmente de 1957 a 1993, bem como às políticas nacionais de EE da década de 1990 aos dias atuais e aos desafios da EE inclusiva em uma sociedade excludente como a nossa.

2.3 Políticas da educação especial no Brasil, da integração à inclusão

O período de 1957 a 1993 foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional ao atendimento educacional dos deficientes, com campanhas voltadas para esta finalidade. Dentre elas, podem ser destacadas: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), instituída em 1960, cujo objetivo era “[...] 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, 1996, p. 52).

A LDB de 1961 foi modificada pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 2010b), que definiu tratamento diferenciado aos alunos com deficiência física e mental⁹, aos que apresentam defasagem série/idade e aos superdotados. Como não explicita

⁹ O termo deficiência mental, utilizado naquele período, foi substituído, nos dias atuais, por deficiência intelectual (DI), recomendado pela Política Nacional de Educação Especial de 2008.

um compromisso ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), reforça o encaminhamento deles para escolas e classes especiais.

A Lei nº 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de 'proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania'. Além disso, no Artigo 9º, a Lei nº 5.692/71 assegura 'tratamento especial' aos 'alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados', de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem. Nestes termos, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a 'educação dos excepcionais' pode enquadrar-se no 'sistema geral de educação' (MAZZOTTA, 1996, p. 69).

Embora esta Lei tenha garantido a ampliação do atendimento aos alunos considerados da EE, favoreceu o aumento das classes e escolas especiais. Mendes Júnior e Tosta (2012) consideram-na um retrocesso em relação à Lei anterior – a 4.024/61 – que previa o direito à educação no sistema geral de ensino. Os autores avaliam que a Lei 5.692/71 contribuiu para reforçar o atendimento segregacionista aos alunos com deficiência.

Entende Januzzi (2006) que a década de 1970 representa um dos marcos na educação do deficiente. Nessa década, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Pela primeira vez, cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. Fatores conjunturais externos e internos

podem servir como hipóteses explicativas para a criação do CENESP (JANUZZI, 2006, p. 137).

Sobre ações do MEC e do destino dos recursos financeiros públicos, uma das tendências constatada, referente à política em educação especial no Brasil, tem sido o: “[...] *atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas*” (MAZZOTTA, 1996, p. 190, grifos do autor).

A EE, em 1972, era de responsabilidade do Conselho Federal de Educação como educação escolar. No entanto, para o MEC, sempre foi considerada como linha de atendimento assistencial e terapêutico, como bem expressa a Portaria Interministerial do MEC nº 186/78 (MAZZOTTA, 1996).

A análise de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais indica que, no âmbito federal, há a permanência das mesmas concepções filosóficas e políticas sobre EE e sua clientela existentes em tempos anteriores, embora, muitas vezes, com roupagens diferenciadas.

No ano de 1985, em Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para pessoas com deficiência. A recomendação deste Programa era a de que, quando pedagogicamente possível, o ensino às pessoas com deficiência deveria ser realizado no sistema regular de ensino, cuja perspectiva passou a permear as políticas internacionais e nacionais da época

Nos três momentos (1974, 1981, 1988) e em um espaço de 14 anos, o aumento foi de 46,30% de alunos matriculados na EE em instituições especializadas e estabelecimentos de ensino regular (MAZZOTTA, 1996). Entre 1974 e 1988, houve um crescimento de matrículas de 1,6% no ensino regular. Embora com pequena diferença, parece já apontar ligeira mudança no enfoque da EE referente ao ensino comum.

Encontramos em Brasil (2010b), Mendes Júnior e Tosta (2012), bem como no Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência¹⁰, que a EE é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis de ensino. Este Decreto prevê a oferta da EE preferencialmente na rede regular de ensino. Ele

¹⁰ O termo “portador” foi substituído por pessoas, ou educandos com deficiência e público-alvo da educação especial.

define ainda que as instituições de ensino público ou privado de educação geral, seja de forma transitória ou permanente, proporcionarão programas de apoio ao aluno de EE que se encontra no ensino regular, ou em escolas especializadas, exclusivamente, quando as escolas do ensino regular não satisfizerem às necessidades educativas e sociais do educando. Mendes Júnior e Tosta (2012) avaliam que a forma como os termos “preferencialmente” e “exclusivamente” aparecem nos documentos legais não asseguram a inclusão dos alunos da EE no sistema regular de ensino.

A Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988, faz considerações sobre a EE, dentre elas, a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e sua integração na comunidade; a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que necessitar para sua subsistência. A educação como direito de todos, do estado e da família, será proporcionada e incentivada com o intuito de promover o desenvolvimento, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Referente à educação, o art. 208 estabelece:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio;
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...];
VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde’;
Artigo 213: Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei [...] (MAZZOTTA, 1996, p. 77).

De maneira complementar, a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, no Inciso I, define medidas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação.

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular (MAZZOTTA, 1996, p. 80-81).

Para o aprimoramento da EE, foi editada a Resolução nº 01/91, pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE), que estabelece o repasse do salário-educação pelos estados e municípios num patamar de, pelo menos, 8% dos recursos educacionais para a EE.

Mazzotta (1996) explica que as políticas de EE, até 1990, refletiam o sentido assistencial e terapêutico atribuído à EE, tendo surgido como modalidade de ensino a partir de 1990; todavia considera que os planos e propostas existentes permanecem sob uma perspectiva reducionista.

Mazzotta (2001) destaca as alterações ocorridas a partir da LDB de 1961 à LDB 1996, durante 35 anos. Vejamos:

1. *reafirmação e clarificação da conveniência do ensino regular para os 'portadores de deficiência'/'portadores de necessidades especiais';*
2. *determinação explícita da obrigatoriedade de matrícula nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino regular fundamental para 'portadores de deficiências'/'portadores de necessidades especiais';*
3. *garantia de educação especial em todos os níveis e modalidade de ensino a partir da Educação Infantil;*
4. *definição da Educação Especial como modalidade de educação escolar integrante do sistema de ensino;*
5. *flexibilização da organização escolar para atender às necessidades educacionais especiais dos 'portadores de deficiência' e superdotados assegurando terminalidade específica e ou aceleração de estudos no ensino fundamental;*
6. *atenção à qualificação dos professores especializados e comuns para a integração ou inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2001, p. 249, grifos do autor).*

Vimos que, durante 35 anos, como explica Mazzotta, houve avanços significativos para assegurar a oferta de EE ao educando com deficiência, seja referente à garantia de ensino em todos os níveis, seja no que diz respeito à flexibilização da organização escolar e à qualificação do professor. Conquistas estas fundamentais para um novo olhar, na perspectiva da escola, àqueles que, nos dias atuais, consideramos o público-alvo da EE.

Apresentamos, a seguir, a gestão da educação especial inclusiva na década de 1990 até os dias atuais, cujo destaque é o modo como as políticas vêm se efetivando nessa modalidade de ensino no Brasil, bem como a organização do ensino destinado aos alunos com deficiência, expressa nos documentos normativos.

[...] logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei n. 7.853/1989 já dispunha sobre a obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental nos estabelecimentos de ensino e oficiais ou particulares dos alunos mesmo com deficiência. Na referida lei, está dito que há possibilidade de imposição de pena de detenção de um a quatro anos para autoridades escolares que recusarem matrícula de alunos sob pretexto da existência de uma deficiência. Estes são referenciais importantes dos rumos pretendidos pela sociedade brasileira em relação à inclusão escolar de educandos com deficiência e educandos com necessidades educacionais especiais, mesmo antes da Declaração de Salamanca de 1994 (MAZZOTTA, 2010, p. 85).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, em 1994 na Espanha, passam a influenciar a elaboração das políticas públicas sobre a educação inclusiva no Brasil e no mundo. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, consta o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem. O Art. 1 desta Declaração destaca que a criança, o jovem e o adulto devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas referentes a suas necessidades básicas de aprendizagem, compreendidas como instrumentos indispensáveis, tais como expressão oral, cálculo, solução de problemas, assim como os conteúdos básicos que envolvem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, ao tratar sobre Princípios, Política e Práticas na Área das NEE (UNESCO, 1994) reafirma o direito à educação de todos os

indivíduos, conforme consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, garantia reafirmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, cujo direito é assegurado independentemente das diferenças individuais. A Conferência Mundial sobre NEE representou 92 países e 25 organizações internacionais em Salamanca, na Espanha, do dia 7 a 10 de junho de 1994.

Segundo a UNESCO (1994), para o desenvolvimento e o êxito de escolas inclusivas, atendendo ao maior número possível de alunos, é preciso uma política fortalecida em favor da inclusão, com uma dotação orçamentária suficiente para sustentá-la; uma campanha para combater os preconceitos perante a comunidade; programas contínuos de orientação, formação de pessoal e disponibilização de serviços nos setores educativos.

O documento *Política Nacional de Educação Especial, de 1994* (PNEE) precede o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008 (PNEEEI) (BRASIL, 2008). No documento preliminar, a EE é definida como “[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17).

Uma das principais diferenças da PNEE/94 quando comparada à PNEE/08 é que a primeira não assegurava a todos o direito à escolarização. Indicava a escola para todos, mas a todos que a própria instituição julgasse apta a nela ingressar ou permanecer. Observa-se que os problemas de escolarização centram-se na criança.

Corroborando o disposto acima, no Brasil, a LDB nº 9.394/96 modifica a conformação da educação básica, garantindo nova forma de atendimento à EE, que, no texto da Lei, está configurada em um capítulo autônomo, com três artigos: capítulo V, Art. 58, 59 e 60. Apresenta a EE como modalidade da educação escolar e determina políticas públicas para a EE, assegurando aos educandos professores especializados para atendimentos e para a promoção da integração desses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Conforme segue:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender 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 de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 21).

Conforme consta no Art. 58, o serviço de apoio especializado tem caráter facultativo, porque, segundo a Lei, o atendimento será ofertado somente quando necessário. Em seu Artigo 59, a Lei estabelece que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para o atendimento aos alunos com deficiência; oferecer terminalidade específica aos que, em virtude de suas deficiências, não conseguirem concluir o ensino fundamental; acelerar o término do programa escolar para os superdotados; dispor de professores especialistas para atendimento especializado¹¹; bem como professores capacitados para trabalhar nas classes comuns com esses alunos de EE.

No Art. 60 desta mesma Lei, fica estabelecido que o poder público garanta às instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial e especializada, apoio técnico e financeiro (BRASIL, 1996).

Em abril de 2013, foram feitas alterações na Lei nº 9394/96, por meio da Lei nº 12.796, ampliando ainda mais sua abrangência. Referente à EE, no art. 58, passa a assegurar educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, “[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Por sua vez, no art. 60, parágrafo único, o poder público adotará, preferencialmente, como alternativa “[...] a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 2013b, p. 2).

¹¹ Sobre o atendimento especializado, a referida Lei só o menciona no inciso III do artigo 59.

Pode-se elencar, ainda, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar no ano 2000. Apesar dos movimentos com o intuito de assegurar a todos o direito de se constituírem e de se sentirem parte da sociedade, o documento produzido neste Fórum aponta a falta de compromisso e o descaso da maioria dos países em atingir as metas propostas (EDUCAÇÃO..., 2001). Sendo assim, é necessário considerar que a exclusão na sociedade contemporânea resulta das relações sociais de produção, mesmo que, em documentos oficiais referentes à educação, o discurso privilegie práticas de inclusão e respeito.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, devendo as escolas dispor de condições indispensáveis para oferecer uma boa educação a todos, sejam os alunos deficientes ou não (BRASIL, 2010b). Embora esta Lei não faça menção direta ao AEE, prevê atendimento complementar ou suplementar em serviços especializados em SR e, quando necessário, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir o desenvolvimento das potencialidades do educando. Desta forma, ao possibilitar a substituição do sistema regular de ensino, não colabora para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão na rede pública de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, ainda em 2001, ressalta que a grande mudança educacional significativa nesta década seria uma escola inclusiva aberta à diversidade. Há também uma ressalva na Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, que assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos das demais pessoas (BRASIL, 2001).

Foi a partir dos anos 2000 que a EE no Brasil, comparada aos anos anteriores, passa a receber tratamento diferenciado com relação à legislação e política educacional. Essas mudanças nos permitem afirmar que há encaminhamentos diferenciados se comparados aos encaminhamentos de anos anteriores. A esse respeito vale mencionar as palavras de Prieto (2010, p. 61):

Configura-se como elemento cada vez mais presente nos textos oficiais nacionais a expressão 'atendimento educacional especializado', fazendo referência à Constituição Federal de 1988 (CF 88), em detrimento de educação especial, historicamente reconhecida pela sociedade brasileira como

responsável pelo provimento das necessidades educacionais especiais de uma parcela de alunos, também já denominados de diferentes maneiras, que são população alvo desta modalidade de ensino. Tomando esse mesmo período como referência, pode-se constatar alterações na matrícula escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pelos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacionais 'Anísio Teixeira' (Inep), a partir de coletas de Censos escolares.

Na perspectiva da educação inclusiva, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à educação básica; delibera a previsão das instituições de ensino superior na organização curricular, a formação à diversidade e conteúdos específicos sobre NEE. Há ainda a Lei nº 10.436/02 que “[...] reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão [...] bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia” (BRASIL, 2010b, p. 13-14).

Por meio da Portaria nº 2.678/02, a produção de materiais em Braille e a difusão deste recurso são ampliadas em todas as modalidades de ensino, aplicando “[...] o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional” (BRASIL, 2010b, p. 14).

O Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade, foi implementado pelo MEC em 2003, com o objetivo de propagar as políticas públicas inclusivas em todo o país. Trata-se de uma proposta do governo federal, que incluiu a promoção da formação de gestores e educadores com o intuito de garantir a escolarização, bem como o direito à acessibilidade e a oferta do AEE nas escolas.

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros, inclusive no Distrito Federal, nos quais “[...] são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para atendimento educacional especializado, para orientação às famílias e a formação continuada dos professores [...]” (BRASIL, 2010b, p. 15).

Pode-se observar com os estudos feitos até aqui, ao longo da história da educação especial brasileira, o atendimento ao público-alvo passou por

momentos diferenciados, havendo, inclusive, momentos em que os deficientes foram negligenciados do processo educacional. Os dados mais recentes do Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, revelam indicadores sobre a EE.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 [...] (BRASIL, 2010b, p. 17).

Dados do Censo Escolar apontam um crescimento, entre 1998 e 2006, de 640%, referente às matrículas dos educandos considerados público-alvo da EE no ensino regular. Em contraposição, nas Escolas Especiais e Classes Especiais, o crescimento foi de 28%. No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino nos Estados-Partes.

Dados do Censo Escolar de 2007 apontam a predominância de matrículas de alunos com deficiência intelectual (DI) no ensino regular. Nas escolas exclusivamente especializadas, deficiências múltiplas e Síndrome de Down ocupavam o segundo e terceiro lugar. Nas classes especiais e classes comuns, este posto, segundo o Censo, era ocupado por alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). As demais matrículas referem-se a outras categorias de alunos considerados público-alvo da EE: deficiência física, surdez, deficiência auditiva, baixa visão, cegueira, altas habilidades/superdotação e surdocegueira. No que se refere ao gênero, predomina o sexo masculino numa proporção de 20% a mais em relação às meninas, tanto em escolas especializadas como em classes especiais e classes comuns (PRIETO, 2010, p. 70).

Outro dado interessante constatado pelo Censo Escolar de 2007 refere-se ao atendimento em escolas especializadas, que era em setor privado, por sua vez, em classes especiais e classes comuns, a maioria das matrículas estava nas redes municipais. Dados atribuem aos municípios a responsabilidade em constituir políticas de AEE para o público-alvo da EE, juntamente com ações de

melhoria da qualidade de ensino, seja na educação básica ou em outras modalidades de ensino. Em junho de 2014, foi aprovado a PNE, por meio da Lei nº 13.005. No Art. 8, atribui aos Estados, Distrito Federal e Municípios a responsabilidade pela elaboração e reelaboração dos planos de educação.

2.4 As políticas públicas inclusivas e o atendimento educacional especializado

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

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

Nas SRM, o AEE caracteriza-se como uma ação no sistema de ensino que trabalha com a diversidade, possibilitando ao seu público-alvo¹² o acesso ao conhecimento. Além do atendimento ser realizado em SRM e em centros

¹² Segundo Brasil (2008), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola e define como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesta pesquisa, os termos utilizados para referenciá-los serão educandos com deficiências, alunos com necessidades educacionais especiais ou público-alvo da educação especial.

Quadro 2 – Especificações da Sala Tipo II

Equipamentos e Materiais Didático/pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010a).

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

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

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

O PDE, cuja implementação ocorreu pelo Decreto nº 6.094/2007, é um Programa que visa cumprir o princípio constitucional de igualdade de oportunidades, permanência e continuidade nos níveis de ensino. Suas diretrizes estabelecem o *Compromisso Todos pela Educação*, “[...] a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (BRASIL, 2010b, p. 16).

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

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

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

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

As matrículas dos alunos são contabilizadas duplamente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), portanto, os alunos devem estar matriculados no ensino regular e no AEE de sua escola ou de outra escola ou em AEE de instituição de EE pública. O Art. 10 da referida Resolução prevê na organização do AEE: SRM; matrícula no AEE de alunos da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE; professores para a docência; outros profissionais da educação (tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais que atuem no apoio); redes de apoio profissional. O professor para atuar no AEE deve ter formação inicial de licenciatura e formação específica para atuar na EE (BRASIL, 2010b).

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

O centro de AEE tem como atribuições a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para o AEE; realizar a matrícula do público-alvo no

Centro do AEE; inserir no Censo Escolar MEC/INEP os alunos matriculados no AEE; promover a articulação entre os professores do AEE e os professores do ensino regular; colaborar com a rede pública na formação continuada de professores que atuam em classes comuns, em SRM e centros de AEE; estabelecer rede de apoio à formação docente; participar de ações intersetoriais entre escola comum e demais serviços: saúde, assistência social e outros que contribuam ao desenvolvimento do aluno.

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

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

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

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

Cabe ao poder público assegurar à população-alvo da EE condições de acesso e permanência no ensino regular e tomar providências necessárias com o

intuito de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atentar para as comunicações que dificultem a participação do indivíduo no meio onde vive. As SRM devem oferecer o AEE nas escolas urbanas, em quilombolas, aos indígenas, seja na modalidade presencial ou semipresencial.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No Art. 14, §1º, referente à distribuição dos recursos do FUNDEB, é possível constatar que “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, p. 4). As mudanças ocorridas neste Decreto, acerca de aspectos da EE já garantidos em decretos e leis anteriores, geraram certo desconforto e questionamentos entre os profissionais da área. Dentre as alterações, destacam-

se: o termo “preferencialmente” para se referir à oferta da EE no ensino regular, o qual já havia sido substituído pelo termo “exclusivamente”; o financiamento de EE pelo setor público às instituições privadas e filantrópicas.

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

VI – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

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

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

O estudo sobre as políticas públicas referentes à EE, nas últimas décadas, demonstra que as leis específicas caminham numa perspectiva inclusiva. Ante esta constatação, indagamos: No contexto escolar, está realmente se efetivando? A segregação do público-alvo ainda se faz presente nas escolas?

2.5 Políticas públicas e a educação especial no Brasil, algumas reflexões

A EE no Brasil passou por mudanças significativas nesta modalidade de ensino nas últimas décadas, seja pela implantação, como pela implementação de mudanças no acesso, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Expectativas de mudanças na forma das escolas atuarem e se organizarem na proposta da efetivação da educação inclusiva têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais. A disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que possibilitam a aprendizagem do público-alvo do AEE deve constituir-se em prioridade no atendimento a essas crianças no ensino regular em todos os níveis de ensino desde a educação infantil. As prerrogativas contidas nos documentos sobre a política nacional na perspectiva da educação inclusiva vêm ao encontro do conteúdo de documentos internacionais já citados e analisados no decorrer deste texto (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, entre outros).

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para

o Século XXI – *Educação: um tesouro a descobrir* – presidida por Jacques Delors (DELORS, 1998), traz encaminhamentos à educação dos países em desenvolvimento. Embora não se trate de um documento sobre a educação inclusiva, ressalta a importância do convívio harmônico entre os diferentes.

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

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

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 90, grifos do autor).

Complementa que, em épocas em que os sistemas educativos formais primam pelo conhecimento, é importante entender a educação como um todo. Acredita que esta perspectiva contribua para reformas educativas, seja na elaboração de programas, seja na elaboração de novas políticas públicas. Dentre os quatro pilares descritos por Delors, o “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” está diretamente relacionado à educação inclusiva. Este pilar

do conhecimento se refere a uma educação que evite conflitos ou encontre maneiras pacíficas de resolvê-los. Em uma sociedade competitiva, que estimula a individualidade, torna-se tarefa árdua e louvável construir a cultura da paz. Sabe-se que o clima de concorrência na atividade econômica, nacional ou internacional, estimula o espírito de competição e o sucesso individual.

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

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

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

Outro aspecto importante, ressaltado pelas autoras, é que, mesmo se tratando de educação escolar, o termo utilizado nos documentos normativos não se refere a conhecimento e sim a saberes. Argumentam que o conhecimento demanda teoria, propriedades complexas de pensamento que ultrapassem situações cotidianas. A valorização do conhecimento requer o entendimento de uma escola que proporciona a todos seus alunos o acesso ao conhecimento universal. Ao equalizar todos os saberes entre si, admitindo que possuam valores

idênticos e, desta forma, todos devem estar inseridos no currículo escolar, respeitando as diferenças culturais, retiram da escola sua função essencial, impossibilitando o acesso ao saber universal àqueles que lhe tem direito.

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

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

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

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

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da Declaração de Jomtien e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no Governo Itamar Franco. Em seguida, estiveram presentes nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002), tais como: ampliação do acesso, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, LDB n. 9394/1996, entre outras, assim

como nos oito anos do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010) (LIBÂNEO, 2010, p. 2).

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

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

Fundamentada em premissas humanistas, esta escola prioriza os ritmos de aprendizagem, respeito às diferenças sociais e culturais, flexibilização na avaliação escolar em defesa da educação inclusiva. A escola voltada para a integração social, além de ser coordenada pelos organismos internacionais, está

alinhada ao discurso pós-moderno. A “Declaração sobre Educação para Todos, de 1990”, segundo análise do autor, evidencia ser responsável pelas conjeturas mencionadas. A leitura, deste documento, sem uma análise crítica e contextualizada, leva o leitor a se seduzir pelo conteúdo admirável, volvido para atitudes humanistas, democratizantes, a favor da uniformização das políticas educativas galgadas mundialmente, em que, mais uma vez, o Banco Mundial é o patrocinador.

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

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

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

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

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

Com a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, começa a ser elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos. Documento que praticamente reproduz a Declaração de Jomtien. “É notória a assunção do papel da escola como atendimento de necessidades ‘mínimas’ de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2010, p. 8). Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, está contida alusão a escola do acolhimento social.

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

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

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

Este autor corrobora a concepção de outros autores de que a função social da escola, segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos, é a

socialização e a convivência social. Dentre medidas elaboradas no governo Lula sobre a educação, temos:

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

Para o autor, a escola que restou para os pobres é uma escola de missões sociais, além de acolhedora, uma escola de inclusão social, ficando em segundo plano a aprendizagem alusiva aos conteúdos. A política de universalização do acesso à escola não caminhou *pari passu* com a qualidade do ensino, já que observam-se, de forma crescente, maiores dificuldades em apropriar-se do conhecimento, mesmo a criança estando dentro da escola. São reflexos dos fatores extraescolares no processo de ensino e aprendizagem.

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

O autor destaca que as vítimas destas políticas com aparência humanista são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas e os professores. Há um esvaziamento dos conteúdos escolares, os quais são substituídos pelo acolhimento social e a socialização da escola caracterizada pelo tempo integral. Não é negado à escola cumprir funções assistenciais, mas não pode ser entendida como função primordial e deixar seu papel cultural e científico em segundo plano.

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

voltada à cidadania, respeito à diversidade e na perspectiva da educação do futuro.

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

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

Chesnais (2001) oferece subsídios teóricos para a compreensão desta problemática. Explica que as contradições existentes no contexto social têm aumentado de maneira significativa em decorrência da globalização financeira, bem como devido à economia neoliberal. A defesa da superação dos limites da capacidade produtiva não promoveu a integração mundial e nem a distribuição de riquezas como se apregoava; pelo contrário, ocasionou aumento do desemprego, uma vez que a máquina e indivíduos com perfil polivalentes substituíram o trabalhador tradicional. Na hierarquização de países ricos e pobres, aumentaram a exclusão e a miséria.

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

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

Diante das reflexões trazidas nesta seção sobre as políticas públicas inclusivas no contexto escolar, fica-nos a indagação: A inserção do indivíduo na cultura possibilita seu aprendizado e desenvolvimento? De qual inserção social e aprendizado estamos falando? Que recursos seriam necessários para um trabalho pedagógico que prime para o conhecimento e possibilite a humanização do homem? É possível a escola do conhecimento em diferentes instâncias? Qual o desafio para materializá-la? Existe esta possibilidade no atual contexto social e escolar em um mundo globalizado e sob os ditames do capital?

Quanto ao questionamento sobre aprendizagem, desenvolvimento e demais questões levantadas, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural nos oferece subsídios teóricos e recursos que nos permitam refletir por meio de seus pressupostos, e buscar encaminhamentos no contexto social e escolar que contribuam para que o homem passe do estado de hominização ao estado de humanização.

Nesta perspectiva, reportamo-nos às ideias de Luria (2001) e Leontiev (s/d), colaboradores e continuadores dos estudos de Vygotski, ao afirmarem que o homem é um ser social e a sua essencialidade humana resulta no decorrer de sua vida, por meio das relações que estabelece com outros homens. O desenvolvimento das funções complexas do pensamento é fruto, sobretudo, das condições socioculturais, que não acontecem de forma natural e espontânea.

A consciência nunca foi um 'estado interior' primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no 'interior' da célula

viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior, que caracteriza toda atividade vital do organismo (LURIA, 2001).

Luria (2001) ressalta que, ao nascer, a criança está inserida em uma determinada sociedade e traz consigo aspectos anatômicos e fisiológicos, oriundos da história de seus antepassados. A apropriação da cultura atual é necessária para que o homem adquira cultura própria. Vygotski (2001) considera a inserção na cultura, a interação com as demais crianças e pessoas, por meio de trocas, condições indispensáveis para seu aprendizado e desenvolvimento. Na efetivação destes processos, ocorre a internalização de signos e significados culturais.

O estudo das interações no processo de aprendizagem destaca a mediação do outro como categoria fundamental na educação escolar. De acordo com as ideias vygotskianas, a mediação se efetiva por meio de signos e objetos que interpõem entre o homem e os fatos e fenômenos. A mediação é uma atuação de intervenção, de uso de um elemento intermediário em uma relação. O ato da mediação extrapola a ação docente e o relacionamento entre pessoas; acontece em toda atividade humana. A criança interagindo com outros sujeitos se apropria do significado dos objetos que foram construídos por outros sujeitos e estão presentes nas ações humanas, na cultura à qual esta criança pertence (SILVA, 2009, p. 87).

Vygotski (2001) considera os instrumentos e os signos mediadores culturais, cuja origem encontra-se na história da humanidade, resultado decorrente da relação entre pessoas e grupos. Os instrumentos são utilizados pelo homem na realização de seu trabalho, estes fazem a intermediação entre o homem e seu objeto de trabalho. Por sua vez, ele explica que, como os signos são a representação da realidade, tornam-se auxiliares internos, que têm a função de mediar as atividades psicológicas, caracterizando-se como instrumentos não materiais. Dentre os signos, temos a linguagem, o sistema simbólico mais complexo. Foi criada entre os homens devido a sua necessidade de comunicação.

Sobre o ensino e o desenvolvimento mental da criança na idade escolar, explica Vygotski (2001) que o nível de desenvolvimento em que a criança se

encontra constitui-se ponto de partida quando tentamos esclarecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem da criança. É necessário ter domínio de dois níveis de desenvolvimento infantil: o primeiro é denominado, pelo autor, de nível de desenvolvimento atual da criança, que corresponde ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. O outro nível refere-se à zona de desenvolvimento imediato, corresponde ao que a criança se revela em condições de realizar com a ajuda do outro.

O que hoje a criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento e desenvolvimento. [...] O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKI, 2001, p. 480).

Sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, as linhas da aprendizagem escolar provocam processos interiores de desenvolvimento. Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, ou seja, os primeiros seguem os segundos que, por sua vez, criam zonas de desenvolvimento imediato. Muda, desta forma, a concepção tradicional sobre desenvolvimento e aprendizagem; enquanto na concepção anterior o domínio de alguma operação significava a conclusão dos processos de desenvolvimento, nesta nova forma de pensar, esses processos têm início nesse momento.

Outra questão importante é o entendimento de que, embora aprendizagem e desenvolvimento da criança estejam relacionados, eles não caminham de forma paralela. O desenvolvimento da criança progride mais lento e atrás do processo de aprendizagem, é como se fosse uma sombra dela. Fundamentando-se nesta premissa, podemos concluir que os testes escolares nunca representam a visão real do desenvolvimento da criança. “Em realidade, entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem se estabelecem dependências dinâmicas as mais complexas, que não podem ser abrangidas por uma forma especulativa única e a priori” (VYGOTSKI, 2001, p. 486).

Cada objeto tem uma relação concreta original voltada ao desenvolvimento da criança, relações que se modificam na criança quando ela passa de um nível a outro. Partindo-se deste princípio, no processo educacional, não há como utilizar fórmulas mágicas para promover aprendizagem ao aluno, mas, aqui, abrem-se possibilidades para investigações mais amplas e diversificadas a respeito de como o ensino deva atuar, por meio da mediação pedagógica para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade escolar, tenha a criança deficiência ou não.

A formação social da mente pensante sobre o real não se forma unicamente com o olhar sobre si, sobre a sua deficiência ou para o coletivo das pessoas com deficiência. Requer, primeiramente, o entendimento de porquê elas assumem certos posicionamentos e desempenham determinados papéis sociais. Posicionamo-nos a favor de que as pessoas com deficiência convivam com as sem deficiência. Defendemos a boa escola para todos com a valorização da história, filosofia e da psicologia, espera-se a contribuição dos subsídios para se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento que ultrapassem os limites biológicos.

2.6 Educação especial e as contribuições da teoria histórico-cultural

Embora, nos dias atuais, nosso contexto sócio-histórico seja muito diferenciado da época vivenciada por Vygotski, acreditamos que o retorno aos seus escritos possibilita afirmar a sua importância e, certamente, oferecer contribuições para a formação e atuação de professores e psicólogos do século XXI.

[...] Kozulin (1994) lembra que a produção de Vygotsky foi orientada tanto para questões teóricas quanto para o atendimento a demandas práticas. Na década de 1920, depois do período que abrangeu a primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil, era imenso o número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família, que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios

emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição (GOES, 2002).

Vygotski (1997) explica que a defectologia é considerada uma pedagogia menor, sob a perspectiva tradicional, baseava-se em uma concepção quantitativa do desenvolvimento infantil. Na defectologia moderna, o enfoque quantitativo é criticado em sua tese básica; a criança prejudicada por um defeito não é considerada menos desenvolvida que as crianças ditas “normais”, mas desenvolve-se de outra maneira. A criança com deficiência apresenta um desenvolvimento distinto, diferenciado das demais crianças.

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, ‘precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais’ (1929: 24). Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros ‘normais’ das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência (GOES, 2002, p. 141).

Vygotski (1997) define a defectologia como o ramo do conhecimento que versa sobre os aspectos do desenvolvimento qualitativo das crianças denominadas, na época, de “crianças anormais”. O termo defectologia é relativo ao que hoje se conhece como EE. Dá destaque, em seus estudos, a caminhos alternativos e recursos especiais para o desenvolvimento e educação dessas crianças (GÓES, 2002).

Barroco (2012) realizou estudos sobre a teoria vygotkiana e a defectologia, especialmente os desenvolvidos entre as décadas de 1920 a 1930, em que ele se dedicou à educação de pessoas com deficiência. Seus estudos demonstram que:

A Defectologia é um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos a intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial. Abordar a Nova Defectologia e a Psicologia Soviética propostas por Vygotski e seus colaboradores e continuadores se deve ao fato de educadores e demais profissionais envolvidos terem formulado teorias e desenvolvido intervenções que nos parecem relevantes para a educação do século XXI (BARROCO, 2012, p. 41).

Para Barroco (2012), a compreensão da teoria vygotskiana é fundamental, o autor bielorrusso deu importância significativa às relações sociais, às interações entre os homens e sua bandeira de luta, em especial, está voltada à educação de pessoas com deficiência. Os pensamentos de vários educadores soviéticos caminharam na vertente de um modelo de educação que contribuísse para formação do que denominavam de *novo* homem da contemporaneidade na Rússia e na posterior União Soviética, onde foi campo de aplicação do marxismo. A sociedade pós-capitalista desejava a formação deste novo homem, livre e não alienado. Utilizamos as indagações de Barroco (2012) para refletir e responder nossas inquietações sobre educação e educação especial inclusiva. Dentre elas: Qual a repercussão desta educação na obra de Vygotski e na nova Defectologia? Qual a importância desta educação para a compreensão de coletividade na Educação Especial ou Inclusiva na contemporaneidade?

Segundo Barroco (2012), Marx e Engels consideram os problemas da humanidade como contradições sociais reais, as ideias são produzidas e ventiladas como verdades absolutas. Tais contradições não resolvidas são projetadas, como formas ideológicas de consciência, em soluções que as camuflam. “Por este modo, o mundo das aparências não só gera formas econômicas de ideologia, mas é um paraíso dos direitos onde reinam a liberdade, a igualdade, a propriedade” (BARROCO, 2012, p. 54). A autora ressalta que a sociedade burguesa pode assumir dois sentidos distintos: ser utilizada como um processo de adaptação junto às relações sociais ou ser empregada como arma de luta contra a opressão, transformando-se em instrumento moral e intelectual do novo homem.

A defectologia apresenta um objeto de estudo particular sobre a diversidade de tipos existentes. Cabe à ciência a compreensão de sua

peculiaridade, estabelecendo ciclos e considerando o desenvolvimento infantil. Vygotski (1997) desenvolveu o conceito de compensação, cujo significado é possibilitar condições e estabelecer relações que permitam aos sujeitos com história de deficiência apropriar-se do conhecimento, independente de seu diagnóstico. Seus estudos e pesquisas ocorreram, sobretudo, devido ao seu interesse em buscar melhoras nesta área. Teceu críticas à escola especial de seu tempo e tinha convicção de que deveria ser oferecida uma EE em condições diferenciadas, priorizando o desenvolvimento e a educação. A tese básica da defectologia atual é a de que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação, sendo assim, é necessário criar substitutivos, subestruturados e niveladores, no desenvolvimento da conduta infantil. A linha defecto-compensação é a condutora do desenvolvimento da criança com defeito em algum órgão.

O defeito em si não causa a compensação de forma direta, mas sim indiretamente, devido ao sentimento de inferioridade que possui. Vygotski (1997) argumenta que uma escola para “tontos” interfere no estigma de inferioridade. A criança não requer esta escola que provoca a degradação de uma posição social. Desta forma, o processo de desenvolvimento da criança deficiente depende socialmente de dois aspectos, ou seja, da realização social do defeito e da orientação social dada à compensação no processo das condições criadas no meio onde a criança está inserida. Compensação não significa um dos sentidos terem maior propriedade devido ao déficit em outro, mas, devido ao déficit em um dos órgãos e com uma mediação adequada, podemos estimular bastante um dos órgãos, conseguindo o desenvolvimento de potencialidades. Não considera a criança com “defeito” uma criança deficiente, o que vai diferenciar o seu grau de deficiência e de sua normalidade, no final da formação de toda sua personalidade, será a compensação social que a pessoa teve.

Sobre a contribuição do social na formação do psiquismo humano e na nova defectologia, o aprisionamento biológico da psicologia é rompido e dá espaço para a psicologia histórica, humana. A palavra social ganha o significado de que tudo que é cultural é social. A cultura é considerada o resultado da vida em sociedade, construída por meio da atividade social do homem. O signo, por estar localizado fora do organismo, semelhante ao instrumento, encontra-se

isolado do homem, em sua essência, é um órgão da sociedade. Nesta perspectiva, a origem das funções complexas do pensamento não é encontrada na biologia, nem na história pura da filogênese, mas sim no social. “Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Segundo Vygotski (1997), a história do desenvolvimento cultural da criança deficiente aparece como um dos problemas mais intensos da defectologia atual. Segundo investigação científica, ele evidenciou que ela desempenha um novo plano no processo de desenvolvimento.

Para o autor, o desenvolvimento de uma criança sem deficiência no processo civilizatório ocorre por meio da ligação dos planos de desenvolvimento natural e cultural, ambos coincidem-se e funcionam mutuamente. A fusão dos planos pode ser exemplificada pelo desenvolvimento da linguagem. Referente à criança deficiente, esta fusão não é observada, os dois planos divergem entre si de forma marcante devido ao defeito orgânico. No sistema civilizatório, as ferramentas e os materiais de adaptação estão programados para a criança “normal”. Com frequência, a criança com deficiência necessita de formas culturais diferenciadas das utilizadas com as crianças sem deficiência. O alfabeto tátil criado para o cego, a dactologia, a mímica gestual dos “surdos” são exemplos. “Os processos de domínio e utilização destes sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura” (VYGOTSKI, 1997, p. 28, tradução nossa)¹³.

Essas adaptações denominadas de instrumentos psicológicos são orientadas para o domínio dos processos da conduta. Consideram a atenção involuntária como natural e a voluntária como artificial. As ferramentas psicológicas podem modificar todo o curso do desenvolvimento das funções psicológicas (memória, atenção). A criança com deficiência é incapaz de usar as funções psicológicas naturais sem medidas específicas e, por sua vez, dominar as ferramentas psicológicas, que são essenciais para o desenvolvimento humano.

¹³ “Los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridad en comparación con el uso de los medios habituales de la cultura” (VYGOTSKI, 1997, p. 28).

Desta forma, Vigotski (2011) afirma que, para se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, faz-se necessário que as estruturas das formas complexas de pensamento da criança versem em uma forma de caminhos indiretos, que atuam quando a operação psicológica da criança é impossibilitada de atuar pelas vias diretas. Vejamos:

Porém, 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).

Quando realiza uma tarefa, o objetivo fundamental não é atingido de forma direta, mas é deixado para o final. O intervalo é preenchido por uma série de operações, que tem como intuito a resolução de problemas por um caminho indireto. Vigotski (2011, p. 864-865) explica:

[...] a criança começa a contar nos dedos quando, por não estar em condições de dar uma resposta direta à pergunta do professor sobre o resultado de 6 mais 2, ela conta nos dedos 6, depois 2 e diz: 8. Aqui temos novamente a estrutura do caminho indireto para a realização de determinada operação – uma conta: a criança, sem ter uma resposta pronta automática, utiliza as próprias mãos, que antes eram para ela somente pano de fundo. Nesse caso, as mãos, que não possuem relação direta com a pergunta, adquirem significado de instrumento assim que a execução da tarefa pelo caminho direto se mostra impedida para a criança. A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória. Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança.

A tese central do autor é a de que caminhos indiretos e alternativos podem ser possibilitados, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Outro aspecto fundamental a ser considerado, segundo o autor, é que o desenvolvimento das formas superiores de comportamento ocorre em razão das necessidades, ou seja, temos de organizar as dificuldades que, ao buscar

possibilidades para resolvê-las, obrigam a criança a pensar para corrigir seu comportamento, levando-a a pensar antes de agir. Na antiguidade, os psicólogos estudavam o processo de desenvolvimento cultural e seu processo de educação de forma unilateral. Nos dias atuais, a compreensão ocorre de forma diferenciada. Ao inserir-se na cultura, a criança se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Por sua vez, esta cultura, reelabora o comportamento da criança, refazendo, de forma diferenciada, todo o curso de seu desenvolvimento.

A diferenciação do plano de desenvolvimento natural e cultural dá início a uma nova teoria educacional. Pela primeira vez, a concepção dialética sobre o desenvolvimento da criança é introduzida. Agora não mais com a ingênua visão de que o desenvolvimento cultural é continuação direta do natural. As novas pesquisas demonstram aspectos diferenciados no desenvolvimento, não o concebe mais como um movimento em linha reta. Antigamente, a educação ensinava a criança a dar pequenos e tranquilos passos rumo ao desenvolvimento. Nos dias atuais, a teoria deve ensiná-la a saltar.

A transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento. Assim, a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação, é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo. O primeiro mérito da nova pesquisa consiste exatamente em ter revelado um quadro complexo onde antes se via um simples. Mas esse ponto de vista produz uma verdadeira revolução nos princípios da educação quando nos aproximamos da educação da criança anormal (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Barroco (2012) ressalta que, para compreender a formação do psiquismo humano em pessoas com deficiência, é necessário avaliar como o homem se constitui como tal. Esta análise parte do princípio de que, em sua formação, a diferença não se concentra basicamente na deficiência, mas na essência da formação do que é realmente humano. O trabalho é tido como peça fundamental dos afazeres educativos. Leontiev (s/d) e Barroco (2012) destacam a importância da cultura no processo de humanização do indivíduo.

Desde o nascimento, ele mantém uma relação de pertença à espécie humana mediada primariamente por aquilo que a genética lhe oportuniza. A partir dessa base biológica, é estabelecido o desenrolar de um longo processo de apropriação das características humanas historicamente formadas, que são próprias ao gênero humano (BARROCO, 2012, p. 46).

O trabalho é entendido como uma atividade consciente que garante, em primeiro plano, o contato do homem com a natureza. Esta possibilidade de relação eleva o homem da condição de ser simplesmente espécie, pautado na herança biológica. A consciência, o que diferencia os homens dos animais, é formada durante extensa relação com o mundo do trabalho. As práticas sociais possibilitam ao indivíduo a apropriação do que já foi elaborado pelo homem, possibilitando-lhe apropriar-se de sua objetivação. Torna-o em condições de ser identificado como exemplo do gênero humano ou não. Por outro lado, a mesma prática social pode levá-lo a uma prática social alienante e alienada. “Ela pode mascarar o real e a sua constituição ao retirar a potencialidade que a história, sendo disciplina e conteúdo, tem para o desvendamento da formação social da mente humanizada” (BARROCO, 2012, p. 47).

Consideramos esta exposição fundamental para a Educação Especial ou Inclusiva, haja vista a necessidade de se debater o fatalismo e o determinismo biológico, como fundante na formação do psiquismo humano e apontado como responsável pelo não desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ao entendermos a formação social da mente ou do psiquismo humano como fruto da relação dos homens com o mundo, fica evidenciado, de acordo com a teoria vygotskiana, que o homem é considerado como criador e criativo. Porém, isento de uma prática social estabelecida, as possíveis apropriações, por ela proporcionadas, podem ser apresentadas ao homem de forma alienada, embotada, de forma reprodutiva e não criativa.

Segundo o pensamento marxista, que dá base à psicologia soviética, a atividade vital, o trabalho, diz respeito a um processo que o homem estabelece com a natureza. Por ela, buscando suprir suas necessidades, o homem medeia, regula e controla o seu próprio comportamento e metabolismo. Ao dominar a natureza, ele acaba pondo em movimento as forças dos seus braços e pernas, cabeça e mãos e, assim, pode apropriar-se da matéria natural de uma forma útil, modificando a natureza externa

e a sua própria natureza. Ou ainda, por ela, o homem altera sua constituição biológica e cria e usa ferramentas, potencializa a ação do seu corpo e transforma os órgãos biológicos em sociais (BARROCO, 2012, p. 49).

O trabalho é responsável por estabelecer ligações entre os homens, realiza fins, sejam individuais ou coletivos, desenvolvendo-os ou regulando-os. O trabalho é condição primordial para a humanização do homem, com ou sem deficiência.

Vygotsky não diferencia se o indivíduo, ao passar pelo processo de humanização, tem deficiência ou não, mas compreende que a passagem pelo processo de humanização se faz necessário. Nesta perspectiva educacional, esta universalização deve ocorrer e a escola, sendo ou não especial, deve contribuir consistentemente neste processo, deslocando a discussão de um caráter segregador para o emancipatório. Sob este prisma e tomando como base a teoria vygotskiana, acreditamos na educação inclusiva, em políticas públicas que, ao se efetivarem realmente, promovam mudanças. Que não fiquem só no acolhimento, no conviver juntos, mas que possibilitem às escolas condições para desempenharem a sua função, a de promover o conhecimento e elevar o homem à condição humana.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO SUL DO BRASIL, TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A história é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro.

(Miguel de Cervantes)

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, bem como a caracterização dos estados, municípios e escolas em que os dados foram coletados; analisamos também, quantitativa e qualitativamente, os dados da pesquisa documental e de campo referentes à Região Sul. Para a realização desta pesquisa, o Projeto intitulado *Efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil* foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá – CAAE nº 0308.0.093.000-11, tendo obtido autorização sob Parecer nº 499/2011¹⁴. A coleta de dados foi efetivada mediante autorização dos sujeitos participantes da pesquisa, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo orientações do COPEP (APÊNDICE A).

3.1 Procedimentos metodológicos

Quando se trata de EE, na perspectiva da educação inclusiva, não há restrição a um nível da escolaridade, tampouco há delimitação do ensino que se desenvolve nas esferas públicas municipal, estadual, federal e privada. Nesta pesquisa, delimitou-se como objeto de investigação a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental, anos iniciais, cuja responsabilidade administrativa é dos municípios. Portanto, o problema da pesquisa está definido nos seguintes termos: Como está o processo de efetivação da Política Nacional de Educação Inclusiva em

¹⁴ O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 224ª reunião do COPEP em 16/09/2011.

escolas do ensino fundamental da Região Sul do Brasil? Há barreiras para sua efetivação? Quais as possibilidades para seu encaminhamento?

Investiga-se como está a implantação dos princípios e determinações preconizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mediante as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, teórico e de campo, cujos dados empíricos foram coletados na Região Sul do Brasil. Segundo Gil (2007), as pesquisas de levantamento caracterizam-se pela interrogação direta a um grupo de pessoas sobre o problema a ser pesquisado, com posterior análise quantitativa e qualitativa dos dados. Neste tipo de pesquisa, é relevante a vivência direta do pesquisador no estudo de campo, exigindo que ele próprio realize a maior parte da coleta de dados.

Referimo-nos aos dados quantitativos, os da pesquisa de levantamento, sendo que a parte teórica analisa documentos oficiais sobre a proposta de educação inclusiva no Brasil.

Dentre os teóricos utilizados para a análise dos dados desta pesquisa, está o representante da Teoria Histórico-Cultural – Lev. S. Vygotski – e seus colaboradores. Partem, sobretudo, da ideia segundo a qual os sujeitos se constituem pelas mediações sociais, portanto, é nas interações e por meio de um ensino intencional e organizado, voltado aos indivíduos com algum comprometimento orgânico, que a escola deve possibilitar a apropriação dos bens culturais da humanidade, no quais se incluem formas de ser, agir e pensar. Os conceitos de mediação, desenvolvimento e aprendizagem também são centrais para a análise dos dados, visto que a apropriação de conceitos científicos é condição para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Este referencial teórico contribuiu para a análise dos documentos normativos, bem como dos dados coletados por meio de observações e entrevistas.

Seus fundamentos se encontram no materialismo histórico e dialético, em que a prática é condição primeira para se refletir sobre um objeto, compreendendo-o no movimento que o constitui e o transforma. Neste sentido, não há como analisar a constituição humana de modo desvinculado das condições objetivas.

Os questionários analisados correspondem aos 265 respondidos por professores que atuam na Região Sul e que concluíram o Curso de Especialização em AEE na UEM. Os demais questionários, respondidos por professores de outras regiões do país, foram analisados por pesquisadores de outras pesquisas¹⁵.

Para o levantamento de dados, foram elaboradas questões sobre o AEE complementar ou suplementar, bem como observações em escolas onde alguns desses professores atuavam. A coleta de dados, por meio de entrevistas e observações em SRM e em salas do ensino regular, foi realizada em três escolas, sendo uma em Chapecó – SC, outra em Capão da Canoa – RS e uma em Maringá – PR. Foram entrevistadas ainda as coordenadoras da EE das Secretarias de Educação dos respectivos municípios e outros profissionais que atuavam neste setor.

Utilizaram-se os seguintes critérios para a seleção das três cidades da Região Sul: aquelas que tiveram a participação do maior número de professores no Curso de Especialização em AEE desenvolvido pela UEM; e, em sua cidade, a escola municipal com o maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como público-alvo do AEE anos iniciais, realizado em SRM, a saber, alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas para o estudo de campo:

- Caracterização das escolas por meio de consulta às bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Pesquisa de levantamento por meio de questionários aplicados aos profissionais da Região Sul que cursaram a Especialização em AEE, desenvolvido na modalidade à distância pela UEM.
- Análise dos Projetos Político Pedagógico das escolas com o intuito de verificar a previsão do AEE aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.
- Observações, em SRM ou Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e no ensino regular, de alunos da escola e entrevistas com os professores que atuavam nestes ambientes.

¹⁵ Os dados de campo foram coletados por meio de questionários aplicados (APÊNDICE B) a um grupo de 1200 professores que participaram do Curso de Especialização em AEE, modalidade à distância, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no período de julho de 2010 a fevereiro de 2012, com carga horária de 360 horas, destinado a professores da educação básica em pleno exercício na rede pública de ensino. A organização do curso ocorreu em atendimento ao Edital n. 1, de março de 2009, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, e foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e CAPES.

- Entrevista com as coordenadoras da EE das Secretarias Municipais de Educação (SEDUC) dos três municípios selecionados para a pesquisa de campo: Maringá, Chapecó e Capão da Canoa.

Como esta pesquisa é um subprojeto de uma pesquisa de âmbito nacional, a elaboração dos instrumentos para a coleta de dados, como os roteiros de observação nas escolas, para as entrevistas com as coordenadoras de EE dos municípios e com os professores das SRM, bem como o questionário respondido pelos participantes do Curso de Especialização em AEE foi realizada coletivamente pelos pesquisadores dos cinco subprojetos. O roteiro de entrevistas semiestruturadas foi elaborado com base na Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2010 (BRASIL, 2010c) e está disponível como apêndice Este processo envolveu estudos sobre a própria metodologia, definição de critérios para a seleção dos participantes e elaboração de questionário-piloto que, depois de ser testado, foi reelaborado e utilizado para a coleta de dados dos cinco subprojetos.

A aplicação dos questionários aos professores dos estados da Região Sul que participaram do Curso de Especialização em AEE ocorreu de outubro a novembro de 2011. Os demais dados foram coletados de setembro de 2011 a julho de 2013. Os questionários da pesquisa de levantamento foram aplicados aos professores nas datas e locais em que realizaram as avaliações presenciais do Curso de Especialização em AEE nas respectivas cidades-polo¹⁶.

Para o levantamento de dados, consultamos a base de dados do INEP acerca das matrículas de alunos com deficiência, TGD e AH/SD em educação básica e mapeamento das matrículas no AEE por estado pesquisado, bem como sua previsão no PPP das escolas.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa dos três municípios dos três estados da Região Sul constam nos Quadros 3 e 4. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para designá-los.

¹⁶ Nesse curso, foram realizadas duas avaliações presenciais que aconteceram em Polos de Educação a distância da UAB de todos os Estados do Brasil. No Paraná, as referidas avaliações aconteceram em Maringá, Curitiba, Cascavel, Guarapuava e Umuarama. Em Santa Catarina, as cidades foram: Chapecó e Florianópolis. Já no Rio Grande do Sul, foram aplicadas avaliações presenciais em Capão da Canoa e Sapucaia do Sul.

O Quadro 3 apresenta os profissionais das Secretarias de Educação Especial das SEDUCs dos municípios dos estados pesquisados. Um dos critérios para a realização da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Especial de cada um dos três municípios (Silvia, Janete, Roberta e Bernadete). Vale ressaltar que, em Chapecó, a entrevista contou com a participação de duas articuladoras especiais da Secretaria de Educação Especial (Regina e Vânia) e, em Capão da Canoa, com a participação da coordenadora pedagógica da EE (Carolina) e da supervisora (Beatriz). Ambas as secretarias envolveram outros membros da equipe responsável pela EE nos municípios no momento da entrevista, contribuindo com informações sobre o processo de inclusão nas escolas municipais. Muitas vezes, as próprias coordenadoras solicitavam dados a estas profissionais no momento em que eram entrevistadas, tendo em vista que trabalhavam na mesma sala.

Quadro 3 – Sujeitos da Secretaria da Educação Especial Municipal Entrevistados em 2011 e 2013

Cidade/Estado	Sujeitos Entrevistados - SEDUC	Participantes		Total
Chapecó/SC	Coordenadora da Educação Especial (Coord. Ed. Esp.)	2011	Silvia	1
		2012		
	Articuladora Especial Municipal (Art. Esp. M.)	2011	Regina	2
		2012	Vânia	
Capão da Canoa/RS	Coordenadora da Educação Especial (Coord. Ed. Esp.)	2012	Janete	1
	Coordenadora Pedagógica (Coord. Ped.)	2012	Carolina	1
	Supervisora Pedagógica (Super.Ped.)	2012	Beatriz	1
Maringá/PR	Coordenadora da Educação ¹⁷ Especial (Coord. Ed. Esp.)	2012	Roberta	2
		2013	Bernadete	
			Total	8

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O objetivo da entrevista com as coordenadoras consistiu em compreender os encaminhamentos sobre a PNEEPEI nas escolas dos municípios pesquisados. No Quadro 4, constam as escolas¹⁸ dos três municípios em que a pesquisa foi realizada, bem como os sujeitos entrevistados e observados em cada município.

¹⁷ Na SEDUC do município de Maringá, a responsável pela Educação Especial é designada de Assessora Pedagógica da Educação Especial, denominação que será utilizada no decorrer deste estudo.

¹⁸ Para manter anonimato sobre as escolas pesquisadas, optou-se por denominá-las de “Escola Chapecó”, “Escola Capão da Canoa” e “Escola Maringá”.

Quadro 4 – Sujeitos da Pesquisa Entrevistados e Observados em 2011 e 2012 nas Escolas Chapecó, Capão da Canoa e Maringá

Cidade/Estado	Escola	Sujeitos Pesquisados	Ano	Participantes	Total
Chapecó/SC	Escola Chapecó	Gestora Escolar/GE	2012	GE 1 Cristina	1
		Coordenadora Pedagógica/CP	2012	CP 1 Gislaine	1
		Professores das Salas de Recursos Multifuncionais/SRM	2012	Prof. ^a 1/SRM Mônica	3
				Prof. ^a 2/SRM Carla	
		Professores do Ensino Regular/ER	2012	Prof. 1/SRM/Libras Eduardo	4
				Prof. ^a 1/ER Bruna	
				Prof. ^a 2/ER Patrícia	
		Segundo Professor de Sala	2012	Prof. ^a 3/ER Elvira	3
				Prof. ^a 4/ER Soraia	
Alunos da Sala de Recursos Multifuncionais/SRM	2012	Prof. ^a 1/S Dalva	5		
		Prof. ^a 2/S Salete			
Alunos do Ensino Regular/ER	2012	Prof. ^a 3/S Sônia	4		
				Total de Participantes	21
Capão da Canoa/RS	Escola Capão da Canoa	Gestora Escolar/GE	2011	GE 1 Odete	4
			2012	GE 2 Cássia	
		Coordenadora Pedagógica/CP	2011	CP 1 Rosi	5
				CP 2 Paula	
		Professores SRM	2011	Prof. ^a 1, 2, 3, 4, 5/SRM Kátia, Rosa, Luiza, Vilma, Júlia	2
				Prof. ^a 1, 2/SRM Flávia, Ana	
		Professor Educador Especial/EE	2011	Prof. ^a 1, 2/EE Amanda, Ariane	4
				Prof. ^a 1, 2/EE Daiane, Ivana	
		Professor Ensino Regular/ER	2012	Prof. ^a 1, 2, 3/ER Letícia, Renata, Simone	3
Professor Itinerante/SI	2012	Prof. ^a 1/SI Vanessa	1		
Alunos SRM	2012	A, B, C, D	4		
Alunos do Ensino Regular/ER	2012	B**, D**, E, F, G	3		
				Total de Participantes	26
Maringá/PR	Escola Maringá	Gestora Escolar/GE	2012	GE 1 Viviane	3
		Coordenadora Pedagógica/ CP	2012	CP 1 Érica	
		Supervisora	2012	SP 1 Maria	2
		Professores SRM	2012	Prof. ^a 1/SRM Margarida	
			2013	Prof. ^a 1/SRM Vitória	
		Professor Educador Especial/EE	2012		-
		Professor Ensino Regular/ER	2012	ER 1 Angela	3
				ER 2 Cristina	
				ER 2 Gislaine	
Professor Itinerante/SI	2012	Prof. ^a 1/SI Margarida***	-		
Alunos SRM	2012	A, B, C, D	4		
Alunos do Ensino Regular/ER	2012	A***, D***	-		
				Total de Participantes	12
Total de alunos participantes					20
Total de profissionais participantes					39
Total geral de participantes da pesquisa					59

* O Aluno **B**, da Escola Chapecó, foi computado apenas uma vez por ser o mesmo aluno. Frequenta ensino regular e SRM.

** Os Alunos **B** e **D** da Escola Capão da Canoa foram computados apenas uma vez por serem os mesmos alunos. Frequentam ensino regular e, no contraturno, SRM.

*** A Prof.^a 1/SI Margarida e os alunos **A** e **D** da Escola Maringá foram computados uma vez por serem os mesmos alunos.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os sujeitos participantes da pesquisa na escola em que os dados foram coletados são: gestora escolar; coordenadora pedagógica; professores da SRM; professores titulares das salas do ensino regular em que estudavam os alunos observados na SRM; e, professores de apoio em sala de aula dos alunos considerados público-alvo.

No total, são 59 os sujeitos das três escolas pesquisadas, incluindo profissionais e alunos. A Escola Chapecó contou com 21 participantes entre alunos e profissionais; a Escola Capão da Canoa com 26 e a Escola Maringá com 12. Das SEDUCs, foram oito entrevistados, totalizando 67 participantes (soma dos sujeitos dos Quadros 3 e 4).

Mesmo com vários cuidados tomados, tais como contatos e agendamentos das visitas em datas de disponibilidade da escola, enfrentamos contratemplos em relação às observações dos alunos considerados público-alvo da EE. As observações não puderam ser realizadas com um maior número de alunos, porque, nos dias em que estivemos nas escolas, certos alunos, considerados em situação de inclusão, não compareceram.

3.3 Caracterização dos Estados da Região Sul

Mapa 1 – Região Sul do Brasil



Fonte: Geo Ensino (2014).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população estimada da Região Sul era de 27.386.891 habitantes. Quando analisada a variável população em idade escolar, o número é de 6.014.722. Outro dado importante para caracterizar a população é a taxa de analfabetismo, cujo índice, na população com faixa etária de 10 a 14 anos, é de 0,5 %, elevando-se para 4,9% entre os sujeitos com mais de 15 anos (IBGE, 2011).

Esta Região destaca-se por ser um grande polo turístico, econômico e cultural. Possui uma das maiores renda per capita do país, perdendo somente para a Região Sudeste. Entre todas as regiões do Brasil, possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Conta com uma população alfabetizada de 93,7%, ou seja, o melhor resultado comparado às outras regiões. Na economia, apresenta resultados nas atividades primárias, secundárias e terciárias, contribuindo em 20% no Produto Interno Bruto (PIB) nacional.

O setor industrial da Região Sul é o segundo maior do país; possui boa malha viária para o escoamento da produção, potencial hidroelétrico, grande variedade de matérias-primas. Estes fatores resultam em um bom poder aquisitivo pela população e fortalecem a economia da região.

Santa Catarina, um dos três estados da Região Sul, possui área territorial de 95.703,487 km² dividida em 293 municípios. É o menor e menos populoso estado da Região Sul do Brasil, sendo que, em sua capital – Florianópolis –, vivem cerca de 421.240 do total de 6.248.436 habitantes do estado. Caracteriza-se por uma grande diversidade étnica, resultante da imigração de portugueses, alemães, italianos, japoneses, austríacos e poloneses, que se reflete de forma direta na cultura local. O índice de mortalidade infantil é de 15 a cada mil nascidos, inferior à média nacional que é de 22 a cada mil habitantes nascidos (BRASIL ESCOLA, 2013c).

Tabela 1 – Docentes da Região Sul com formação em Curso Superior

2010	Ens. Fundamental – anos iniciais	Ens. Fundamental – anos finais	Ensino Médio
Região Sul	76,9%	90,8%	93,9%
Paraná	82,0%	95,1%	96,5%
Santa Catarina	81,3%	86,4%	88,7%
Rio Grande do Sul	68,6%	89,3%	93,6%

Fonte: Todos pela Educação (2013).

Dados divulgados pelo MEC indicam a qualidade da educação desenvolvida nesta Região. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os valores variam de 1 a 10, tendo como objetivo que o Brasil obtenha o IDEB 6 no ensino fundamental até 2022. A Tabela 2 apresenta o IDEB da Região Sul.

Tabela 2 – Índices do IDEB de 2011¹⁹ da Região Sul do Brasil

	Ens. Fundamental – anos iniciais	Ensino Fundamental – anos finais	Ensino Médio
Região Sul	5,5	4,3	4,0
Paraná	5,6	4,3	4,0
Santa Catarina	5,8	4,9	4,3
Rio Grande do Sul	5,1	4,1	3,7

Fonte: Tabela modificada pela pesquisadora de Todos pela Educação (2013).

Na Tabela 1, o percentual de professores com formação em Curso Superior na Região Sul em 2010 é maior nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. No entanto, na Tabela 2, que representa o IDEB desta Região, o índice cai no ensino fundamental anos finais e no ensino médio. Comparando-se as duas tabelas, percebemos que a maior formação dos professores não repercutiu de forma significativa no IDEB da Região em 2011.

Sobre a EE, constatamos um aumento significativo de matrículas nos últimos anos em todo o território nacional. O INEP (2012a) apresenta resultados do *Censo Escolar da Educação Básica 2011* sobre matrículas na EE. Segundo o documento, a Política de Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Esta medida trouxe mudanças na oferta de vagas na educação básica. Em 2010, houve um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, passando de 702.603 matrículas no ano de 2010 para 752.305 em 2011.

¹⁹ “Os dados por escola se referem às escolas públicas que oferecem Ensino Fundamental regular e possuem pelo menos 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Tabela 3 – Matrículas na Educação Especial em 2011

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Δ% 2010/2011	7,1	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,2

Fonte: INEP (2012a, p. 27).

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e AEE.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2011 (INEP, 2012a) demonstram um aumento de 15% de alunos especiais em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por sua vez, nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve uma diminuição de 11,2% no número de alunos. Segundo o Ministério da Educação, estes percentuais são evidências de que está havendo um aumento de atendimento aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na educação básica brasileira.

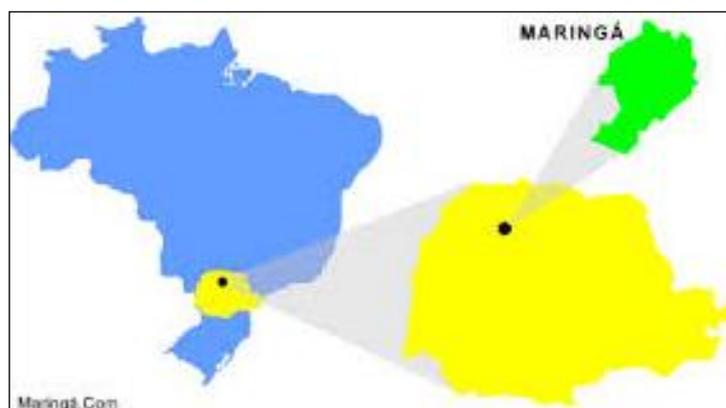
3.4 Caracterização das cidades de Chapecó, Capão da Canoa e Maringá

Neste ítem, serão caracterizados os municípios no que se refere à população, colonização, economia para, na próxima seção, ser apresentada a coleta de dados neles realizada.

Segundo o PPP da Escola Chapecó do município de Chapecó/SC, o município conta com aproximadamente 180.000 habitantes. Sua colonização predominante é italiana, mas também é habitada por descendentes de alemães e poloneses. Devido ao potencial de exportação, ganhou prestígio internacional e, em seu estado, os produtos exportados são predominantemente alimentícios e de origem animal. Realiza eventos nacionais e internacionais, condição

A cidade de Maringá/PR é um importante polo regional, com 67 anos de fundação e população de 357.077 habitantes. Na atualidade, é a terceira maior cidade do Paraná e o 66º município com a maior população do país. A SEDUC deste município conta com 58 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs)²⁰. Possui 49 Escolas Municipais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Destas escolas, 22 estão sendo reestruturadas para oferecer período integral (Programa Mais Educação). Oferece ainda EJA pela Secretaria de Educação (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, 2013).

Mapa 7 – Município de Maringá

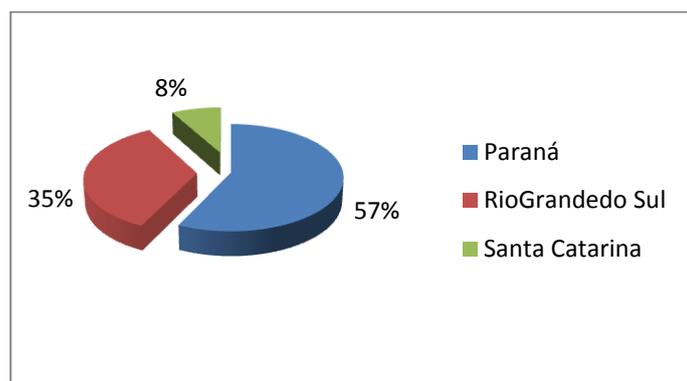


Fonte: Maringá.com (2014).

3.5 Pesquisa de levantamento da Região Sul do Brasil

Apresentamos, a seguir, os dados da pesquisa de levantamento realizada nos três estados da Região Sul do Brasil. Tratam-se dos dados obtidos por meio do questionário respondido por 265 professores cursistas do Curso de Especialização em AEE, dentre os quais 20 professores são de Santa Catarina, 94 professores do Rio Grande do Sul e 151 do Paraná. Estes dados estão representados no Gráfico 1 a seguir:

²⁰ CEMEIs são estabelecimentos de ensino municipais que oferecem as modalidades de ensino creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos).

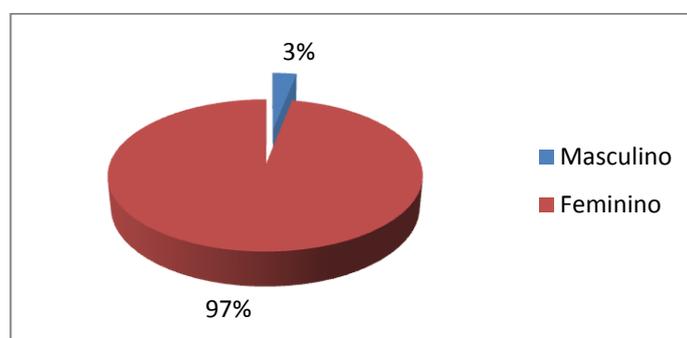
Gráfico 1 – Procedência dos Professores Participantes da Pesquisa de Levantamento

Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

Primeiramente, sistematizamos os dados da Região Sul, em seguida, os dados de cada um dos três estados, cidade e escola onde a pesquisa foi realizada. Finalmente, apresentamos a discussão e a análise dos dados dos três estados, cidades e escolas pesquisadas. Dentre os professores que participaram da pesquisa de levantamento, o Paraná contou com o maior número, seguido pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

3.5.1 Identificação dos participantes da pesquisa de levantamento

Na categoria gênero, os dados demonstram a predominância do sexo feminino.

Gráfico 2 – Professores da Amostra, segundo o Gênero

Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

Sobre a feminização do magistério, a pesquisa de Sforini (1997) explica que se trata de um fenômeno ligado ao perfil exigido do professor das classes populares no

século XIX. Tal estudo revela que, a ideia que se tinha sobre as mulheres é que elas tinham qualidades naturais indispensáveis para serem reproduzidas em cada cidadão-trabalhador, possibilitando-lhes sua projeção como mãe e professora. “O argumento discursivo que a legitima como professora não é, portanto, o elemento intelectual, mas seus 'instintos' maternais, que são sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação” (SFORNI, 1997, p. 743).

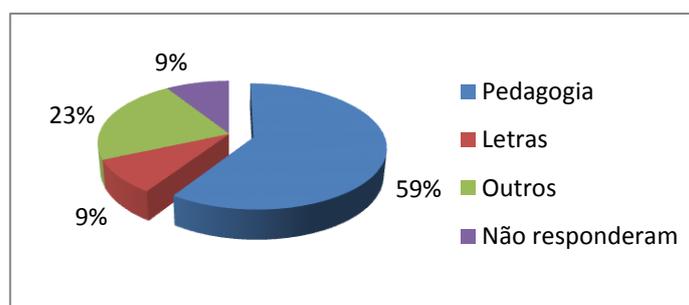
Quando a escola abre suas portas para todos, a mulher passa a ser vista como aquela que poderia formar o cidadão, porque se pretendia a formação de valores morais por parte da escola. Como o interesse era formar sujeitos com força de vontade, abnegados e solidários, a mulher – considerada inferior do ponto de vista intelectual – passou a ser vista como a professora por excelência (SFORNI, 1997).

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012), o magistério na educação básica é exercido, na sua maioria, por mulheres. Na educação infantil, aproximadamente 81% dos professores são do sexo feminino em todas as regiões do Brasil. Entre os professores do sexo masculino que atuam na educação básica, a maioria exerce a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

3.5.2 Formação dos professores que participaram da pesquisa de levantamento

Sobre a formação dos participantes da pesquisa de levantamento, o resultado é o seguinte:

Gráfico 3 – Professores da Amostra, segundo sua Formação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

Como demonstra o Gráfico 3, 59% dos participantes são graduados em Pedagogia. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2011, havia mais de dois milhões de professores atuando na educação básica no sistema educacional brasileiro. Outro dado importante é que mais de 380 mil profissionais atuantes no magistério na educação básica estavam cursando o ensino superior (INEP, 2012a). Dessa forma, conclui-se que está havendo uma elevação no nível de escolaridade dos professores que atuam na educação básica.

Brzezinski (2009) destaca a importância de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, visto que tais programas podem contemplar a formação inicial e continuada, combinadas às condições de trabalho, piso salarial e carreira, entendidas como possibilidades de melhorar a qualidade na educação básica.

[...] a conquista da formação e valorização profissional do educador se aproximará cada vez mais do real humanismo transformador, à medida que seus reflexos e outros reflexos advindos de políticas públicas, voltadas aos interesses da maioria da população brasileira, venham a promover uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada (BRZEZINSKI, 2009, p. 3).

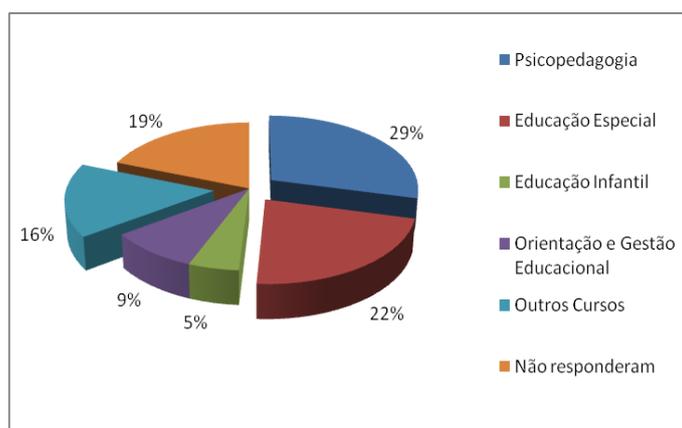
A certificação de competências, mediante Portaria Normativa MEC n. 6, de 28/5/2009 converteu-se em diversas ações: “[...] Parâmetros Curriculares Nacionais, Política do Livro Didático, DCN para a formação de professores e o sistema de avaliação de larga escala do desempenho de alunos, professores instituições escolares” (BRZEZINSKI, 2009, p. 6), cuja continuidade ocorreu nas décadas seguintes, embora com outras “roupagens”; a certificação das competências assume a forma de Exame Nacional de Desempenho de Cursos (ENADE).

A década de 1990 foi marcada pela organização e distribuição dos PCNs para todas as escolas da educação básica, com amparo na LDB e Plano Decenal da Educação. Segundo Galuch e Sforzi (2011), os PCNs resultam de uma política educacional neoliberal, soma-se a isto o fato de as ações governamentais mudarem de roupagem em diferentes governos e novos tempos, mas continuam com o mesmo intuito educacional liberal, voltado ao mercado de trabalho, quer

seja na qualificação de mão de obra, ou na formação de valores e atitudes que garantam a manutenção da ordem vigente. Libâneo (2012) destaca que as escolas públicas acabam assumindo a função de socialização e convivência, deixando para segundo plano o trabalho com os conteúdos.

Sobre a formação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento em cursos de pós-graduação, o resultado da investigação consiste no seguinte:

Gráfico 4 – Formação em Cursos de Pós-graduação *lato sensu*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

A Psicopedagogia, seguida pela EE são os cursos de pós-graduação que a maioria dos cursistas já possuía. Em nossa análise, partimos do pressuposto que esta formação tem relação direta com o trabalho que esses profissionais desenvolvem, buscando, na pós-graduação, complementação para seus estudos e a possibilidade de atuação na área. Para atuar na EE, uma das exigências é a especialização em EE ou em AEE. Mesmo possuindo especialização em EE, muitos professores estavam cursando especialização em AEE. A mudança de SR para SRM amplia o alunado a ser atendido e, conseqüentemente, a necessidade de o professor possuir conhecimentos mais abrangentes, pois, além dos educandos com deficiência, podem ser atendidos alunos com TGD e AH/SD (BRASIL, 2013a).

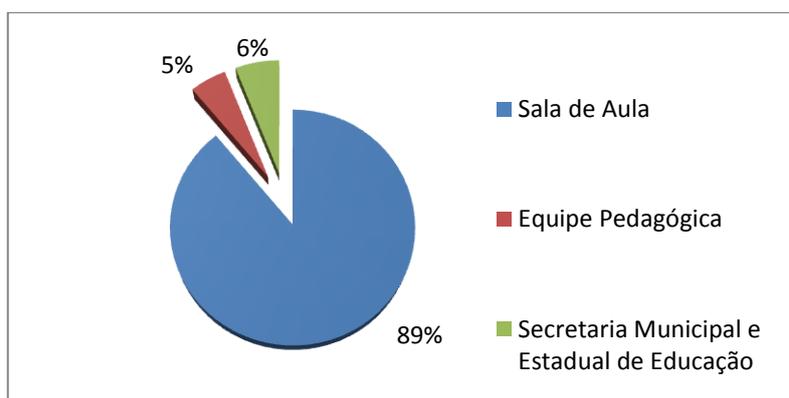
É interessante lembrar que, no AEE do estado do Paraná, são atendidas em SRM Tipo I, na Educação Básica, crianças com DI, DFN, TGD e TFE²¹, (PARANÁ, 2011).

Nos dias atuais, nos demais estados brasileiros, não constam, nos documentos legais, o atendimento a crianças com TFE na SRM. A Psicopedagogia oferece formação específica para o trabalho com as dificuldades escolares e os TFE, tendo proximidade com a EE. Fica evidente que, embora a grande maioria dos professores já possua um curso de especialização, estava cursando outro, atendendo ao Art. 12 da Resolução nº 4, que determina: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 2).

3.5.3 Local de atuação dos professores no contexto escolar

A pesquisa de levantamento também destaca o local de atuação dos professores que estavam fazendo o Curso de Especialização do AEE na UEM em suas respectivas escolas.

Gráfico 5 – Local de Atuação dos Professores



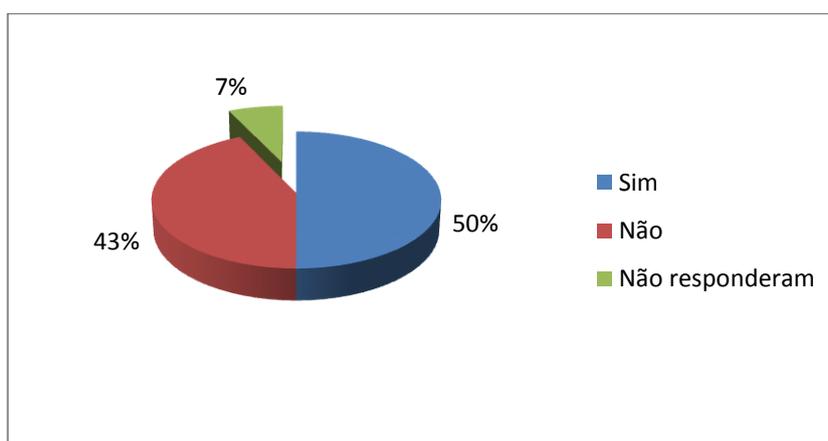
Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

²¹ “Refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração” (PARANÁ, 2011, p. 2).

Dentre os locais de atuação dos professores, temos 89% dos professores em sala de aula, 6% nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e 5% fazem parte da Equipe Pedagógica.

O Gráfico 6 representa o local de atuação dos professores no AEE. Destes, 50% dos professores atuavam no AEE em diferentes serviços, a saber: SRM, CAEE da rede pública, sobretudo em escolas especiais, e em outros atendimentos especializados.

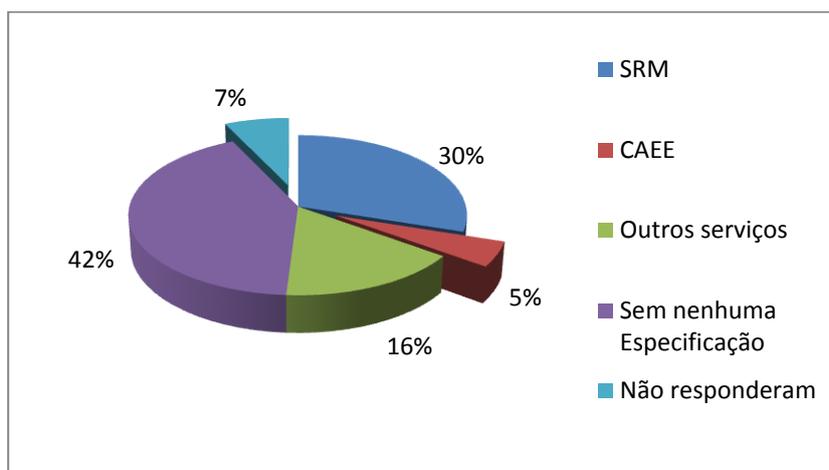
Gráfico 6 – Atuação de Professores no AEE



Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

Os dados de levantamento revelam que a formação em serviço dos profissionais que atuam no AEE está se efetivando, embora não possamos deixar de ressaltar que se trata de um curso oferecido na modalidade a distância, com o intuito de atingir grande número de professores em todo o território nacional. Observa-se que é uma política que, de certa forma, certifica o professor, porém a responsabilidade pelo aprendizado do conteúdo, na maioria das vezes, recai sobre o próprio indivíduo.

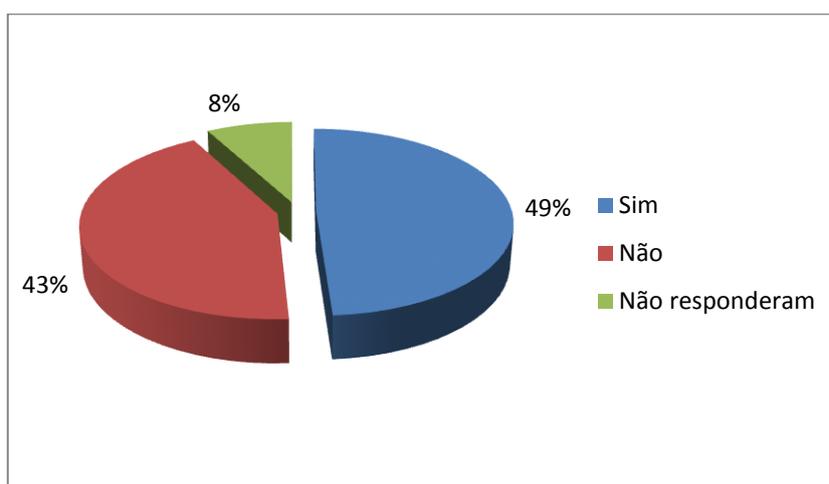
Os dados do Gráfico 7 referem-se aos serviços especializados oferecidos nos locais em que os docentes atuam, os quais evidenciam maior número nas SRM. A PNEEPEI, em 2008 prevê, o AEE como público-alvo, levando à ampliação, de forma considerável, das SRM.

Gráfico 7 – Serviços Especializados onde os Docentes Atuam

Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

Isto revela que a formação em serviço dos profissionais que atuam no AEE está se efetivando, embora não possamos deixar de ressaltar que o curso oferecido é na modalidade à distância, uma política que, como alertamos acima, certifica, porém atribui a responsabilidade pelo aprendizado do conteúdo ao próprio cursista.

Sobre a atuação dos professores no ensino regular, os dados são significativos.

Gráfico 8 – Atuação dos Professores no Ensino Regular

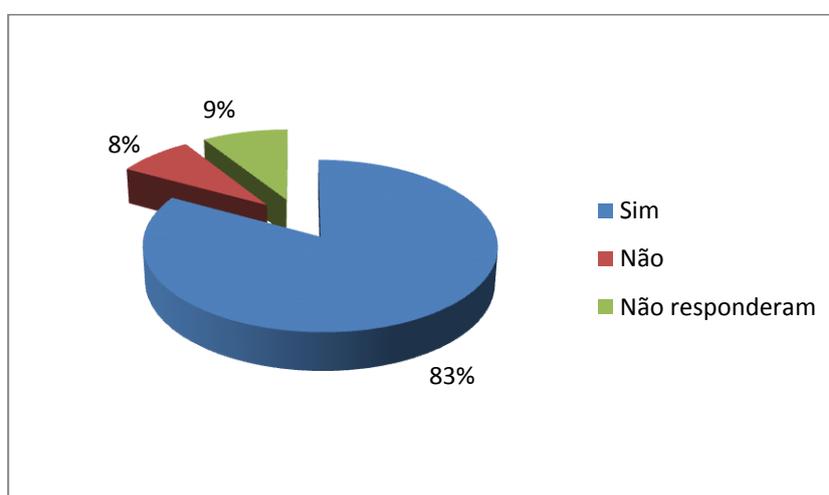
Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa, 130 pessoas atuam no ensino regular; 114 atuam no AEE e em outros serviços. E 21 cursistas não responderam onde atuam.

3.5.4 Dados sobre a escola em que os professores da pesquisa de levantamento atuam

No que se refere à inclusão de alunos com deficiências nas escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam, os dados sistematizados no Gráfico 9 demonstram que a maioria dos professores cursistas tem alunos do público-alvo matriculados em sua escola.

Gráfico 9 – Educandos com Deficiências



Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

O total de alunos com deficiências, nas escolas da cidade de cada estado onde os cursistas atuam, é sistematizado a seguir:

Tabela 4 – Alunos Especiais em Escolas do Ensino Regular da Região Sul

Cidades	Deficiência Intelectual	TGD	AH/S	Outras deficiências	TOTAL GERAL
Chapecó/SC	06	0	0	4	10
Capão da Canoa/RS	216	35	0	21	272
Maringá/ PR	113	62	9	56	240
Total Geral	335	97	9	81	522

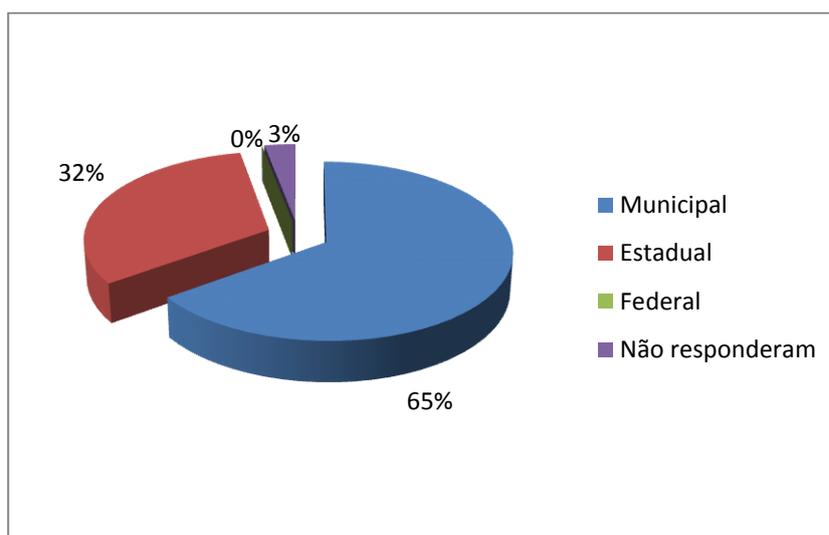
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vale lembrar que, na Tabela 4, constam alunos que frequentam as Associações de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). A deficiência intelectual

é a deficiência apresentada pelo maior número de alunos em situação de inclusão.

Os últimos dados levantados sobre as escolas em que os professores cursistas trabalham foram na esfera administrativa, conforme revela o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Esfera Administrativa da Escola em que Atuam os Professores Participantes da Pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O Gráfico 10 retrata que a maioria dos professores que participaram da pesquisa está lotada na rede municipal de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

3.6 Análise da pesquisa de levantamento da Região Sul do Brasil, algumas considerações

Os dados sobre formação e atuação do professor, bem como das escolas em que os professores da amostra atuavam demonstram preocupações ligadas à efetivação da PNEEPEI na Região Sul do Brasil.

Esse movimento não pode ser compreendido de forma desvinculada dos acontecimentos políticos após anos de repressão, autoritarismo, centralização,

censura e de falta de participação coletiva que caracterizou o governo militar brasileiro (SHIROMA, 2009). Nos anos de 1980, reivindicações nesse sentido tornaram-se constantes no campo educacional, em favor de uma escola pública, gratuita, unitária, laica e universal. Muitas dessas reivindicações foram incorporadas pelas reformas educacionais dos anos de 1990, todavia observam-se o processo de descentralização e a volta de Organismos Multilaterais (OMs) ao projetar a educação dos países pobres para o século XXI, cujos objetivos incorporam conteúdos que respondem mais aos princípios liberais do que à verdadeira participação, democracia e inclusão. Para Shiroma (2009), o processo de descentralização nas escolas, por exemplo, foi uma alternativa para a diminuição dos gastos públicos, atendendo a recomendações de órgãos públicos, que, por sua vez, divulgam ser uma forma de proporcionar maior autonomia aos gestores e à escola; no entanto, acaba sendo uma forma de atender a aspectos de uma política neoliberal.

Como referido, em tempos neoliberais é esta a estratégia de gerência do social: fomentar as parcerias, transferir as responsabilidades, descentralizar a oferta educacional, manter a avaliação centralizada. A responsabilização pelos resultados torna-se, então, uma política indutora por excelência. Almeja-se atingir as metas dos milênios pela inculcação da avaliação de resultados. É uma heteronomia com aparência de autonomia: aplique-se 'o que o centro estabelece' (SHIROMA, 2009, p. 188).

Nas duas últimas décadas, ocorreram muitos movimentos que possibilitam avanços e retrocessos, bem como a discussão sobre interesses implícitos nas políticas de descentralização. Nos anos de 1980, a descentralização, autonomia e participação eram reivindicadas como possibilidade de uma sociedade mais justa. Em 1990, reformas levadas a termo acabam abrandando tais lutas à medida que dão outro sentido ao que se buscava na sua origem.

Para Souza e Faria (2004), a municipalização, como se apresenta nos dias atuais, mantendo a centralização da decisão na Federação, contribui para a divisão técnica e política da gestão na Educação Básica. Houve transferência rápida e gradativa das responsabilidades educacionais voltadas aos municípios, em especial no que diz respeito ao ensino fundamental. Por sua vez, os estados e o governo perderam a importância no que se refere à gestão de recursos e na

oferta de educação (CASTRO; DUARTE, 2008). Os conselhos municipais tiveram importância significativa para controlar seus gastos e a prestação de serviços. Nos pequenos municípios, não há organização na sociedade civil, muitos deles perderam sua função fiscalizadora e moralizadora, uma vez que seus membros são, em grande maioria, as mesmas pessoas que controlam o poder local.

A criação do Fundeb em 2007 pode, assim como foi o caso do Fundef, representar no interior de cada estado uma minirreforma tributária, que deve gerar impasses e forçar negociações entre dirigentes dos executivos estaduais e/ou municipais mediante a alocação de recursos federais. Quem ganha, quem perde, quanto e como se perde são questões pertinentes e pendentes de articulações e recursos. Por isso deve haver firme disposição do MEC na alocação de recursos complementares em favor das unidades federadas e no comprometimento com o papel assumido mediante o regime de colaboração. Isso implica que deve haver, por parte do governo federal, uma forte recomposição do atual orçamento desse ministério e de seu processo de gestão (CASTRO; DUARTE, 2008, p. 32).

Os autores acima citados defendem a necessidade de melhorias na qualidade da oferta dos serviços públicos. É importante uma política macroeconômica comprometida com o crescimento econômico. É possível ainda repensar os gastos públicos para que as necessidades educacionais sejam priorizadas.

4 REGIÃO SUL DO BRASIL E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei que encontrar uma outra forma.

(Louis Braille)

Esta seção analisa os dados da pesquisa de campo e documental da Região Sul no geral, mediante dados obtidos em Santa Catarina – SC na cidade de Chapecó, na *Escola Chapecó*; no Rio Grande do Sul – RS na cidade de Capão da Canoa na *Escola Capão da Canoa*; no Paraná – PR no município de Maringá na *Escola Maringá*. Primeiramente, a pesquisa centrou-se em verificar, o que consta nos documentos dos estados, municípios e escolas em termos legais sobre a política da educação inclusiva. Em um segundo momento, o que está para ser viabilizado, implantado, materializado. Em terceiro lugar, o que já está se efetivando nos estados, municípios e escolas acima mencionadas sobre a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva até o momento da coleta de dados para análise.

4.1 A política da educação inclusiva no Estado de Santa Catarina

De acordo com o Art. 161 da Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, a Educação é direito de todos, dever do estado e da família. Deve pautar-se nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade humana e democracia e almejar o exercício da cidadania. No parágrafo único deste artigo, delega-se ao Estado o compromisso de uma educação que garanta a formação humana, cultural, técnica e científica. Está em sintonia com o que prevê o Conselho Federal (CF) de 1988, cujo Art. 163, sobre a EE, estabelece que o Estado garanta “V - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede estadual” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 101).

No documento *Fundação Catarinense de Educação Especial* (FCEE, 2009), consta que, no ensino regular, a educação trilhou um caminho em direção à garantia do seu papel para a transformação social. Este documento antecedeu em um ano a Constituição Federal de 1988, quando foram extintas as classes especiais, determinando que todas as crianças e adolescentes em idade escolar deveriam ter garantidas sua matrícula e permanência no ensino regular. Cinco anos antes de serem instituídas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) foram estabelecidas as diretrizes referentes à EE no sistema estadual de ensino catarinense, por meio da Resolução nº 01, de 1996, do Conselho Estadual de Educação. Constatamos também que a PNEEPEI do Ministério da Educação de 2008 foi implantada dois anos depois que a do estado de Santa Catarina. No ano de 2009, foram estabelecidas as diretrizes dos serviços de EE, por meio do Programa Pedagógico (FCEE, 2009).

A FCEE foi instituída pela Lei nº 4.156, de maio de 1968, de caráter beneficente, instrutivo e científico, sem fins lucrativos e está ligada à Secretaria de Estado da Educação. Após a reforma administrativa do Estado, a Lei Complementar n. 381, de 07/05/2007, estabelece os seguintes objetivos à FCEE:

I – desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

II – fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico na Área de educação especial;

III – formular políticas para promover a inclusão social da pessoa **com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;**

IV – prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa **com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;**

V – promover, em parceria com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a articulação entre entidades públicas e privadas para a formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas ao desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa **com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;**

VI – auxiliar, orientar e acompanhar as Secretarias de Estado e Desenvolvimento Regional na execução das atividades

relacionadas com a prevenção, assistência e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; e VII – planejar e executar em articulação com as Secretarias de Estado, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (FCEE, 2009, p. 14, grifos do autor).

O Decreto nº 3.403, de 15 de julho de 2010, por sua vez, aprovou o Estatuto Social da FCEE, além de outras providências (SANTA CATARINA, 2010).

Mesmo com as possíveis críticas pelos defensores da inclusão total no ensino regular, por meio da Política de Educação Especial – PEE (SANTA CATARINA, 2006b) e do Programa Pedagógico – PP (SANTA CATARINA, 2009b) disponibilizado pelo Estado, concedem-se às famílias que tenham filhos em idade escolar e com diagnósticos de comprometimento intelectual severo o direito de optar²² pela matrícula de seus filhos em escolas regulares ou em centros especializados.

Aos alunos em idade escolar matriculados exclusivamente em Centros de Atendimento Especializados ou Escolas Especiais mantidas pelas APAES, será disponibilizado o Serviço Pedagógico Específico, com caráter educacional, apoiado pelos mesmos documentos oficiais que sustentam o ensino regular (SANTA CATARINA, 2009b, p. 6).

O PPP, instituído pela Política do Estado de SC, rebatiza as denominadas salas de recursos como Serviços de Atendimento Educacional Especializados (SAEDE), cuja função é de intervenção complementar ou suplementar na rede regular de ensino ou nos Centros de Atendimento Especializados (CAE). O Estado instituiu, no ensino regular, o segundo professor de turma nas salas em que há alunos inclusos.

Seguindo a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a política de educação especial do estado foi revista e, na Lei nº 12.870/SC, de janeiro de 2004, por meio da Resolução nº 112, são fixadas

²² O estado de Santa Catarina respeita a Política Nacional, mas dá o direito de opção às famílias para escolher o local onde seus filhos estudem.

normas para a EE no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Assim determinam os Art. 1º e 2º desta Resolução:

Art. 1º A Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Art. 2º As pessoas de que trata esta resolução são aquelas diagnosticadas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2006a, p. 1).

A Resolução nº 112 define pessoas com deficiência aquelas que apresentam restrições físicas, mentais ou sensoriais transitórias ou permanentes que interferem no desempenho de suas atividades habituais. As deficiências podem ser: auditiva, visual, física, múltipla, mental. As condutas típicas²³ podem ser isoladas ou combinadas, tais como: transtorno hipercinético ou do déficit de atenção com ou sem hiperatividade/impulsividade (TDA/H), transtornos invasivos do desenvolvimento. No Art. 2º, inciso terceiro, a pessoa com altas habilidades é caracterizada como a que apresenta desempenho diferenciado e potencialidade elevada. Esta Resolução prevê ainda ao aluno de escola pública alvo da EE: professor intérprete; professor bilíngue; instrutor da Língua Brasileira de Sinais (Libras); segundo professor de turma; acompanhante terapêutico; técnico na área da saúde; serviço de SAEDE para DA, deficiências múltiplas (DM), DV e TGD; Serviço de Atendimento Especializado (SAESP) e assessoramento sistemático às escolas. Na *Escola Chapecó*, constatou-se a existência do trabalho do professor intérprete; bilíngue; instrutor de Libras; segundo professor de turma e SRM (AEE) (SANTA CATARINA, 2006a).

A mesma Resolução 112 atribui ao Sistema Estadual de Educação a responsabilidade pela garantia das adequações curriculares (recursos especializados, a flexibilização das metodologias de ensino, de planejamentos e da organização didática) e das adequações curriculares sobre a temporalidade, avaliação, terminalidade e aceleração para concluir, em menor tempo, o

²³ A terminologia condutas típicas não aparece mais na nova política nacional. No entanto, os documentos legais do Estado de Santa Catarina referentes à Educação Especial, garantem, nos objetivos da FCEE, atendimento às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

programa escolar. No Art. 7º, garantem-se, por meio dos Centros de AEE em Educação Especial (CAESP): Programa Pedagógico; Programa Reabilitatório; Programa Profissionalizante e Programa de Assistência Social.

No Art. 10, sobre planejamento e implementação de suas ações, consta que o Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial, disponibilizará serviços de EE, no sentido de apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem. A saber: SAEDE, de caráter pedagógico²⁴, constatado na SRM da escola, e CAESP, de caráter reabilitatório ou habilitatório²⁵.

O Art.14 prevê que o Poder Público, por meio da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da FCEE, “promoverá a articulação com as demais Secretarias de Estado, órgãos municipais, federais e empresas ou organismos nacionais e internacionais” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7).

Quanto à efetivação da Política da Educação Inclusiva no Estado de Santa Catarina, destacam-se: implantação, em 1968 no estado, da FCEE, cujas medidas adotadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial antecedem à política nacional sobre a inclusão na educação básica; a Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, que reformula o documento da FCEE, garantindo o direito da família em optar pela inserção do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades em escolas regulares ou centros especializados; renomeação das salas de recursos como SAEDE, com o objetivo de intervenção complementar ou suplementar no ensino regular ou AEE; revisão da política especial do estado, por meio da Lei nº 12.870/SC, de janeiro de 2004, Resolução nº 112, que fixa normas para EE no Sistema Estadual de Santa Catarina, definindo as deficiências como auditiva, visual, física, múltipla, mental (SANTA CATARINA, 2009b). As condutas típicas referem-se ao transtorno hipercinético ou déficit de atenção, acompanhado ou não de hiperatividade e impulsividade, e os transtornos invasivos do desenvolvimento.

²⁴ “[...] voltado a atendimento das especificidades dos educandos com deficiência, com condutas típicas e, com altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino. Este serviço será disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino em todas as etapas e mobilidades da Educação Básica” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 6).

²⁵ “[...] disponibilizado em Centros de Reabilitação ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado em educação especial – CAESP” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7).

O público-alvo atendido no estado de Santa Catarina, que consta nos documentos oficiais estaduais, refere-se a alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, o que difere da política nacional ao considerar como público-alvo alunos com deficiência, TGD e AH/SD. A seguir, um quadro ilustrativo sobre condutas típicas e TGD e na prática como estes atendimentos devem se materializar.

Quadro 5 – Quadro ilustrativo sobre a mudança de terminologia de condutas típicas para transtornos globais do desenvolvimento/TGD

De 1994 até 2007 condutas típicas	A partir de 2008 transtornos globais do desenvolvimento - TGD
<p>Quadros neurológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade • Síndromes, como, por exemplo: • Síndrome de Asperger • Psicológicos, como, por exemplo: • Transtorno Bipolar • Transtorno de Conduta • Transtorno de Ansiedade, entre outros. • Psiquiátricos Persistentes, como, por exemplo: • Psicose 	<p>Refere-se especificamente a alunos com diagnóstico de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • autismo • síndromes do espectro de autismo, como por exemplo: Síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre outros. • psicose infantil

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – Transtornos Globais do Desenvolvimento (PARANÁ, 2010c, p. 3).

Os alunos com TGD, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), são atendidos em SRM, enquanto os que apresentam Transtorno Bipolar (TB), Transtorno de Conduta (TC) e Transtorno de Ansiedade (TA) devem receber atendimento na área de saúde mental (tratamento medicamentoso e terapêutico), não havendo necessidade de serem encaminhados aos serviços públicos de ensino e aos serviços de apoio de EE (PARANÁ, 2010b).

4.1.1 Município de Chapecó e a política da educação inclusiva

No município de Chapecó, foram realizadas duas visitas para a coleta de dados, respectivamente nos anos de 2011 e 2012. No âmbito municipal, foram entrevistadas a Coordenadora e a Articuladora da Educação Especial da

Secretaria de Educação do município. Na *Escola Chapecó*, foram entrevistados: a gestora escolar, a coordenadora pedagógica e professores que trabalham em SRM, no ensino regular e como segundo professor de sala que atende às crianças público-alvo da EE.

Segundo documento elaborado pelo setor de EE do município, em 2011 e 2012, consta que o município de Chapecó aparece no cenário nacional devido a mudanças operadas nas escolas, transformando-as em espaços educacionais inclusivos, “[...] atuando com uma proposta de educação que acolhe a todos os educandos nos diferentes níveis” (CHAPECÓ, 2011b, p. 1).

Nos termos da política nacional, a expressão “acolhe a todos os educandos” significa que todas as crianças têm garantia de acesso e permanência na escola. Todavia tal expressão nos remete à ideia presente no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, sobre a necessidade de a escola trabalhar no sentido do acolhimento social. Assim, o que, à primeira vista, poderia ser entendido como uma possibilidade de espaço adequado para a formação do indivíduo, em seus desdobramentos, aparece como uma forma de garantir a efetivação de um dos quatros pilares descritos pelo Relatório, o “aprender a viver juntos”, mediante o qual se propõe formar sujeitos capazes de resolver conflitos dentro e, sobretudo, fora da escola. Diante da diversidade, das diferenças, prioriza-se o desenvolvimento de valores mediante os quais se almeja manter a harmonia entre os povos.

Esta política de acolhimento insere-se em contexto onde pouco se fala em transformação social, luta de classe, desigualdades, para se falar em solidariedade, harmonia, equidade (GALUCH; SFORNI, 2011). Nas palavras do próprio Libâneo (2012), em detrimento a uma escola do conhecimento – restrita aos ricos –, disponibiliza-se para os pobres uma escola acolhedora, ou seja, uma escola que realiza a inclusão às avessas, já que deixa de oferecer aquilo que poderia fazer a diferença na formação dos sujeitos que a frequentam: a apropriação do conhecimento sistematizado.

As normativas do setor de EE da SEDUC de Chapecó definem a EE como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis da educação básica. Neste documento, garante-se atendimento às deficiências TGD, AH/SD e TFE, que não são mais garantidas a este público-alvo em SRM

pela PNEEPEI DE 2008 e nem pela política estadual de Santa Catarina. No entanto, na escola onde a coleta de dados foi realizada, não são mais atendidos os TFE em SRM, esses alunos contam com um segundo professor no ensino regular no caso de TDA/H exacerbado. Em entrevista realizada na SEDUC de Chapecó com a Gerente de EE, ela nos informou que as crianças com tais diagnósticos são atendidas no Serviço de Atendimento à Saúde Escolar (SASE) do município. Este município está caminhando no sentido de implementar um PNI.

Todas as metas propostas pela SEDUC e pela Gerência de EE deste município estão amparadas na LDB – Lei 9.394/96 –, cujo artigo 59 ressalta que os sistemas de ensino devem assegurar a seus educandos:

[...] currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, *apud* CHAPECÓ, 2011b, p. 2).

A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Chapecó (COMED) nº 001, de 15 de dezembro de 2009, capítulo I, Art. 1º e 2º, preconiza:

Art. 1º A Educação Especial integra o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, caracteriza como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção e à reabilitação da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação.

Art. 2º As pessoas de que trata esta Resolução são aquelas diagnosticadas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação.

§ 1º A pessoa com deficiência é aquela que tem 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 nas instituições educativas e na sociedade (CHAPECÓ, 2011a, p. 1).

No Quadro 6, são listados os recursos e serviços que o COMED assegura quando há necessidade.

Quadro 6 – Recursos e serviços Resolução do Conselho Municipal de Educação – COMED

SERVIÇOS	RECURSOS
1º Professor intérprete	Professor ouvinte com fluência em Libras que atua nos anos finais do ensino fundamental, em salas do ensino regular em que há aluno com perda auditiva acima de 41 dB.
2º Professor bilíngue	Professor ouvinte com fluência em Libras e, preferencialmente com fluência na linguagem da etnia indígena atendida, para atuar: na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, em SRM, na Educação Indígena.
3º Professor instrutor de Libras	Preferencialmente surdo com fluência em Libras para atuar no AEE, formação de professores e na rede regular de ensino.
4º Segundo professor de turma	Professor habilitado em EE e/ou Pedagogia, para atuar com o professor regente, em turmas que tenham alunos da EE: TGD; Comprometimentos motores e DI que dificulte as atividades da vida diária; Deficiência Múltipla correlacionada à DM; Surdocegueira; TDA/H ²⁶ acentuada.
5º SRM	Com provisão e previsão de recursos para os profissionais se deslocarem nas unidades escolares.
6º Serviço de AEE	Por meio de instituições de Educação Especial conveniadas – SAEDE.
Art. 6º Far-se-á a redução do número de alunos por turma quando houver na turma várias crianças com deficiências e não for disponibilizado o segundo professor na turma.	
Art. 7º Casos não previstos neste capítulo, serão analisados pela Secretaria Municipal de Educação.	

Fonte: Síntese feita pela pesquisadora (CHAPECÓ, 2011a, p. 1-2).

Sobre a organização curricular, avaliação e terminalidade, a Resolução COMED determina, em seu Art. 8º, que o Sistema Municipal de Ensino deve garantir condições de adequações curriculares, previstos no PPP das instituições de ensino, devendo contemplar a diversidade e oferecer condições para o acesso e permanência dos alunos na rede regular de ensino. Por sua vez, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem deve conter adequações, procedimentos e instrumentos que atendam à diversidade, conforme define o Art. 9º. A Declaração de Conclusão de Terminalidade Específica da série, nível ou modalidade é contemplada no Art. 10 e possibilita novos encaminhamentos para o aluno, tais como: cursos de educação profissional nível básico, nível técnico e tecnológico. Os alunos com AH/SD podem ter o tempo para a conclusão do programa escolar diminuído. O Capítulo IV refere-se ao AEE oferecido nos CAESP, que trata de “[...] Programas Pedagógicos, Reabilitatório, Profissionalizante e de Assistência Sociais voltados às necessidades dos alunos” (CHAPECÓ, 2011a, p. 6).

²⁶ Segundo Benczik (2000), o Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, o DSM-IV, define o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como um problema de saúde mental, ou seja, é um distúrbio bidimensional, envolvendo a atenção e a hiperatividade/impulsividade. Caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais frequente e mais severa do que o normalmente observado em crianças de mesma idade e com nível de desenvolvimento equivalente.

O documento ainda prevê que a assessoria e a supervisão das SRM e SASE sejam realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Gerência de EE. O AEE não substitui o ensino obrigatório no ensino regular, sendo que, para a implantação das SRM nas Instituições de Ensino da Rede Municipal, deve haver autorização da Secretaria Municipal de Educação. No capítulo V, que trata das disposições gerais, a Resolução garante compartilhamento de responsabilidade das áreas de saúde, assistência social e infraestrutura.

Quanto à formação para atuar na EE, solicita-se do profissional que tenha habilitação em EE e/ou Pedagogia. Por sua vez, a atuação na SRM exige formação inicial para o exercício da docência e formação em AEE nas seguintes áreas: DI; DF; DV e DA, com duração mínima de 180 horas.

Do ponto de vista legal, sobre a política da educação inclusiva no município de Chapecó, podemos afirmar que as normativas referentes à EE são entendidas como uma modalidade de ensino que perpassa toda a educação básica, condizente com os encaminhamentos dados pela PNEEPEI de 2008. A Resolução COMED nº 001, de 30 de novembro de 2011, garante condições de adaptações curriculares que contemplem os educandos com deficiência para acesso e permanência no ensino regular. Os documentos apresentados demonstram que o município está em conformidade com as novas orientações da PNEEPEI, em especial com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE e institui, em seu Art. 1º, que as matrículas dos alunos com deficiência, TGD, AH/SD devem acontecer em SRM, ou centros de AEE da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas.

Nas Políticas Públicas da EE do estado de Santa Catarina, o TDA/H está contemplado como condutas típicas e, nos documentos da SEDUC setor da EE do município, como TFE. Um elemento que difere neste município, em relação ao de Capão da Canoa e de Maringá, do que preconiza a política nacional é o segundo professor de turma para casos de crianças com TDA/H exacerbado. A Coordenadora da Educação Especial da SEDUC de Chapecó esclareceu que os alunos com TDA/H não são atendidos em SRM, mas sim encaminhados para o

SASE do município, onde são avaliados e atendidos segundo suas necessidades, conforme pôde ser verificado na visita in loco.

4.1.2 Políticas públicas inclusivas de Chapecó

O município de Chapecó, por meio do Centro de Referência em Educação Especial (CREESP), atende às crianças da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, EJA, assegurando aos alunos com deficiência, TGD, TFE e AH/SD o atendimento em SRM, além de outros serviços. No Quadro 7, dados de 2012 sobre a rede municipal, segundo a Secretaria da Educação Especial.

Quadro 7 – Dados sobre o sistema municipal de ensino de Chapecó

Município de Chapecó	Sistema municipal de ensino
Escolas no município	42 escolas atendidas
Centros de Educação Infantil – CEIM	36 CEIM cadastrados
Alunos matriculados nas escolas municipais regulares	19.731.000
Vínculo de trabalho dos professores	Celetistas e efetivos
Forma de nomeação dos gestores	Decreto
Escolha do coordenador	Pelo gestor, devendo ser pedagogo e ter experiência na área educacional
SRM no município	20 SRM
Alunos atendidos no AEE em 2012 em SRM	228

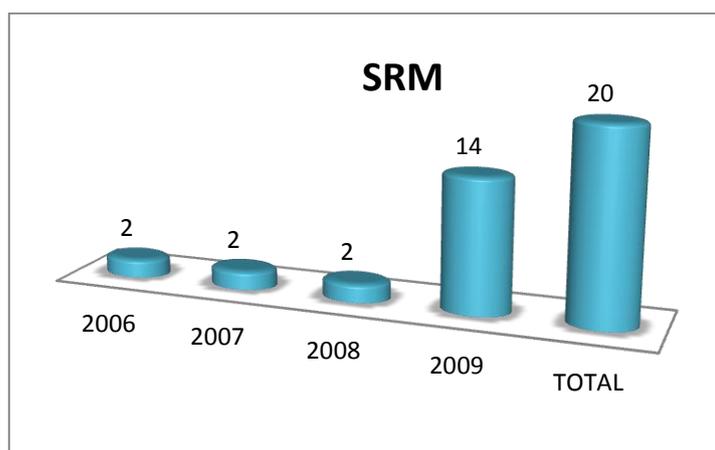
Fonte: Quadro organizado pela autora (2011).

Na SEDUC, as discussões sobre EE tiveram início em 2004 e 2005, por meio de seminários e palestras para os educadores da rede municipal e de outras instituições. Em 2006, foi implantada a equipe multiprofissional, denominada CREESP, composta por: “01 Neuropediatra, 01 Fonoaudióloga, 01 Psicóloga, 02 Psicopedagogas e 01 Coordenadora, atuando nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e nas escolas, conforme a necessidade” (CHAPECÓ, 2011b, p. 4). O objetivo do CREESP é contribuir para a efetivação do processo de inclusão dos educandos com deficiência nas unidades escolares e, por meio de hipóteses diagnósticas, fazer um levantamento sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nas escolas do sistema regular de ensino na educação básica municipal. Segundo dados provenientes das

entrevistas, com a criação desse Centro, os atendimentos puderam ser ampliados.

A primeira SRM foi implantada em 2006, em parceria com o MEC, em uma Escola de Educação Básica Municipal (EBM) e, logo em seguida, foi aberta a segunda SRM. Nesse mesmo ano, em parceria com o CEFET, atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), foi oferecido curso de Libras aos professores que atuavam na rede municipal. Em 2008, o município foi contemplado com mais duas SRM, duas em 2009 e 14 SRM em 2010. O crescente aumento de SRM e a criação do Projeto SASE²⁷ no município são feitos importantes para o escolar e o sistema educacional do município.

Gráfico 11 – Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no município de Chapecó



Fonte: Secretaria de Educação Especial do Município (CHAPECÓ, 2011).

Os dados revelam um aumento de SRM em escolas municipais na cidade de Chapecó nos dois últimos anos. Em 2012, a equipe de EE do município estava composta por duas psicopedagogas e uma pedagoga, denominadas articuladoras especiais; duas assistentes sociais; uma psicóloga e uma gerente da EE (coordenadora). Segundo documento da SEDUC, cabe à equipe de profissionais gerenciarem o setor de EE nos aspectos administrativos e pedagógicos;

²⁷ “[...] é um serviço de referência no atendimento aos alunos da rede pública de ensino, com necessidade de atenção especializada clínica nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia. Objetiva oferecer assistência para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos, com transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, psicológicas, de fala e linguagem. Este serviço tem como atribuições, além do atendimento oferecido à clientela, o trabalho interinstitucional realizado com escolas e demais órgãos que trabalham com infância e juventude” (CHAPECÓ, 2011b, p. 4-5).

assegurar o alcance dos objetivos programados pela SEDUC e pelo setor de EE; subsidiar as Escolas de Educação Básica Municipal (EBM) e CEIM por meio de materiais bibliográficos para estudos e orientações específicas; orientar as famílias quanto aos benefícios, direitos e deveres das crianças e adolescentes no que diz respeito às suas responsabilidades; acompanhar e orientar, por meio de atividades, os professores das SRM; realizar visitas domiciliares e encaminhamentos à rede de atendimento, a saber: Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar e outros; assessorar e orientar as unidades escolares; analisar a pertinência de um segundo professor e/ou agente educativo.

O setor de EE deve ser representado junto aos conselhos de direito: COMED²⁸, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDE), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Cabe, ainda, à equipe integrar as discussões da Rede de Atendimento da Infância e Adolescência de Chapecó (RAIA) e realizar triagens e **pareceres avaliativos** dos alunos encaminhados pelas unidades escolares (CHAPECÓ, 2011b).

Após triagem e pareceres, os educandos podem ser encaminhados: ao SASE, à Associação dos Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina (ADEVOSC) e, sendo necessário, deve ser solicitado o segundo professor de turma, intérprete de Libras ou agente educativo. A equipe deve intermediar o retorno das avaliações realizadas pelo SASE para as Unidades Educacionais e acompanhar, juntamente com o SASE, os atendimentos aos alunos. Cabe ainda ao setor, a organização de seminários regionais, em parceria com o MEC/SEESP, sob a perspectiva da educação inclusiva (CHAPECÓ, 2011b).

Quando foi feita a coleta dos dados, o município de Chapecó contava com 20 SRM, oferecendo AEE para aproximadamente 228 educandos considerados público-alvo da EE. Estes dados estão sistematizados na Tabela 5:

²⁸ A Resolução do COMED, de novembro de 2011, está em sintonia com a Política Nacional Inclusiva (PNI) – Resolução nº 4, de 2009, Art. 3: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2010b, p. 70).

Tabela 5 – Alunos que frequentavam SRM em escolas municipais de Chapecó em 2012

Escola/Nº	Nº Alunos	PS	BV	DI	DF	DV	D. MULT	TGD	DOWN	OUT. SIND.	AH/SD
01	20	3	1	5	3	-	1	-	4	3	-
02	6	-	1	1	1	-	3	-	-	-	-
03	18	1	1	12	2	-	-	-	1	1	-
04	18	1	-	12	2	1	1	1	-	-	-
05	12	1	2	6	-	1	1	-	1	-	-
06	18	3	-	10	3	-	-	1	-	1	-
07	7	-	-	2	3	-	-	-	1	1	-
08	14	2	-	7	3	-	-	-	2	-	-
09	10	3	-	4	-	-	1	1	-	1	-
10	12	1	1	3	2	-	2	2	-	1	-
11	11	-	-	6	1	1	-	1	1	1	-
12	3	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-
13	17	-	-	13	3	-	-	-	-	1	-
14	6	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-
15	10	-	2	6	1	-	-	1	-	-	-
16	15	6	-	6	1	-	-	-	1	1	-
17	15	4	-	6	-	-	2	2	1	-	-
18	3	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-
19	6	1	-	2	-	-	2	-	1	-	-
20	7	1	1	5	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE ALUNOS	228	27	9	112	26	3	13	9	16	13	-

Legenda sobre os alunos que frequentam as SRM: PS – Pessoas Surdas; BV – Baixa Visão; DI - Deficiência Intelectual; D. MULT. – Deficiências Múltiplas; TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento; DOWN – Síndrome de Down; DF – Deficiência Física; AH/SD – Altas Habilidades Superdotação; OUT. SIND. – Outras Síndromes.

Fonte: Chapecó (2012).

Na Tabela 5, um dos dados que nos chama a atenção é a ausência de alunos com AH/SD, além disso, encontramos alunos com deficiência elevada em algumas salas e diversidade de condições para educadores realizarem seu trabalho educativo. Segundo os entrevistados, não há alunos com diagnóstico de AH/SD nas escolas municipais de Chapecó.

Conforme entrevistas realizadas com a Gerência da Educação Especial do município (Coordenadora e Articuladora da SEDUC – EE de Chapecó), a atual gestão da Prefeitura Municipal, por meio da SEDUC e do setor de EE, objetiva consolidar o direito para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência, garantida pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu art. 1º. Constatamos que diferentes ações estão sendo realizadas: oferta do curso de Libras para professores, comunidade e alunos; formação continuada de professores de SRM e do ensino regular; abertura de novas SRM, com profissionais qualificados e formação específica (curso em AEE); recursos pedagógicos acessíveis e aquisição de recursos de adequação de mobilidade.

Observamos ainda a realização de acessibilidade espacial, com adequações arquitetônicas para eliminação de barreiras; segundo professor de turma; intérprete de Libras; estagiários; convênio com a ADEVOSC que oferece AEE aos alunos material adaptado em Braille, tais como produção de livros digitais e complementos.

Na perspectiva da Gerência da EE de Chapecó, este setor, juntamente com a SEDUC do município, tem trabalhado para se adequar às legislações nacionais no que se refere à EE e à Inclusão. Tais ações vêm ao encontro das determinações das Diretrizes Operacionais para o AEE – na Educação Básica – Modalidade Educação Especial – Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, em âmbito nacional (BRASIL, 2009). As informações prestadas são condizentes com o que consta nos documentos normativos do município de Chapecó, de Santa Catarina e dados do INEP sobre a EEI. O aumento de SRM nos últimos anos, representada no Gráfico 11, permitiu observar que este município está caminhando no sentido de possibilitar a implementação da PNI nas escolas por meio do AEE em SRM.

4.1.3 Inclusão educacional na *Escola Chapecó*

Na *Escola Chapecó*, os diferentes níveis de ensino oferecidos são: Educação Infantil, nos períodos matutino e vespertino; anos iniciais do ensino fundamental, no matutino; anos finais do ensino fundamental, no vespertino; ensino fundamental – EJA, no noturno; AEE para educandos com deficiência nos períodos matutino e vespertino (CHAPECÓ, 2011c).

Em 2012, a escola contava com 52 funcionários, 163 alunos da Educação Infantil ao 5º ano, 113 alunos do 6º ao 9º ano e 138 de EJA, somando 414 alunos. Segundo o PPP, a escola conta com a seguinte estrutura física:

[...] 09 salas de aula, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 CEMUT, 02 cozinhas, 01 sala de Recursos Multifuncionais, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala de gestão, 01 sala para banda, 03 de banheiros, 01 banheiro para deficientes físicos, 01

almoxarifado, 01 quadra de esportes, 01 depósito (CHAPECÓ, 2011c, p. 25).

A Tabela 6 consta no PPP da *Escola Chapecó* e permite visualizar o movimento geral dos alunos no ensino fundamental em 2009.

Tabela 6 – Movimento Geral – Ensino Fundamental – *Escola Chapecó/2009**

Turmas	Matrícula Oficial	Transferidos	Evadidos	Admitidos	Aprovados	Reprovados	Aprovados com dependência	Matrícula Final
1ª série	17	3	0	5	19	0	0	19
2ª série	23	6	0	6	20	3	0	23
3ª série	22	4	0	7	22	3	0	25
4ª série	20	6	0	1	15	0	0	15
5ª série	18	2	0	5	20	1	0	21
6ª série	43	4	0	5	40	4	0	44
7ª série	24	2	0	4	24	2	0	26
8ª série	31	6	0	4	26	2	1	29
9ª série	19	3	0	1	14	0	3	17
TOTAL	217	36	0	38	200	15	4	219
% do Ens. Fundamental		16,59	0,00	17,51	91,32	6,85	1,83	

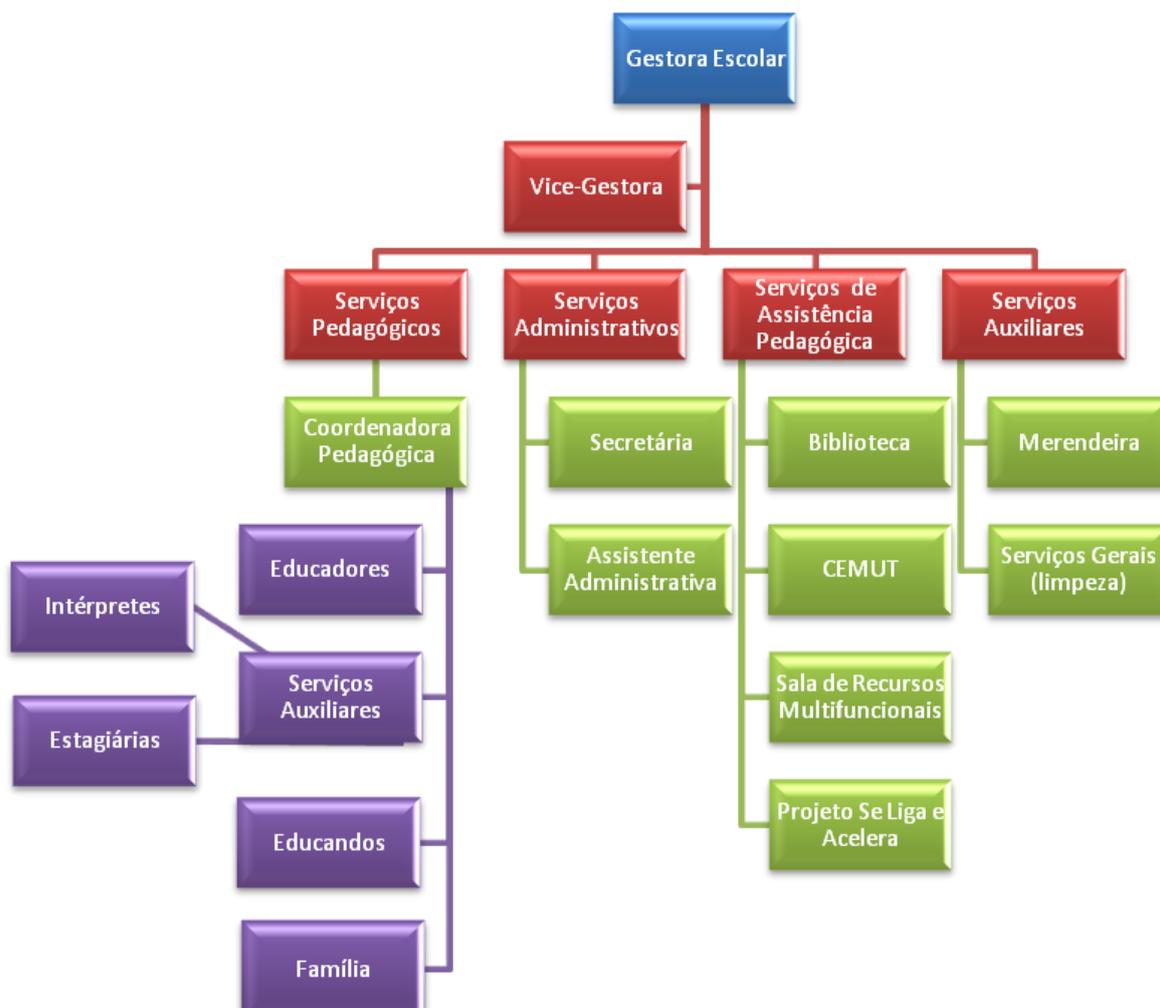
* Nesta tabela, constam as turmas de 1ª até a 9ª série. Os dados foram mantidos como consta na tabela retirada do PPP da escola. Em outros momentos, no mesmo documento, está especificado do 1º ao 9º ano. Possivelmente, em 2009, ainda havia alunos do ensino fundamental de 8 anos.

Fonte: Chapecó (2011c, p. 68).

Podemos constatar mais de 91% dos alunos aprovados, considerando-se todos os alunos do ensino fundamental. O índice de reprovação é considerado pequeno nesta escola.

O organograma da escola pode ser visualizado na Figura 1. A gestora escolar ordena todos os trabalhos desenvolvidos na escola e são delegados pelo Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. O Gestor Escolar e seu Vice Gestor são nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal. Segundo informações obtidas em entrevista com a Secretária da Educação Especial do município, a escolha da Coordenadora da Educação Especial também é realizada mediante indicação, constatação que vai na contramão de uma gestão democrática.

Figura 1 – Organograma da Escola Básica Municipal Chapecó



Fonte: Chapecó (2011c, p. 131).

Dentre as atividades realizadas nesta escola referentes à EE, consta o Projeto Libras – Curso de Libras – Básico I, com carga horária de 20h. É desenvolvido pelo mesmo professor de Libras da SRM, e tem como objetivo oferecer aos educandos vivências pelas quais passam o aluno surdo, bem como destacar a importância da linguagem Libras para a comunicação. Outro projeto é o de inclusão para alunos cegos – Trabalhando a Diversidade em Sala de Aula – que proporciona aos alunos a vivência de situações pelas quais passam os alunos com deficiência no ensino regular e a possibilidade de compreender as adaptações necessárias.

Na Figura 2, temos a representação do organograma da escola. Nele, é possível visualizar que a maioria das funções no âmbito escolar está vinculada ao Gestor, que acompanha todas as atividades desenvolvidas.

Figura 2 – Gestão Escolar da *Escola Chapecó*



Fonte: Chapecó (2011c, p. 152).

Nesta escola, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são encaminhados para: grupos de aprendizagem, banda escolar, escola leitura, horas culturais, salas ambientes, além de dispor de materiais imprescindíveis para a viabilidade das atividades. No organograma acima, é possível visualizar algumas dessas atividades. Em 2010, esta escola passou a funcionar no período noturno, no qual são atendidas as Fases V, VI, Profissionalização na Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC) MÓDULOS III e IV e Ensino a Distância (EAD). Em quase todas as turmas há educandos com deficiência em atendimento e, seguindo a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conta com o segundo professor de turma, direito assegurado pela FCEE de Santa Catarina e pelo município.

Sobre o currículo para o ensino fundamental, observou-se que está organizado em séries anuais, com duração de nove anos, com avaliação processual, contínua e registro numérico, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Não há retenção no 1º ano do ensino fundamental, exceto nos casos de frequência inferior a 75%. A avaliação segue os seguintes critérios:

A avaliação é bimestral e numérica com média 7,0 (sete). Ela é vista como um momento privilegiado para diagnóstico do desenvolvimento dos educandos. Nesse contexto, a nota representa um registro de um processo de aprendizagem, não como finalidade e sim, como meio para permitir ao educador o registro dos resultados alcançados com os educandos, podendo, desta forma, reorganizar sua prática didática e pedagógica, avaliando também sua mediação e desempenho nesse processo. A Lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 24, inciso V letra 'C' **garante aos educandos, estudos de recuperação** de preferência paralelos ao período letivo. Esta avaliação e/ou recuperação paralela constitui-se-á, no cotidiano escolar, parte fundamental da superação de realidades históricas de ineficiência no processo didático e pedagógico, quando a concepção num todo de avaliação diagnóstica e processual for inerente à prática dos educadores. [...]. No final de cada bimestre ocorre o Conselho de Classe por turma, em que os educadores, a coordenação, a gestora e alguns membros do conselho escolar (representantes de pais) discutem e registram as dificuldades e os avanços de cada educando, fazendo os encaminhamentos necessários (CHAPECÓ, 2011c, p. 165, grifo do autor).

A *Escola Chapecó* foi a primeira escola do município a implantar uma SRM, como prevê as políticas nacionais inclusivas; a sala possui o maior número de alunos considerado como o público-alvo da EE neste município, segundo dados da SEDUC. A escola atendia, no decorrer da pesquisa, a 14 alunos considerados público-alvo, dos quais dez eram alunos desta escola e quatro de outras escolas municipais que não possuem SRM. O trabalho desenvolvido pelo AEE em SRM, nesta escola, destaca-se pelos êxitos alcançados. Segue a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 5º:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2010b, p. 70).

No Quadro 8, estão organizados os dados sobre os alunos que frequentavam a SRM no 1º semestre de 2012, segundo informações disponibilizadas pela Prof.^a 1/SRM Mônica da *Escola Chapecó*²⁹.

Quadro 8 – Alunos que frequentam a SRM da *Escola Chapecó*, em 2012

	ALUNO	ESCOLA DE ORIGEM	ATENDIMENTO NA SRM	SÉRIE
01	A	Escola Chapecó	Coletivo	4º Ano
02	B	Escola Chapecó	Coletivo	8º Ano
03	C	Escola Chapecó	Coletivo	3º Ano
04	D	Escola Chapecó	Coletivo	9º Ano
05	E	Outra Escola	Atendimento Individual e Coletivo	4º Ano
06	F	Escola Chapecó	Individual	1º Ano
07	G	Outra Escola	Individual	5º Ano
08	H	Escola Chapecó	Individual	9º Ano
09	I	Outra Escola	Individual	2º ANO/2º GRAU
10	J	Escola Chapecó	Coletivo	1º Ano
11	K	Escola Chapecó	Coletivo	5º Ano
12	L	Outra Escola	Individual	ED.INF.
13	M	Escola Chapecó	Individual	4º Ano
14	N	Escola Chapecó	Coletivo	8º ano

Fonte: Secretaria da Escola Chapecó.

Dos 14 alunos que frequentavam a SRM, nove são do ensino fundamental, anos iniciais, e três dos anos finais e um aluno do ensino médio. Sete alunos recebiam atendimento coletivo, seis alunos, atendimento individual e a um aluno era dado atendimento individual e coletivo. Quatro alunos eram de outras escolas. Os critérios adotados para o aluno frequentar o AEE levam em consideração o tipo de intervenção que beneficiaria a criança no momento e a disponibilidade de horários do aluno e na SRM.

A coleta de dados foi realizada durante três dias na segunda visita a Chapecó. Foram entrevistados três professores que atuam na SRM; três segundo-professores de turma, que atendem a alunos especiais; quatro professores do ensino regular; a gestora da escola e a coordenadora pedagógica, perfazendo um total de 12 profissionais. Foram realizadas, ainda, observações na SRM e no ensino regular em que os alunos atendidos na SRM estudavam.

As entrevistas foram realizadas mediante roteiro semiestruturado (Apêndice C), elaborado com base na Nota Técnica 09/2010 (BRASIL, 2010c). A análise dos

²⁹ Para garantir o anonimato dos alunos, foram identificados por letras, seguido do nome da escola no caso de estudarem e frequentam a SRM na mesma escola. Quando frequentavam somente o AEE na escola, a instituição está especificada como "outra escola". O atendimento é realizado, em alguns, casos individualmente, coletivamente ou alternadamente.

dados orientou-se pelos seguintes indicadores: a) organização da prática pedagógica; b) o AEE e o PPP da escola; c) professor do AEE que realiza atendimento na SRM; d) acessibilidade do Centro AEE. Este roteiro foi utilizado para a coleta de dados em todas as escolas pesquisadas.

Podemos visualizar na Figura 3 que a *Escola Chapecó* possui acessibilidade arquitetônica, dando condições de acesso a todos os seus ambientes. No momento da visita, a escola encontrava-se em bom estado de conservação.

Figura 3 – Pátio interno da *Escola Chapecó*, em agosto de 2012



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com relação ao funcionamento da escola, a SRM funciona pela manhã e no período da tarde. Os professores entrevistados têm a seguinte formação: A Prof.^a 1/SRM Mônica possui graduação em Pedagogia, quatro cursos de especialização: Séries Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e AEE, tendo realizado curso de Libras e Braille. Trabalha 40h semanais nesta SRM desde 2008, atendendo a crianças com todas as deficiências, dependendo da demanda.

A Prof.^a 2/SRM Carla é graduada em Pedagogia e especialista em AEE. Atua há muitos anos na EE, mas está na SRM da *Escola Chapecó* desde maio de 2012, trabalhando 20h semanais, divididas entre o atendimento de dois alunos da SRM (8h), e realização de Avaliação Funcional da Visão (12h) junto a alunos de escolas municipais, estaduais e particulares, cuja prioridade é, respectivamente, para alunos da própria escola e escolas públicas. Ao término da avaliação, orienta professores e familiares sobre como proceder com as crianças. Ela já realizava este trabalho na ADEVOSC, sendo tais avaliações consideradas atividades do professor do AEE.

O Prof. 3/SRM, Eduardo, é surdo e ministra aulas de Libras na *Escola Chapecó* e em outras escolas municipais, tanto na SRM como oferece curso de Libras inicial e avançado para alunos da escola. Possui graduação em EE e Especialização em AEE. A SRM que está em funcionamento é do Tipo I³⁰, mas a escola está aguardando a impressora Braille e demais equipamentos que adquiriu para que esta sala seja transformada também na do Tipo II.

O Quadro 9 sintetiza os dados sobre o AEE coletados por meio de entrevista junto às professoras que atuam na SRM na *Escola Chapecó*.

Quadro 9 – Dados sobre o trabalho realizado na SRM da *Escola Chapecó*, em 2012

Trabalho realizado na SRM na <i>Escola Chapecó</i>	
Organização da prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - O atendimento é complementar, individual e coletivo; - O planejamento é individual; - Existe articulação do pedagogo no planejamento e prática do AEE e articulação do professor do AEE e professor da sala comum; - Há profissionais da escola que auxiliam na vida diária da criança, inclusive a servente da escola quando a criança encontra-se no pátio da escola.
AEE e o PPP	<ul style="list-style-type: none"> - A sala do AEE está prevista no PPP da escola; - A SRM foi implantada nesta escola em 2006; - A SRM atende a alunos desta e de outra escola, mas o aluno da própria escola tem prioridade no atendimento.
Trabalho desenvolvido pelo professor do AEE	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades pedagógicas são organizadas semanalmente e, tendo necessidade, podem ser reelaboradas; - As avaliações dos alunos são realizadas diariamente, com relatórios semestrais; - A formação dos docentes que trabalham no AEE desta escola é em Pedagogia com Especialização em AEE; - Às sextas-feiras, o professor tem hora-atividade para a elaboração de adaptações de materiais e currículo para os alunos, tanto individualmente como em parceria com o professor do ensino regular, e para atender às famílias e outros profissionais, como Terapeuta Ocupacional e Fisioterapeuta. Esses profissionais têm acesso aos relatórios apresentados pelos professores da SRM, no caso de não participarem das reuniões ou outras atividades desenvolvidas; - O educador tem enfrentado dificuldades no AEE com os professores das salas regulares, sobretudo no que se refere à possibilidade de inclusão na sala regular e às potencialidades; - As SRM têm recebido recursos municipais e equipamentos do MEC; - Há dificuldade de inclusão de alunos com deficiência acentuada, sendo dificultada pelo modo como a avaliação é estruturada; - A Escola estava atendendo no AEE/SRM a alunos com Deficiências e TGD. Não havia demanda para alunos com AH/SD; - É oferecida formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho a ser desenvolvido no AEE. Estas formações muitas vezes abrangem os professores do ensino comum. Geralmente, no início do ano letivo, acontecem seminários envolvendo os professores do município.
Acessibilidade ao AEE	<ul style="list-style-type: none"> - São enviados pelo MEC e pelo município recursos e equipamentos de apoio, mas, geralmente, há equipamentos que precisam de adaptação, dependendo da necessidade da criança, o que, não raro, é feito por meio de improvisação pelo próprio professor; - A SRM conta com um espaço físico razoável, boa acessibilidade arquitetônica. A escola possui rampas e um banheiro para deficientes físicos.

Fonte: Síntese das entrevistas semiestruturadas elaboradas pela pesquisadora, com base na Nota Técnica 09/2010 (BRASIL, 2010c),

³⁰ A SRM do Tipo1 corresponde às salas que realizam atendimento nas áreas da deficiência intelectual (DI), surdez, deficiência física, TGD e AH/SD, por sua vez, a do Tipo 2 atende também alunos cegos e com baixa visão.

Na perspectiva dos professores da SRM da *Escola Chapecó*, no que se refere à efetivação das políticas públicas inclusivas, sobre a **prática pedagógica**, há articulação do pedagogo no planejamento e prática do AEE com o professor da sala do ensino regular, embora a maior responsabilidade, nesse caso, seja do professor da SRM.

Muitos **materiais de acessibilidade** são enviados pelo MEC e pelo município; outros são feitos por um marceneiro que mantém parceria com a escola, sob a orientação da professora da SRM. Em nosso sistema escolar, dadas às suas características neoliberais, a “parceria” com outros setores e serviços tende a expandir-se. Kassir (1998) explica que a ação de “parceria” firmada com membros da comunidade contribui, aos poucos, para o Estado isentar-se da responsabilidade sobre questões sociais, inclusive educacionais.

A municipalização das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil condiz com o processo de descentralização e privatização, característico do neoliberalismo, ocasionando diminuição de recursos. Vale ressaltar, valendo-nos de afirmativa de Santos e Andrioli (2005), que a autonomia ocorre somente no aspecto administrativo.

Cada deficiência tem suas características específicas, a falta de materiais peculiares ao público-alvo é de responsabilidade da própria escola ou acaba sendo do professor. Muitos casos têm que ser resolvidos pelo próprio docente, causando certa morosidade no atendimento ao aluno. O direito a ser atendido consta na Lei, mas as condições para sua efetivação dependem das condições objetivas. A Prof.^a 1, Mônica, da SRM, por exemplo, projetou uma mesa adaptada para ser produzida por um marceneiro a uma criança com deficiência física neuromotora (DFN), bem como adaptou uma tesoura. Segundo a professora: “Muitas vezes temos que ser um pouco de tudo na escola, até engenheira”. Nas suas próprias palavras:

Adaptar material, adaptar a cadeira para a criança se sentar, relaxar, ficar sentada na altura da mesa, estamos adaptando a cadeira dela. Ela já possui uma cadeira, mas não é muito adequada para a deficiência que possui. Para fazer este tipo de material, dependemos do marceneiro, que também é parceria. Este mês, o marceneiro adaptou a tesourinha para uma criança desta sala. Pedi para cortar uma madeira, fazer uma fenda no meio e fixei a tesoura com durepox, desta forma a criança

consegue fazer recorte utilizando o dedão do pé, uma vez que não possui as mãos e bracinhos. Quando vê para que serve, geralmente, ele nem cobra. Tem essas parcerias que são muito boas. Veja a tesoura que eu adaptei ali. Venha ver que é importante... Agora veja o que a criança conseguiu recortar com a tesoura adaptada e a atividade que realizou (PROF.^a 1/SRM Mônica).

Figura 4 – Tesoura adaptada e atividade realizada pela criança da SRM



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

As observações da Prof.^a 1 Mônica, de certo modo, revelam que, com frequência, a qualidade do atendimento limita-se a ações individuais e trabalhos voluntários. Daí, a questão: Como garantir um atendimento adequado a todos se nem sempre há as condições necessárias para sua realização?

Segundo Santos e Andrioli (2005), a economia dos países periféricos é determinada pela globalização e pelo capitalismo, além de ser uma tendência internacional. O capitalismo, para manter-se, lança mão das mais variadas estratégias para a reorganização do processo produtivo e de consumo. No sistema educacional, por sua vez, as políticas educacionais são elaboradas e implantadas segundo predomínio dos países que detêm o poder econômico. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são exemplos de organismos internacionais que interferem nas políticas educacionais nacionais, com o intuito de se adequarem ao mercado mundial. O mercado, por sua vez, requisita pessoas ágeis, flexíveis, polivalentes ao qual o sistema educacional procura se adequar. O que ocorre, no entanto, com escolas que não contam com professores como a Prof.^a 1 Mônica?

Saviani (2010), ao analisar a reorganização do processo produtivo, aponta que o perfil do indivíduo tende a ser ajustado para atender às “competências” estabelecidas pelo âmbito empresarial, cujo objetivo é obter maior produtividade, perfil que é incorporado pelas escolas como objetivo a ser alcançado.

Acerca dos limites que o educador enfrenta, tendo em vista os recursos existentes e as políticas dominantes, a Prof.^a 2/SRM Carla destaca os desafios do dia a dia.

Frequentemente temos que justificar, explicar, demonstrar a importância dos alunos estarem incluídos, inseridos no ensino regular para os demais professores e a importância de realizarmos um trabalho em conjunto.

Os professores entrevistados demonstram preocupação com a falta de interesse, bem como a falta de credibilidade em relação à capacidade de essas crianças desenvolverem suas potencialidades. Tal postura é revelada por professores do ensino regular em relação ao público-alvo da EE.

A Prof.^a 1 Mônica afirma que receberam diversos materiais e equipamentos do MEC e do município e considera a inclusão no ensino regular fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Para a professora, é fácil dizer que está tudo bem, uma vez que, na *Escola Chapecó*, não há alunos com deficiências acentuadas. Considera a inclusão um processo vagaroso e complexo, sendo necessários muitos recursos para o trabalho no AEE. Destacou a forma como a avaliação é elaborada nos dias atuais, entendendo que representa um grande limite aos alunos considerados público-alvo da EE. Reitera:

Como posso avaliar aquele aluno que está no 6º e no 8º ano nos dias atuais? Muitas vezes, são alunos que pouco frequentam a escola e foram matriculados pela idade. [...] o aluno que está matriculado, indo à escola ele está aprendendo, está se apropriando do conhecimento (Prof.^a 2/SRM Carla).

A avaliação diária e processual é realizada por muitos professores. No entanto, a concepção sobre ensino e aprendizagem e avaliação precisa mudar, ressalta a professora.

Quando estudamos sobre inclusão, achamos que tudo é possível. Inclusão é muito mais do que a socialização, e o que muitas vezes está acontecendo, é integração e não inclusão. A avaliação, como é estruturada, organizada, pensada, constitui-se ainda em um grande limite. Tem que mudar a maneira de pensar, de compreender, se o aluno não sabe ler e escrever tem que mudar a

concepção de avaliação, de ensino e aprendizagem (Prof.^a 2/SRM Carla).

Por fim, no que tange às condições de acessibilidade arquitetônica, materiais pedagógicos e tecnologia assistiva na *Escola Chapecó* observamos que são boas. Há rampas, corrimões, sanitário adequado a alunos com mobilidade reduzida – DFN –, quadra esportiva, laboratório de informática. Há repasse de recursos e programas públicos voltados para o público-alvo da EE, tais como livros acessíveis, SRM, equipamentos adaptados, repasse de kits escolares, contratação do segundo professor em sala. Na SRM, são encontrados materiais enviados pelo MEC e pelo município, recursos e equipamentos de apoio, apesar de se tratar de kit padrão, que não considera as especificidades dos alunos.

4.1.4 A SRM da *Escola Chapecó*

Este subitem refere-se as observações dos alunos e informações complementares da SRM fornecidas pelos professores que atuam no AEE. A análise que efetivamos seguiu os critérios elencados na Nota Técnica, ou seja, a organização da prática pedagógica; o AEE e o PPP; o professor do AEE e acessibilidade do centro de AEE. O Quadro 10 reúne as informações sobre os alunos atendidos e observados na SRM da *Escola Chapecó*³¹.

Quadro 10 – Alunos em atendimento na SRM em 2012

ALUNO	ANO Escolar	DIAGNÓSTICO	ESCOLA
A	Educação Infantil	Deficiência Física (DF)	Outra Escola
B	1º ano	Deficiências Múltiplas (DM)	<i>Chapecó</i>
C	9º ano	Surdez (PS)	<i>Chapecó</i>
D	4º ano	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	<i>Chapecó</i>
E	7º ano	Transtorno Global do Desenvolvimento Espectro Autista (TGD)	Outra Escola

Fonte: Dados fornecidos pela escola.

É passível de compreensão que, mesmo dispondo de materiais enviados pelo MEC e pelo município, nem sempre é possível suprir a necessidade de todos

³¹ A coleta de dados na *Escola Chapecó* foi realizada nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2012 nos períodos da manhã e da tarde na SRM e no ensino regular.

os alunos que ingressam na SRM. Tal limitação dificulta a acessibilidade pedagógica oferecida aos alunos e, conseqüentemente, a apropriação do conhecimento.

Vejamos: na SRM da *Escola Chapecó*, há um aluno com paralisia cerebral (PC) que necessita de um *mouse* adaptado para utilizar o *notebook*. A equipe multidisciplinar que acompanha o caso orientou a escola que esta adaptação poderia ajudá-lo. A professora fez a solicitação do recurso e está trabalhando na SRM para que, posteriormente, consiga utilizar o *notebook* no ensino regular acompanhado pelo segundo professor de sala. A família, por sua vez, adquiriu um *mouse* adaptado para a criança utilizar na realização das tarefas. A professora salientou que este recurso auxilia o aluno a melhorar sua atenção e concentração.

Presenciamos o atendimento ofertado a alunos de outra escola na SRM e o empenho da professora em realizar uma mediação pedagógica de modo a possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O atendimento estava sendo realizado com a aluna A, que apresenta deficiência física e é aluna do CEIM. A criança tem ausência dos membros superiores, conta com acompanhamento na SRM e um bom trabalho de uma estagiária no ensino regular onde cursa a Educação Infantil. Para as atividades que envolvem recorte, a professora adaptou uma tesoura, fato já mencionado acima, e fez o desenho de uma prancha adaptada para o marceneiro. Abaixo a fala da professora:

Quando essa menina veio frequentar a SRM nesta escola, vi que não tinha os dois bracinhos, eu fiquei motivada em trabalhar com a criança. Eu disse: pode mandar, pode mandar que eu aceito o desafio. Eu nunca tinha trabalhado com uma criança com tal deficiência [...] eu ia ter que trabalhar com ela com os pezinhos. E ela tenta fazer tudo o que é solicitado [...], não tem como fazer só com os sinais de bracinhos que possui, não tem força. Vamos ter que trabalhar com ela para utilizar os pés, pensou. E como fazer para que, inicialmente, não ficasse constrangida? Por os colegas, às vezes, para fazer também, né? Adaptar a cadeira para ela sentar, relaxar, para ela ficar sentada na altura da mesa, né? A tesoura como disse, já foi adaptada. Ensinei para que utilizasse o dedão do pé direito para recorte e o dedão do pé esquerdo para segurar o papel para recortar. Também ensinei para pegar com a boca peças de determinados jogos, no início, eu também pegava com a boca para que aprendesse e não ficasse envergonhada. Temos que utilizar estratégias para que o trabalho aconteça e para que o aluno se desenvolva. Em SRM, temos que ser dinâmicos e usar a criatividade, é bem corrido, mas os resultados

são gratificantes. Também estou ensinando para que use os ombros para empurrar o carrinho das bonecas para que as leve para passear. Primeiro, ela põe as bonecas no carrinho, utilizando o dedão do pé, e depois empurra o carrinho com um dos ombros, está dando certo. O objetivo é demonstrar à criança que, com a ausência das mãos, braços, outra parte do corpo pode ser utilizada para realizar tal função. Também estou ensinando a utilizar o canetão para escrever com o dedão do pé e apagar o quadrinho que usa para escrever com a planta do pé. Outra estratégia interessante que estou ensinando é utilizar o notebook manipulando o mouse também com os dedos dos pés. Acredito que, depois, poderá utilizar em sala de aula comum e facilitará a representação de sua escrita. É uma criança maravilhosa, bem humorada e tem interesse em aprender, a mãe também colabora muito, pois a criança não falta aos atendimentos (Prof.^a 1/SRM Mônica).

Sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com a criança, estas são registradas na ficha de cada uma delas logo após o término do atendimento. Estas anotações fazem parte da avaliação processual e continuada da criança, além de ser entregue uma avaliação descritiva às famílias nas reuniões com os pais ou responsáveis.

A Prof.^a 1 Mônica avalia como bom o resultado do trabalho realizado nesta escola junto aos educandos com deficiência na SRM e no ensino regular. Socializou algumas de suas experiências profissionais nesta escola. Uma delas veio à tona por meio de um concurso organizado pelo MEC sobre trabalhos efetivados na SRM. Apresentou o trabalho realizado com alunos com baixa visão e com dois alunos cegos, cujo desempenho era semelhante ao dos alunos videntes. A escola ficou classificada entre os dez melhores trabalhos desenvolvidos na Região Sul do Brasil, fato que levou representantes do MEC a visitarem a escola. No final do concurso, a escola teve seu trabalho selecionado entre os cinco finalistas.

Esta ação do MEC, de certa forma, revela princípios neoliberais, já que acaba delegando ao indivíduo e instituições a responsabilidade pelo êxito ou fracasso em trabalhos que envolvem fatores extraescolares. A instância que deveria oferecer as condições para a aprendizagem responsabiliza-se pela promoção do “concurso” e julgamento sobre quem obteve o melhor desempenho. Observam-se, assim, mecanismos que valorizam a flexibilização, o destaque à eficiência e, como reforço positivo, a "premiação". Sobre esta questão, Oliveira e

Libâneo (1998) destacam que são orientações relativas ao sistema neoliberal e globalizado, em que há preocupação com o desempenho individual dos alunos, acompanhado de avaliação, valorização de determinada disciplina, atividade, incentivo, participação dos pais, o que acaba elevando a competitividade entre as escolas e estimulando maior produtividade. Estas situações, todavia, nem sempre convergem para que seja obtida maior qualidade.

Sobre as crianças surdas, público com o qual trabalha, a Prof.^a 1 Mônica demonstrou entender que são crianças normais, que se tornam agressivas quando não têm possibilidades de comunicação.

Tem criança que morde, pula, grita, joga as coisas. Surtam quando eles não têm comunicação, e [...], essa menina fazia isto. Com os professores da SRM não; conosco ela conseguia se comunicar. Em uma conversa que tive com a fonoaudióloga que atendia à criança, insisti [...] da importância de seu trabalho com a criança. Eu disse: [...] quem disse que ela tem que falar? Ela não tem que falar. Agora, o seu trabalho é fundamental para essa menina. Por quê? Porque ela tem que aprender a fazer a leitura labial. [...] Porque, veja assim, o surdo que é surdo desde pequenininho dificilmente aprende a falar. Ele vai optar, se você trabalhar a leitura labial, se ele quiser falar, ele vai falar. Se ele conseguir falar. Ele pode falar. Por que não? Agora nós não temos que obrigar um surdo a falar! O que um surdo precisa? É aprender a língua de sinais, aprender a ler e escrever. Pronto! Ele não tem que aprender a falar. Agora se ele quiser aprender a falar, ele aprende a falar também. Temos que oportunizar. E tem muitos que falam. E essa menina é uma que se esforça para falar. Ela tenta, e ela vai aprender a falar, sim, ela vai aprender. Ela não vai falar claramente [...] cada caso é um desafio. Ver a teoria escrita no papel é uma coisa, você ler e pegar o aluno na prática e fazer acontecer é outra coisa bem diferente [...] (Prof.^a 1 Mônica).

Os relatos a seguir têm o intuito de demonstrar o trabalho desenvolvido na SRM desta escola. Observamos uma aluna surda, com perda auditiva neurossensorial bilateral. Frequenta o AEE na SRM com ensino de Libras, o docente é um professor surdo, e a língua portuguesa fica sob a responsabilidade da professora de sala. C também passou a ter contato com os colegas surdos da escola e cursava o 9º ano e contava com uma professora intérprete de Libras no ensino regular. Na observação realizada, foi trabalhado verbo pela professora de língua portuguesa, o verbo para o surdo deve estar no infinitivo. Utilizou materiais pedagógicos de acessibilidade, eram cartões com gravuras dispostos sobre a

mesa para auxiliá-la **no ensino do conteúdo**, lembrando que o surdo tem boa memória visual. A proposta em português é não utilizar Libras e sim escrita e leitura labial.

O segundo momento da aula passou a ser conduzido pelo professor intérprete, que continuou o trabalho iniciado pela professora. Utilizou como recurso de acessibilidade nas comunicações e informações a linguagem Libras, lembrando que este instrutor é surdo. Usou o livro didático ilustrado de língua brasileira de sinais e o dicionário da enciclopédia ilustrada trilingue. O surdo utiliza-se da Libras como primeira língua, a 2ª Português e a 3ª Inglês; para o ouvinte, a 1ª língua é Português, a 2ª Libras e a 3ª Inglês. A língua brasileira de sinais não é universal, somente alguns sinais são parecidos (LSB) – língua brasileira de sinais; ASL– língua inglesa de sinais – *American Sign Language*). O plano do AEE é elaborado pelos professores que trabalham com a aluna. É realizado individualmente pelo professor de sala à aluna surda – Português/Libras – e pelo professor de Libras.

Sobre as condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógicas foi possível observar que, embora a SRM ficasse próxima à quadra esportiva no final do corredor, sua acessibilidade é possibilitada por meio de rampas de concreto com corrimões. A sala, de tamanho médio, foi dividida em quatro ambientes menores e contém recursos e equipamentos de apoio enviados pelo MEC, que auxiliam no atendimento. Sobre os equipamentos de acessibilidade, estavam dispostos na sala da seguinte forma: na entrada da sala, havia dois computadores com monitores de tela ampla, três cadeiras e uma impressora normal. Os computadores são utilizados pelos alunos e professores que frequentam esta sala; havia também um armário grande em que são guardados jogos diversificados e outros recursos didáticos, aos quais todos os professores desta SRM têm acesso. Dentre diversos jogos e materiais disponíveis, constam materiais didáticos, como cubos numéricos, bola com alfabeto para deficiência visual, livro de literatura infantil ampliado, lupa, tesoura adaptada, cartazes de libras, livros de literatura infantil ampliados e escritos em Braille, dentre outros.

Próximo a este ambiente, em uma sala menor, trabalha a Prof.^a 2 da SRM, Carla, que realiza atendimento ao público-alvo e faz avaliação funcional da visão. A Prof.^a 1/SRM, Mônica, utiliza as duas outras salinhas para seu trabalho. Em

uma das salas, na parede, está fixado o alfabeto com as letras maiúsculas e minúsculas, acompanhada por uma figura e seu nome, a representação em libras ex: o **R** e o **r**, a figura de um rato e a representação em Libras.

Dentre diversos materiais enviados pelo MEC a esta SRM, destaca-se o Mecdaisy, um programa do livro falado, é interativo, com o qual a criança ou adolescente cego interage. A SRM recebeu duas caixas com CDs de histórias infantis clássicas, o que provocou certo encantamento nos professores do ensino regular. Segundo a professora, este material é importante, porque, por exemplo, os filmes, como *Cavalinho azul*, são falados e bem descritivos. A narração é feita com explicação detalhada das imagens. Isso é muito bom para o cego, pelos detalhes que traz, já, para os alunos ouvintes, torna-se cansativo. Segundo a percepção da professora, existe certa rejeição dos professores do ensino regular pelos educandos com deficiência no primeiro momento, fato que considera natural quando se trata do primeiro contato com o diferente, depois, vão aprendendo a trabalhar e a conviver com o aluno.

Entendemos que as políticas públicas inclusivas deveriam caminhar no sentido de envidar esforços para a promoção de uma escola pública comprometida com a transmissão do conhecimento científico aos seus alunos e não encaminhamentos, como no caso do concurso realizado na *Escola Chapecó*, em que a premiação foi resultado do desempenho individual do aluno, que, a nosso ver, resultou de uma política pública neoliberal. Incentiva-se o desempenho, as competências individuais, o conviver juntos. Compactua-se com a competição desenfreada no nosso sistema capitalista, ficando o desenvolvimento de potencialidades humanas em segundo plano.

4.1.5 *Escola Chapecó* e a inclusão no ensino regular

As observações no ensino regular da *Escola Chapecó* foram realizadas durante três dias consecutivos em 2012. Os alunos especiais B, F, G, H, I, foram observados, conforme especificado no Quadro 11.

Quadro 11 – Alunos da *Escola Chapecó* observados em 2012

Aluno	Série	Diagnóstico	Escola
B	1 ^a	Deficiências múltiplas (DM)	<i>Chapecó</i>
F	4 ^a	Deficiência Intelectual (DI)	<i>Chapecó</i>
G	8 ^a	Surdez (PS)	<i>Chapecó</i>
H	8 ^a	Síndrome de Down (DI)	<i>Chapecó</i>
I	4 ^a	Deficiência Intelectual e TDA/H (DI/TDA/H)	<i>Chapecó</i>

Fonte: Secretaria da *Escola Chapecó*.

Todos os alunos considerados público-alvo, quando necessário, contam com um segundo professor em sala de aula, que, por sua vez, trabalha em sintonia com o professor do ensino regular. As atividades observadas, desenvolvidas com os alunos com deficiência, foram as mesmas dos demais alunos, apenas adaptações de pequeno porte foram realizadas, quando necessário, para que o aluno conseguisse compreender e executar as atividades propostas. Foi possível presenciar aulas diversificadas e constatar a atuação do segundo professor de turma, seja em sala de aula no ensino regular – em aula de artes –, seja na aula de Educação Física na quadra esportiva, ou no laboratório de informática.

Os alunos G/ER e H/ER encontravam-se no auditório da escola neste dia, participando do Projeto sobre Oratória nas Escolas – e Projeto AURORA³², este último em parceria, ambos trabalham com os alunos dando suporte para que os mesmos possam elaborar seus textos. A Assistente Social do Projeto Aurora estava sendo a intérprete de Libras das alunas. Destacamos a acessibilidade proporcionada aos alunos desta escola, em especial nas comunicações e informações Libras que os alunos da SRM estão recebendo no ensino regular.

A acessibilidade oferecida na escola, seja arquitetônica, pedagógica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e no transporte, assim como a execução das atividades atribuídas ao segundo professor, a participação dos demais profissionais da escola, juntamente com profissionais da comunidade externa têm contribuído para a efetivação do trabalho e acesso de alunos com deficiência. A demonstração desta acessibilidade pode ser elucidada com as observações feitas sobre o aluno B na SRM, já relatada no item anterior, assim

³² AURORA é uma Cooperativa que engloba toda região (agricultores, frigoríficos de frangos e suínos). Neste dia, estava sendo exibido o filme *Preciosa*, baseado em fatos reais. São trabalhados com os alunos vídeos, textos, pesquisas para dar suporte a eles.

como no ensino regular. O aluno B possui deficiências múltiplas e, ao participar da aula de Educação Física, recebeu auxílio do segundo professor de turma e de outros colegas de sala, chutando várias vezes a bola ao gol, frequenta também o CEMUTI (Laboratório de Informática).

B/ER é atendido pela professora de sala e pela Prof.^a 2/ER Patrícia, a Prof.^a 1/ER Bruna de B/ER trabalha com a criança desde fevereiro de 2012. Faz quatro anos que atua no município e sempre atendeu a crianças inclusas com o auxílio da Prof.^a 2/ER Patrícia. Considera que os alunos com deficiência devem ser incluídos e os educadores têm que acreditar no potencial dessas crianças. Comenta que B/ER passou a frequentar a escola com andador a pedido da equipe técnica que o acompanha, o que melhorou significativamente sua mobilidade na escola, dando-lhe maior autonomia. Na aula de artes, B/ER jogou cartas com os colegas, demonstrou ser participativo, motivado e ter boa atenção. Na aula de Educação Física, B/ER foi com o seu andador e acompanhou a turma com a segunda professora, tendo que ser rápido para acompanhar os demais colegas. Ao retornar, no intervalo, queixou-se de dor no pé devido à tala que usa, a professora considera que B/ER, às vezes, faz um esforço excessivo. Pensa que seus limites deveriam ser mais respeitados, B/ER apresenta boa saúde, mas tem dificuldades na locomoção devido seu comprometimento motor. Percebe cobranças da família referente ao desempenho do aluno.

Os conteúdos são os mesmos realizados pelos demais colegas de turma, apenas a forma de fazer as atividades e os recursos utilizados são muitas vezes diferenciados. Embora o aluno tenha passado a utilizar *notebook* em sala de aula, a letra manuscrita não pode deixar de ser trabalhada. O aluno B/ER estava sentado na primeira fila próxima à parede, na segunda carteira, o que possibilitava a sua locomoção até a carteira e maior proximidade e acessibilidade aos professores. Na fala da professora, os demais alunos são muitos receptivos à inclusão de B, que é afetuoso, esforçado, motivado e conta muito com a colaboração de um dos seus pais.

Referente aos alunos que possuem Deficiência Intelectual (DI)³³, vale destacar que foram observadas dificuldades significativas dessas crianças para acompanharem o desempenho dos demais colegas devido ao seu déficit cognitivo. Podemos exemplificar com a aluna I/ER, que gosta de ir à escola, é organizada com seu material, recorta com capricho, gosta de pintar figuras, reconhece todas as letras e escreve. Apresenta DI, tendo dificuldade na percepção viso espacial, para concentrar-se e prestar atenção, além de certa dificuldade de socialização. O conteúdo para a aluna se resume à ação de copiar. Copia frases e/ou palavras-chave, mas não consegue acompanhar o ritmo e o desempenho da turma, faz as tarefas propostas, porém se perde no que está escrito no quadro, omitindo letras enquanto copia. A Prof.^a 2/ER Patrícia escreve o conteúdo em uma folha de papel e deixa à disposição em cima da carteira para ajudá-la na cópia das atividades, mesmo assim sua noção espacial e percepção visual são deficitárias. Não realiza nenhuma tarefa sozinha.

Tais dificuldades de aprendizagem não foram observadas com tanta intensidade em crianças com outras deficiências e que tenham o potencial cognitivo preservado. Aspectos significativos de aprendizagem também foram evidenciados no aluno H/ER que tem Síndrome de Down e, constantemente, sofre com infecção no ouvido. Está sendo investigado sobre possíveis problemas de audição. Frequenta apoio pedagógico no contraturno e SRM. Todas as atividades trabalhadas com o garoto são adaptadas devido ao seu grau de dificuldade, sua fala é bastante comprometida. Demonstrou grande dificuldade na realização das mesmas atividades que as demais crianças e foram adaptados ao aluno conteúdos com menor grau de complexidade.

Na SRM, uma das queixas da professora se refere às faltas dos alunos nos atendimentos, visto que este fato se reflete diretamente nos resultados

³³ Ropers e Hamel (2005, apud DELLA-ROSA, 2010, p. 26) afirmam que a Deficiência Mental “[...] é um distúrbio complexo, o qual não é facilmente definido de uma maneira compreensível. A definição mais amplamente utilizada é da American Psychiatric Association (1994), compreende três critérios: funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (Quociente de Inteligência menor que 70 – QI < 70); limitações significantes na função adaptativa em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades – comunicação, cuidados próprios, habilidade para vida independente, habilidades sociais e interpessoais, uso de serviços públicos, tomada de decisão, habilidades funcionais acadêmicas, trabalho, lazer e saúde e segurança, desenvolvidas antes dos 18 anos”.

relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Informou que, segundo o regulamento da SRM, após três faltas consecutivas sem justificativa, o aluno não tem mais a vaga garantida neste atendimento. Por outro lado, ela relatou que conta com alunos e famílias altamente comprometidos, o trabalho assíduo e levado a sério refletindo-se em resultados positivos. Como exemplos de envolvimento, temos o empenho da garotinha da educação infantil e do garoto com PC em superar seus limites, correspondendo ao esforço dispendido por profissionais da escola e mesmo por seus colegas e familiares.

Segundo Góes (2002), quando o indivíduo apresenta DI, as condições reais onde ele está inserido, ou seja, a riqueza ou a ausência de estímulos terá interferência no seu desenvolvimento e aprendizagem. O destino da criança não pode ser sentenciado pelo determinismo biológico, e ela poderá ser beneficiada se inserida em trabalhos pedagógicos que tenham como objetivo ampliar, viabilizar e, sobretudo, que permitam desenvolver suas potencialidades. Para a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico da criança é possível pela apropriação dos conhecimentos de gerações passadas. A mediação realizada com a criança, por meio de atividades, na relação com objetos, é responsável pela internalização de conhecimentos no contexto em que está inserida. A concretização de uma atividade é viabilizada pela comunicação prática e verbal com seus colegas e professores no ambiente escolar.

Os estudos de Leontiev (s/d) trouxeram grandes contribuições para o entendimento de como se dá a aprendizagem de um DI. Constatou que, em condições e ritmos considerados normais, a criança pode não apresentar um resultado satisfatório. No entanto, em situações favoráveis, com respeito ao seu ritmo e com a utilização de uma metodologia e recursos pedagógicos adequados, são possíveis resultados surpreendentes.

Durante as observações na SRM da *Escola Chapecó*, a mediação³⁴ realizada pelos professores que nela atuam foram aspectos que nos chamaram a atenção, em especial a mediação realizada pela Prof.^a 1SRM, Mônica. Demonstrou ter conseguido êxitos significativos no desenvolvimento das

³⁴ Mediação é, aqui, entendida como uma ação planejada com o intuito de alcançar certos objetivos. “[...] para Vygotsky, existem dois elementos presentes no processo de mediação: os instrumentos e os signos, que possibilitam maior complexidade de relação entre o organismo e o meio, e contribuem para a formação das funções psicológicas superiores” (GARCIA, 2005, p. 62).

funções complexas do pensamento³⁵ dos alunos que frequentam a SRM por meio da linguagem e dos instrumentos mediadores de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, nas comunicações e informações. Outros aspectos a serem destacados são a acessibilidade arquitetônica, os mobiliários e transporte existentes, os quais contribuíram para a entrada e permanência dos alunos na escola. Nos dias em que estivemos na *Escola Chapecó*, observamos bom entrosamento entre professores da SRM e do ensino regular, coordenadores, gestores da escola e nos trabalhos desenvolvidos com os alunos da SRM.

4.1.6 Política da educação inclusiva no Estado de Santa Catarina

Para finalizar a análise deste estado, sintetizamos os principais dados coletados em nível de estado, município e escola e, na perspectiva do pesquisador, sobre o que garante, em termos legais, o que está sendo implantado e o que já está efetivado das políticas públicas em Santa Catarina-SC. Elencamos, aspectos que consideramos fundamentais: as políticas estaduais e municipais; o PPP da escola e o AEE; as ações municipais no encaminhamento para a efetivação de políticas públicas inclusivas; as condições de acessibilidade arquitetônica, materiais pedagógicos e a tecnologia assistiva.

Sobre as políticas estaduais e municipais, temos a implantação, em 1968, da FCEE, considerada a primeira instituição pública do estado de SC com a função de definir e coordenar a política de EE. Em 2010, o Decreto nº 3.403 aprovou o Estatuto Social da FCEE, cabendo às famílias decidir sobre a escola que os filhos com comprometimento mental severo frequentem. Não se opõe à política nacional, mas a família decide onde seu filho vai estudar. Liberdade que, ao nosso entender, faz parte do reflexo neoliberal.

Referente ao município, a Resolução do COMED nº 001, de 2011, garante condições de adaptações curriculares para os educandos com deficiência, bem

³⁵ Trata-se de capacidades fundamentalmente humanas (atenção, memória, percepção, emoções, sentimentos), cujo desenvolvimento está ligado ao aspecto histórico-cultural.

como acesso e permanência no ensino regular e terminalidade específica, quando for o caso, em conformidade com a PNEEPEI.

Nas Políticas Públicas do Estado de SC, o TDA/H está inserido como condutas típicas e, no município de Chapecó, como TFE. A diferença neste município, em termos de organização da prática pedagógica no contexto escolar, é a presença do segundo professor de turma para casos de crianças com TDA/H acentuado, aspecto não garantido pela política nacional. A SEDUC-EE de Chapecó esclareceu que os alunos com TDA/H não são atendidos em SRM do município (fato constatado pela pesquisadora), mas sim encaminhados para avaliação e atendimento no SASE.

A SRM está prevista no PPP desta escola e houve a implantação de 20 SRM de 2006 a 2010, que demonstram encaminhamentos da PNEEPEI no AEE nas escolas municipais de Chapecó. Todos os alunos público-alvo contam com um segundo professor em sala de aula quando necessário. Este deve trabalhar em sintonia com o professor do ensino regular.

Para atuar na EE, solicita-se que o profissional tenha habilitação em EE e/ou Pedagogia. Por sua vez, a atuação na SRM exige formação inicial para o exercício da docência e formação em AEE nas seguintes áreas: DI; DF; DV e surdez com duração mínima de 180 horas. Quanto à formação do professor, embora a SEDUC – EE reconheça que, no ensino regular, o segundo professor deveria ter graduação em Pedagogia, muitos ainda são graduados em outras licenciaturas devido à falta de profissionais com esta formação para atender a toda a demanda.

Diferentes ações para a efetivação das políticas inclusivas no município estão sendo realizadas: oferta do curso de Libras para professores, comunidade e alunos; formação continuada de professores de SRM e do ensino regular; abertura de novas SRM, com profissionais qualificados e formação específica (curso em AEE); recursos pedagógicos acessíveis e aquisição de recursos de adequação de mobilidade. Realização de acessibilidade: adequações arquitetônicas para eliminação de barreiras; segundo professor de turma; intérprete de Libras; estagiários; convênio com a ADEVOSC, que oferece AEE

aos alunos, material adaptado em Braille, tais como produção de livros digitais acessíveis e complementos em Braille.

Dificuldades foram apontadas pelos professores da SRM da *Escola Chapecó*. Embora exista contato do professor do ensino regular com o do AEE, a maior responsabilidade sobre o educando recai sempre no professor da SRM. Outro dado que chama atenção é que não há alunos nas SRM do município com diagnóstico de AH/SD.

A escola tem parceria com um marceneiro que fabrica materiais de acessibilidade, já que os materiais enviados pelo MEC não suprem todas as especificidades das diferentes deficiências.

Segundo a Prof.^a 1 Mônica, nesta escola, não existem educandos com deficiências acentuadas, o que facilita o trabalho. Destacou que a forma como a avaliação é elaborada nos dias atuais consiste em um grande limite aos alunos considerados público-alvo. Confirmou que a rejeição dos professores do ensino regular pelos deficientes no primeiro momento existe, mas vai diminuindo depois do contato com o diferente e ao aprender a trabalhar e a conviver com o aluno.

Merecem destaque os grupos de aprendizagem, a banda escolar, escola leitura, horas culturais, salas ambientes. São atividades diferenciadas, realizadas no contraturno, com o intuito de auxiliar as crianças com dificuldades significativas de aprendizagem na *Escola Chapecó*. Entendemos que tais atividades convergem para que as políticas públicas inclusivas caminhem no sentido de desprender esforços na promoção de uma escola pública comprometida com a transmissão do conhecimento científico aos seus alunos.

Por fim, consideramos que as condições de acessibilidade arquitetônica, materiais pedagógicos e tecnologia assistiva são boas. A escola possui rampas, corrimões, sanitário adequado a alunos com mobilidade reduzida – DFN –, quadra esportiva e laboratório de informática com boas condições de acesso. Há repasse de recursos e programas públicos voltados para o público-alvo da EE, tais como livros acessíveis, oferta do AEE (SRM), equipamentos adaptados, repasse de kits escolares, contratação do segundo professor em sala. Na SRM, existem materiais enviados pelo MEC e pelo município, recursos e equipamentos de apoio, apesar de ser kit padrão e não levar em consideração as especificidades dos alunos,

como já explicado. É inegável que tais aspectos têm contribuído para o acesso de alunos com deficiência no contexto escolar.

Certos fatos chamaram nossa atenção, dentre eles o fato de, no ensino regular desta escola, em várias salas de aula, o professor ser substituído, em parte da aula, por estagiárias ou pelo professor itinerante no dia de sua hora atividade. Quando indagados a respeito dos alunos em situação de inclusão, não souberam nos informar sobre o aprendizado e desenvolvimento do aluno do AEE no ensino regular. Também não presenciamos a elaboração de plano de atividades e acompanhamento a esses alunos por esses profissionais.

Entendemos que, para a efetivação das políticas públicas inclusivas como prevê a lei, dentre inúmeros fatores, requer um trabalho articulado no contexto escolar com todos os profissionais que trabalham com o educando com deficiência, devendo perpassar pela ação da escola, família, comunidade externa. Carvalho (2014, p. 85) afirma que, “para muitos educadores, [...] a inclusão em educação [...] é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos [...]”.

Acreditamos que a jornada de trabalho de 40hs semanais em uma única escola possibilitaria um trabalho mais articulado do professor do ensino regular com o professor do AEE. Nesta escola, observamos que há falta de professores efetivos. Outro empecilho observado é que os professores tendem a atribuir a responsabilidade do trabalho do educando com deficiência ao professor da SRM. Por outro lado, muitos alunos faltam bastante nos atendimentos do AEE; faltas, entretanto, que não foram constatadas com tanta frequência por esses mesmos alunos no ensino regular. Dentre as causas mais frequentes da ausência dos alunos na SRM estão: falta de compromisso e credibilidade da família no trabalho desenvolvido e no aprendizado do aluno, distância e falta de disponibilidade da família para transportá-los até a escola no contraturno. Neste impasse, o educando com deficiência, muitas vezes, não é trabalhado no ensino regular e nem no AEE com a intensidade que necessita. Acaba sendo privado da apropriação do conhecimento científico do qual tem direito.

Acordamos com Carvalho (2014) sobre a necessidade, em pleno século XXI, de ultrapassar os ranços com o quais ainda convivemos, mesmo tendo conseguido avanços significativos na forma de entender educação como bem indispensável ao homem e como aspecto central que promove o desenvolvimento sustentado dos países no que tange aos aspectos sociais e econômicos. Os desafios para assegurar escolas de qualidade para todos e que assegurem benefícios para toda vida são imensos. Sem esquecermos que, para os educandos com deficiência, esses desafios se tornam ainda maiores.

4.2 A política da educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul

A discussão, neste subitem, concentra-se sobre a política de educação inclusiva do Estado do Rio Grande do Sul. A cidade de Capão da Canoa foi selecionada como campo de pesquisa por ser o município daquele Estado com maior número de professores participantes do curso do AEE e a Escola *Capão da Canoa*³⁶, pertencente a este município, possui a SRM com o maior número de alunos atendidos no AEE.

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul aprovou o Parecer CEED nº 251/2010, em que o Conselho Estadual de Educação dirige-se ao Sistema Estadual de Ensino referente ao tema EE, com vistas à implementação do dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituindo Diretrizes Operacionais sobre o AEE – na Educação Básica, modalidade EE (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

A partir de 2010, intensificou-se, neste estado, o atendimento aos alunos com DI, TGD, AH/SD, com matrículas nas classes comuns do ensino regular e no AEE, além da manutenção do trabalho em escolas especiais públicas e privadas. O documento estabelece e prevê que o AEE será realizado segundo o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, ou seja, na SRM da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no contraturno. Não substituirá as classes

³⁶ Nome fictício da escola para preservar seu anonimato.

comuns, podendo ser realizado também em Centro de AEE da rede pública, como em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não tenham fins lucrativos. As determinações do Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul estão em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 da Política Nacional.

Com este documento, iniciou-se a implantação de uma política inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul para que as escolas tivessem condições de se preparar para receber todos os alunos. Além da formação continuada de professores, a ampliação de SRM com AEE está sendo oferecida aos alunos com deficiência, TGD e/ou AH/SD na própria escola, em escolas próximas ou Centros de AEE. A aquisição de equipamentos e a oferta de recursos necessários para minimizar as barreiras e obstáculos que impedem o acesso desses alunos ao conhecimento são ações que impulsionaram e fazem parte da implantação da política educacional inclusiva do estado: “[...] estamos no início de um novo Governo, realizando várias mudanças educacionais, como a reestruturação curricular do Ensino Fundamental e a reforma do Ensino Médio” (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/RS, 2012). Foram fortalecidas as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) no Estado, no sentido de organizar uma “rede” de formação sobre a política que está sendo construída, mas ainda não consolidada, de acordo com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a PNEEPEI.

Pareceres do Conselho Estadual de Educação (nº 251, nº 56) foram revistos, para que a legislação estivesse em consonância com a construção de uma política educacional inclusiva. Em março de 2012, foi finalizado o Documento Orientador sobre Educação Inclusiva pela Assessoria e Coordenadorias Regionais de Educação de Porto Alegre. Este documento passou a vigorar em 30 de março de 2012, como Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 – sobre a educação inclusiva no estado (FADERS, 2012).

Segundo a assessoria da educação inclusiva da SEDUC de Porto Alegre, o documento aponta mudanças substanciais, tais como: concurso público com a previsão de vagas para o AEE; formação em Tecnologia Assistiva, Mecdaisy para professores, Multiplano; a inserção no Plano de Ações Articuladas (PAR) de todas as ações e subações referentes à área de EE; produção e distribuição de livros e

materiais acessíveis para alunos com deficiência visual por meio do Centro de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul (CAP RS); aquisição de equipamentos específicos para alunos e o crescente aumento de alunos com deficiência, TGD e/ou AH/SD nas classes comuns do ensino regular, indicado nos dados preliminares do Censo 2011, existindo um esforço na construção coletiva de uma política inclusiva no estado do Rio Grande do Sul.

Os dados expostos a seguir fazem parte dos encaminhamentos contidos na Nota Técnica da FADERS/DT/nº 01/2012, sob os Eixos e Diretrizes do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – RS sem Limite. O Plano objetiva garantir acessibilidade nos espaços públicos, rompendo com ações desintegradas e compartimentadas. A coordenação do Plano fica sob a responsabilidade da Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos, por meio da FADERS, dando apoio técnico e administrativo. Na prática, o Plano aconteceu mediante o Comitê Gestor de Políticas para Pessoas com Deficiência, sua contribuição foi sobre a definição das políticas, ações e programas que integram o Plano RS sem Limite e suas metas. O RS sem Limite tem como eixos: Acesso à Educação, Atenção à Saúde, Inclusão Social, Acessibilidade. As metas e previsões orçamentárias nos quatro eixos até 2014 estabeleceram um montante de R\$ 258.587.899,62 (FADERS, 2012).

Para garantir o acesso à **Educação**, as ações na FADERS preveem: disponibilização de transporte escolar acessível, adequação arquitetônica de escolas públicas, formação de professores, implantação de SRM, escola e produção de livros digitais acessíveis, convênio bengala branca, reforma do espaço físico do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), projeto de pesquisa voltado para pessoas com deficiência auditiva, concurso público, aquisição de equipamentos aos alunos com deficiência. As ações envolvem atendimento da educação básica com qualidade e cidadania; obras de acessibilidade nas Escolas – Plano de Necessidade de Obras (PNO); programas de capacitação; programa de pesquisa, somando um investimento total de R\$ 12.091.138,51 (FADERS, 2012). Encaminhamentos semelhantes foram realizados no estado de Santa Catarina pelo COMED.

Como destaques do que já foi realizado, segundo o que está previsto pela FADERS (2012, p. 3-4), temos:

752 Salas de Recursos Multifuncionais; 144 escolas; 320 alunos com deficiência visuais beneficiados; 291 professores nomeados até 2014; 2430 vagas em instituições comunitárias; 252 escolas com obras de acessibilidade.

No que se refere à **Saúde**, a **Nota Técnica** destaca a ampliação de ações para prevenir as deficiências, ações de habilitação e reabilitação, atendimento odontológico, manutenção do acesso às órteses e próteses, reforço de ações clínico-terapêuticas. Como ações preventivas nesta área, destacam-se: teste da orelhinha, capacitação e assessoramento técnico. As ações para reabilitação constam da reabilitação auditiva, física, intelectual, visual e ostomia.

O outro eixo diz respeito à **Inclusão Social**, que, para promovê-la no estado, serão implantados os Centros Dia de Referência, cujo objetivo é oferecer apoio aos indivíduos com deficiência em situação de risco, como extrema pobreza, abandono e isolamento social.

As ações nesta área envolvem turismo acessível; jogos inclusivos; Carteira Nacional de Habitação (CNH) acessível; acesso à comunicação; mais cultura; participação cidadã; fortalecimento do controle social, gênero e acessibilidade; acesso ao transporte; empregabilidade; atendimento referencial; Central de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (CETILIBRAS); consumo acessível; formação continuada; gestão da acessibilidade.

E, por último, temos a **Acessibilidade**, prevista no documento, que deve ser promovida em atos conjuntos com o poder público, envolvendo as três esferas governamentais. Destacam-se, dentre as ações, o “[...] programa Minha Casa, Minha Vida 2 garantirá 100% das unidades para famílias de baixa renda projetadas com acessibilidade de adaptação, sendo no Rio Grande do Sul 35.000 unidades” (FADERS, 2012, p. 9); serão disponibilizados kits segundo a necessidade da deficiência do indivíduo.

A acessibilidade deve estar presente seja em obras de mobilidade urbana do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), como na Copa de 2014. Deve ser criado o Programa Estadual de Tecnologia Assistiva juntamente com o Comitê, abrangendo entidades públicas, privadas e sociedade civil. Dentre as ações, está a cultura de acessibilidade; atendimento referencial; obras públicas; financiamentos para pessoas com deficiência e empreendedoras e ampla divulgação do *Plano Estadual RS sem Limite*. Destaca-se a instalação de

memorial, biblioteca acessíveis, como também transcrição de materiais para o Braille, produção de multimídias em idioma Libras. De forma ampla, comparado aos encaminhamentos de SC, são semelhantes e seguem a PNEEPEI. Um diferencial é o público-alvo que, nos documentos de SC, constam educandos com deficiências, condutas típicas e AH/SD.

4.2.1 Município de Capão da Canoa e a política da educação inclusiva

Estivemos em Capão da Canoa, como nos outros estados e municípios da Região Sul, por duas vezes³⁷, para a realização da coleta de dados referente à pesquisa de campo. O primeiro contato foi com a gestora da escola, a coordenadora pedagógica e com os professores que trabalham na SRM, no ensino regular e com o educador especial que atende ao público alvo da EE no ensino regular.

Segundo dados da Coordenadoria da Educação Especial (SEDUC-EE), a Resolução nº 4, de outubro de 2005, fixa as normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar 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 (CAPÃO DA CANOA, 2005, p. 1).

A Resolução prevê atendimento aos alunos com NEE³⁸, preferencialmente, em classes comuns em todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino

³⁷ Estivemos em Capão da Canoa-RS em setembro de 2011, nos dias 22, 23 e 24, e em agosto de 2012, nos dias 01, 02 e 03.

³⁸ Utilizamos, no decorrer do texto, três terminologias ao nos referirmos às pessoas com deficiências, ou seja, pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, educandos ou alunos com deficiência e público-alvo. A opção por uma forma ou outra é em decorrência da terminologia utilizada nos documentos pesquisados naquele estado.

Fundamental e Médio, na modalidade de EE. Os alunos atendidos em 2005 referiam-se àqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem que apresentavam limitações no processo de desenvolvimento ou que interferiam neste processo, a saber: aluno com comprometimento não relacionado à causa orgânica e aqueles relacionados às condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais, AH/SD. O diagnóstico deve ser aceito mediante laudo emitido pela equipe multidisciplinar, devendo contar ainda com corpo docente habilitado e qualificado e, na medida do possível, a escola oportunizará preparação para a profissionalização desses alunos.

Deve assegurar para a EE: equipe de apoio às instituições públicas e privadas, oportunidade de capacitação, formação continuada aos professores, divulgar anualmente a relação de alunos com NEE nas escolas comuns e na EE.

No município de Capão da Canoa, a Lei complementar nº 030, de outubro de 2011, anexo IV, regulamenta o cargo de professor na atividade de docência da E E. Estão previstas as seguintes atribuições para este professor:

[...] exercer a função de mediador em classe de educação infantil (0 a 5 anos); do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Especial, atendimento educacional especializado; turmas de EJA; orientar a aprendizagem do aluno; participar dos processos de planejamento das atividades escolares; organizar as operações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino. Planejar, organizar e avaliar o trabalho docente e discente; assistir os alunos em grandes ou pequenos grupos ou individualmente; fazer orientação pedagógica do trabalho do auxiliar de Educação Especial; participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; elaborar planos de ensino adequados à realidade da clientela; acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos; encaminhar a clientela para atendimentos específicos; participar das atividades cívico-sociais da escola e da comunidade, com representante da unidade escolar; participar de reuniões pedagógicas e de conselho de classe; manter-se atualizado sobre métodos e processos educativos, bem como sobre avaliação do rendimento escolar; manter atualizado registros relativos ao aproveitamento escolar dos alunos; zelar pela disciplina e material escolar; fazer relatório sobre o trabalho desenvolvido; exercer a função de diretor ou vice-diretor, quando indicado; integrar órgãos ou colegiados no âmbito do Sistema Municipal de Ensino; integrar equipes interdisciplinares e comissões; participar do processo de integração – família – escola – comunidade; participar da

avaliação global das instituições escolares e da administração do Sistema Municipal de Ensino (CAPÃO DA CANOA, 2011, p. 50).

A carga horária semanal para exercer a função de docente na EE é de 20 horas, idade mínima 18 anos, formação em curso de Licenciatura Plena com habilitação específica em Educação Especial, conforme detalhado no Quadro 12.

Quadro 12 – Requisitos para a docência na Educação Especial no Município de Capão da Canoa

Deficiência Visual	Deficiência Auditiva	Deficiência Mental	AEE - SRM
Licenciatura Plena	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena
Curso Esp. 360 h ou capacitação mínima de 180 h em DV	Curso Esp. 360 h ou capacitação mínima de 180 h em DA	Curso Esp. 360 h ou capacitação mínima de 180 h em DM	Curso Esp. 360 h ou capacitação em AEE, que perfaça no mínimo 180 h.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em Capão da Canoa (2011).

No item a seguir, fazemos uma síntese das informações fornecidas pela SEDUC-EE de Capão da Canoa sobre a educação inclusiva em escolas municipais.

4.2.2 Políticas públicas inclusivas de Capão da Canoa

Segundo a Coordenadoria da EE, por meio de uma retrospectiva sobre a EE, é possível entender os encaminhamentos que o município tem dado a esta modalidade de ensino nos últimos anos. Um dos aspectos é que a PNEE tem caráter histórico, construído por intermédio das APAEs. Na LDB nº 5.692/72, menciona-se a política da educação especial numa perspectiva vinda do movimento apaeano, com caráter assistencial. A partir de 2008, a perspectiva passou a ser educacional, intensificando-se a educação inclusiva em relação aos outros atendimentos. A APAE de Capão da Canoa foi fundada em 1982, e realiza ainda um trabalho profissionalizante.

O prédio onde funcionava a APAE era cedido pela Prefeitura, assim como os professores e a merenda. Era basicamente uma servidoria, o que contribuiu para a sua municipalização. Em 2005, um novo prédio foi construído pelo município, os alunos que frequentavam a antiga escola, assim como os

professores foram para a Escola Especial Ana Bauer. A diretoria da APAE passou por uma reestruturação, dando início a um trabalho profissionalizante. Alguns alunos da Escola Especial Ana Bauer vão à APAE no contraturno, participam do atendimento profissionalizante, terapia ocupacional, dentre outros.

A partir de 2008, ao se intensificar a política da educação inclusiva, o que aconteceu com as Escolas Especiais? A proposta pedagógica passou a ser semelhante ao ensino regular, sendo considerada uma modalidade de Ensino Fundamental, primeiro ano, segundo ano..., educação infantil. Os alunos em condições cognitivas de frequentar o ensino regular iniciaram o processo de inclusão. A inclusão em escolas municipais iniciou-se com os deficientes visuais e auditivos, seguida da inclusão dos alunos com DI. A demanda começou a ser feita com a vinda de novos moradores³⁹ para a cidade, cujos filhos tinham deficiência e já haviam sido matriculados diretamente na escola regular. Observou-se também maior interesse pela política de inclusão, fato que culminou com a abertura de SRM em 2006, intensificando-se em 2008.

As escolas municipais, em anos anteriores, desenvolviam projetos pedagógicos que atendiam a todos no ensino regular com dificuldades de aprendizagem significativas. A partir de 2009, com o aumento da demanda do público-alvo da EE, por meio do Censo Escolar, o município fez a solicitação de mais SRM. Em 2009/2010, o MEC, em atendimento, passou a enviar material para as novas salas⁴⁰. O município conta ainda com um CEMEI com uma sala de SRM. Outro fato importante foi a realização, em 2008, do concurso público para contratação de professores para a EE.

Em 2005, foi aprovado o Parecer do Conselho Municipal sobre o Sistema Municipal de Ensino. Tem como norte os documentos de orientação, mas a educação do município tem seu próprio sistema com suas normas em sincronia com as normas nacionais e estaduais. O Rio Grande do Sul era um dos estados que não tinha aderido ao Programa de Ações Articuladas, apesar de uma grande parte de escolas ter realizado tal adesão por conta própria. Sobre os encaminhamentos dos alunos, a Secretaria de Educação faz as visitas às escolas

³⁹ Capão da Canoa é uma cidade litorânea e tem crescido significativamente nos últimos anos. A construção civil precisa de mão de obra, isto tem gerado mais empregos devido ao aumento de construções no setor e, conseqüentemente, aumento da população devido à oferta de trabalho.

⁴⁰ Quando foi realizada a coleta de dados, o município tinha solicitação de abertura de mais cinco SRM.

e encaminha ao setor de EE as suas demandas para agendamento de consultas, além da parceria com a Secretaria da Assistência a Saúde.

São realizados seminários anualmente do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” pelo Polo Capão da Canoa. Em 2012, foi realizado o 3º Seminário que contou com a participação de mais de 22 municípios vizinhos. Foi organizado pela SEDUC – Coordenadoria da EE e Prefeitura Municipal de Capão da Canoa. Este Programa forma gestores e professores do Município e da Região para implementação plena da Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo é construir “a escola das diferenças, não a escola dos diferentes”, uma escola para todos. Os excluídos não podem ser os deficientes, mas sim toda a forma de seleção ou discriminação para o acesso, a permanência e a continuidade, promovendo o sucesso na educação regular de todos os alunos

Através do Polo de Educação Inclusiva, aderimos às Políticas do MEC, através da Secretaria da Educação Especial, onde atenderemos às necessidades específicas dos alunos nas escolas regulares, utilizando como meio as Salas de Recursos multifuncionais, a acessibilidade nas escolas, materiais acessíveis e formação continuada dos professores (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Os profissionais encontraram dificuldades para iniciar o trabalho com os alunos considerados público-alvo, visto que, como é obrigatória a emissão de laudo técnico e como o processo na área da saúde é moroso, o trabalho acaba sofrendo atraso.

Ainda sobre o processo de encaminhamento, a avaliação diagnóstica é realizada pelo educador da SRM e, quando necessário a criança é encaminhada para outros profissionais. No regulamento, trata-se de uma avaliação mais técnica na área de saúde. É solicitada orientação de prontuário, por ser uma exigência do próprio Censo Escolar. A coordenadoria considera problemático, nos dias atuais, o fato de que as crianças que não podem frequentar a SRM são basicamente as que apresentam TDA/H.

Não temos grandes preocupações com deficiência mental, visual, auditiva, ou o próprio autismo. Este público, na minha concepção, tem todo aparato legal, mas a preocupação hoje é com os transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, que não são

considerados público-alvo da educação especial. A criança com hiperatividade não tem deficiência intelectual, mas ela tem um entrave prejudicando a aprendizagem. A questão também de laudos para esses transtornos é difícil, às vezes tanto na tomografia como no eletro também não são detectados (COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Segundo dados fornecidos pela coordenadoria, quando a criança é diagnosticada com TDA/H, o próprio neuropediatra prescreve a medicação e a direção da escola procura fazer cumprir o tratamento, em alguns casos, até via conselho tutelar. Todavia, quando a família tem dificuldades financeiras para adquirir a medicação, é feito um encaminhamento aos postos de saúde para que o disponibilizem. Quando se trata de uma solicitação pedagógica, os encaminhamentos são realizados por meio do serviço de orientação escolar. Basicamente, nas escolas de Ensino Fundamental e nas escolas de Educação Infantil, o município tem a Secretaria que também auxilia.

O serviço de orientação encaminha-os ao Centro de Atendimento (CAT), que conta com psicólogos e fonoaudiólogos, dentre outros profissionais. Conforme o diagnóstico, eles são encaminhados para a área da saúde, ou ao próprio centro que atende a alunos com TFE. Existem, nas escolas, projetos de apoio pedagógico para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem, desenvolvidos por psicopedagogos, todavia, em casos exacerbados, as escolas de Chapecó contam com um segundo professor de turma.

Sobre a articulação do trabalho do professor titular e do professor da SRM, a Coordenadora Pedagógica Carolina, informou-nos que, inicialmente, houve muitas dificuldades de articulação do professor titular, tanto com o professor da SRM quanto com o Educador Especial. O professor de sala do ensino regular é responsável por todos os alunos, independentemente de ter ou não um segundo professor que os acompanha. Dificuldades estas também encontradas no Estado de SC na *Escola Chapecó*.

Ainda segundo depoimento da coordenadora pedagógica, acredita-se que, aos poucos, conseguirão conscientizar o professor titular. Para ela, a formação do professor é outra questão difícil de lidar, já que, geralmente, os professores titulares nunca tiveram formação relacionada à EE. O mínimo foi, durante a graduação ou em algum curso de capacitação, alguma disciplina com duração de

40 a 50 horas, que, segundo ela, não é suficiente para oferecer embasamento necessário para o trabalho com os alunos com NEE.

Para a Supervisora Pedagógica Beatriz, existe uma discussão muito grande sobre a avaliação desses alunos, no sentido da flexibilização curricular, no momento do parecer descritivo sobre competências e habilidades. Acrescentou que o sistema escolar ainda está iniciando a discussão sobre este assunto, destacando que, até junto ao Conselho Municipal, a questão sobre notas dos alunos no sistema de inclusão é difícil.

O professor apresenta muita resistência em aceitar orientação, é difícil fazer o profissional compreender que trabalhando em determinada direção os resultados poderiam ser mais favoráveis. Sou supervisora há muitos anos, nessa longa caminhada, passei muito por esta situação. Tu sabe, tu estuda, tu trabalha, tu vê, tenta dissertar teoricamente, mas a rejeição do professor acontece. E aí, quando o supervisor, coordenador, orientador fala, o professor geralmente argumenta: '[...] tu diz isso porque tu não estava na sala de aula' (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

De acordo com a supervisora, a inclusão das crianças especiais no ensino regular é uma prática recente, por isso ainda não é possível uma estimativa da situação, mas, como a dificuldade persiste, até saiu um parecer federal em defesa da permanência das classes especiais.

Eu não sei se porque tenho uma grande experiência de trabalho em escolas com classes especiais, já trabalhei como supervisora, diretora, ou seja, em vários setores da escola. Assim, ao menos tu sabes que eles estavam ali com uma profissional especializada, com poucos alunos. Aí, aquele profissional tinha uma dedicação muito grande. O aluno é transferido para uma escola do ensino regular, sou favorável à inclusão, mas acho que nossos professores, falando no geral, não estão suficientemente em condições para este processo. Só que a política está posta, né, e ela tem que ser efetivada. Os pais também querem seus filhos no ensino regular, por exemplo, só para você ter uma ideia, esse ano eu recebi 22 matrículas novas de alunos com deficiência na rede e quatro solicitações de matrículas na Escola Especial. Dessas quatro, só podia oferecer duas vagas, porque as outras, eles tinham acima de 50 anos, por exemplo. Foram encaminhados inclusive para APAE (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

A Coordenadora Pedagógica afirma que os pais querem seus filhos no ensino regular. Quando as crianças saem da escola especial, encontram-se,

basicamente, silábicas ou alfabéticas e vão para os anos iniciais, as crianças com DI são em maior número e apresentam, geralmente, maiores dificuldades de aprendizagem no ensino regular do que as que apresentam outras deficiências. Grande parte dos alunos com DV e DA já estão no ensino médio em escolas estaduais. Na educação básica, em qualquer nível de ensino, a proposta atual é que os municípios e estados trabalhem com bloco de alfabetização até 2016.

Tenho percebido mudanças de posturas, práticas de educadores. Principalmente nos Centros Infantis, as gurias são muito parceiras. Algumas escolas estão começando a realmente tentar o trabalho. Isso tem sido observado, já estão acontecendo essas trocas, parcerias de uma escola com a outra, de um profissional com outro. Em sala de aula, até mesmo a questão de flexibilização, a forma de trabalho, aos pouquinhos, estamos percebendo que a atenção dada e o trabalho desenvolvido com o educando com deficiência estão mudando, mas falta muito ainda (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

Relata que há o apoio e a colaboração dos professores do AEE, particularmente em relação à deficiência visual na ampliação de material. Mas muitos professores, que têm alunos com DV, já fazem o material ampliado. Contam ainda com o trabalho do professor itinerante. Todos os professores concursados da EE possuem curso de atualização. Cursos que foram abertos, de 2008 para cá, em universidades conveniadas com o MEC, em especial pela Plataforma Paulo Freire. Os municípios de SC também têm trabalhos de formação continuada.

A seguir, apresentamos a Tabela 7, na qual consta o número de alunos matriculados nas escolas⁴¹ municipais de Capão da Canoa em 2011, bem como o número de profissionais que trabalhavam em cada escola. Já a Tabela 8 refere-se à matrícula inicial dos alunos da EE no município, às matrículas de atividade complementar e AEE.

⁴¹ Nas Tabelas 7, 8 e 9, onde se referem à escola, elas estão representadas por letras. A 1ª letra, se representada pela letra I, refere-se à educação infantil, se pela letra F, ensino fundamental e a segunda letra a inicial do nome da escola.

Tabela 7 – Alunos matriculados nas escolas municipais de Capão da Canoa em 2011

	Escola	Alunos	Docentes	Auxiliares	Profissionais/ Monitores	Intérpretes de Libras
1	IM	256	27	5		
2	IP	100	10			
3	IC	55	13	3		
4	IA	68	18	8		
5	FL	517	30			
6	FP	180	19			
7	FP	716	39		2	3
8	FC	1042	56		1	
9	FP	585	36		8	1
10	FM	434	30			
11	FI	401	31		2	
12	FL	575	35		1	
13	IM	163	25	11		
14	IR	83	15	14		
15	IE	292	17	9		
16	FZ	207	10		2	
17	FM	650	53		3	
18	IC	301	31	10	1	
19	FM	71	11			
20	I	36	6			
	TOTAL	6732	512	60	20	4

Fonte: Modificada pela pesquisadora (INEP, 2011a).

Tabela 8 – Matrícula Inicial – Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)

ESCOLA	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL				EJA PRESENCIAL ²	
	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		FUNDAMENTAL	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
FL					1				2	
FP					4		2			
EA					71					
IC	3	1	2		0					
FM					29		9		1	
FL					4					
FC					4		1		2	
FP					6		1			
FM					7					
FI					8					
Total Modalidade	3	1	2		134		13		5	58
TOTAL										158

Fonte: Modificada pela pesquisadora (INEP, 2011b).

Tabela 9 – Matrículas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Escolas do Município de Capão da Canoa

Escola	Atividade Complementar	AEE
F P	51	4
F C	250	
F P	299	6
F M	41	5
F I	330	5
F L	120	1
F Z	60	
I C	97	4
F M	69	31
TOTAL	1317	56

Fonte: Modificada pela pesquisadora (INEP, 2011c).

As tabelas demonstram um aumento significativo do público-alvo no ensino regular e em SRM se comparado aos anos anteriores. Dados estes que dão pistas de encaminhamentos da EE na Perspectiva Inclusiva no município.

4.2.3 Inclusão educacional na *Escola Capão da Canoa*

A coleta de dados realizada na *Escola Capão da Canoa* ocorreu em agosto de 2011 e de 2012. Considerada escola polo na educação inclusiva, conta com professor denominado educador especial⁴² em sala de aula que tenha crianças com deficiência. Este município, como já relatado, possui uma escola especial que atende a crianças com DI que tenham comprometimento intelectual acentuado.

Segundo dados previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da *Escola Capão da Canoa* (CAPÃO DA CANOA, 2011/2013a) e no Regimento Escolar (CAPÃO DA CANOA, 2011/2013b), além de informações fornecidas pela Gestora da Escola e Coordenadora Pedagógica, esta Escola oferece Ensino Fundamental regular de nove anos (diurno) e EJA no período noturno, atendendo 644 alunos no total. Contemplam em turma de ensino regular os alunos considerados público-alvo da EE. O Ensino Fundamental é desenvolvido em regime de seriação anual, presencial, estruturado em nove anos: anos iniciais – Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos), 3º, 4º e 5º anos e anos

⁴² Educador Especial refere-se ao segundo professor de sala para atendimento aos alunos com NEE. É o responsável em oferecer apoio articulado ao do Professor Regente na sala de aula do ensino regular sobre as adaptações curriculares necessárias que ajudem o aluno com NEE atingir os objetivos do ano/série em que está inserido.

finais – 6º, 7º, 8º e 9º anos. Conta com um regime escolar anual e seriado, carga horária mínima de 800 horas distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos.

Ao serem constituídas novas turmas, recorrem-se às considerações dos professores do ano anterior, respeita-se a capacidade do espaço físico disponível na sala de aula. Por sua vez, alunos com NEE devem, na turma em que estão incluídos, receber o acompanhamento de um professor titular e do educador especial. Referente à inclusão na turma, o Conselho Municipal de Educação, Parecer nº 025/2005, prevê o número de alunos na turma com, no máximo, três alunos com NEE semelhante. O número de alunos por sala é de 20 na Educação Infantil e 25 nos anos finais do ensino fundamental. A escola conta com Laboratório de Aprendizagem para o atendimento de alunos com TFE⁴³. São oferecidas atividades de recuperação de aprendizagem do 2º ao 5º ano no contraturno.

A avaliação do processo ensino e aprendizagem nesta escola é realizada com, no mínimo, três instrumentos de avaliação diferenciados durante o trimestre. A nota final corresponde à soma das avaliações. A nota mínima exigida no final do trimestre é sessenta, para o aluno que não atingir esta nota, será oferecida uma revisão dos conteúdos e realizada nova avaliação, prevalecendo a maior nota. No 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização, o resultado é disponibilizado perante parecer descritivo trimestral, considerando aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. No 4º e 5º anos, é realizada avaliação trimestral com nota de zero a cem, a nota mínima para aprovação é sessenta. A avaliação e a nota de ensino religioso são separadas das demais. Considera-se aprovado o aluno que, no final dos três trimestres, obtiver, no mínimo, 180 pontos. Do 6º ao 9º ano, desenvolve-se o currículo por meio de disciplinas e a nota é atribuída para cada disciplina.

Os alunos com deficiência desta escola, seguindo leis e decretos atuais, realizam avaliações adaptadas e diversificadas para esta clientela. Os recursos utilizados devem ser diferenciados, proporcionando ao aluno condições para alcançar os mesmos objetivos dos seus pares. O professor especializado, por sua vez, deve realizar adaptações curriculares de pequeno porte no currículo, referente aos objetivos de ensino, conteúdo a ser transmitido, ao método de ensino e à avaliação. O objetivo das adaptações é dar condições a esses alunos de participarem de forma produtiva e

⁴³ Neste estado e município, os alunos com TFE não são atendidos em SRM, seguem os encaminhamentos da política nacional.

efetiva no processo ensino e aprendizagem (CAPÃO DA CANOA, 2011/2013a). As alterações podem ocorrer em espaço físico da sala de aula ou por meio de organização e adaptação de recursos didáticos.

Para alunos cegos e com baixa visão, a escola dispõe de avaliações escritas em Braille ou em letras ampliadas, bem como avaliações realizadas oralmente, levando em consideração a necessidade do aluno; acompanhado por educador especial com domínio do sistema BRAILLE. Para os alunos surdos, avaliações adaptadas, com presença de educador especial da área da surdez e fluente em LIBRAS para realizar a tradução e interpretação dos instrumentos avaliativos; é facultada a aplicação de instrumento de avaliação exclusivamente na sua língua natural, desde que o professor titular esteja presente durante a aplicação para fazer os registros. Conforme a necessidade, as avaliações realizadas exclusivamente em LIBRAS, serão registradas em vídeo. Para os alunos com deficiência mental, avaliações diferenciadas e utilização de recursos conforme a especificidade. Essas adaptações são realizadas conjuntamente pelo professor da sala regular e educador especial com o intuito de promover o desenvolvimento do aluno com NEEs como um todo (CAPÃO DA CANOA, 2011/2013a, p. 15).

A escola expede Declaração de Terminalidade Escolar Específica, fundamentada no inciso II, artigo 59 da Lei 9.394/96, aos alunos com NEEs que não conseguem concluir o Ensino Fundamental, mesmo depois de ter recebido apoio em sala de recursos e adaptações curriculares específicas.

A EE e o AEE referem-se a uma modalidade de ensino que deve perpassar, seja complementando ou suplementando, todos os níveis de ensino básico e superior. O intuito é formar os alunos com deficiência, visando a uma maior autonomia no âmbito escolar e fora deste. O AEE é disponibilizado nesta escola em todos os anos e séries do ensino fundamental e em turno inverso do ensino regular. Este espaço é considerado adequado para a garantia de um relacionamento ao aluno com seus pares e para estimular, por meio de interações, seu desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, afetivo e social.

Nos documentos disponibilizados e analisados do município de Capão da Canoa, consta a garantia aos alunos de acesso, permanência e possibilidade de êxito na escola comum, por meio de acessibilidade que elimina barreiras referentes à inclusão. Refere-se aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Cabe ao Educador Especial “[...] mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE, onde o mesmo, regularmente matriculado na mesma escola, em

contraturno, recebe atendimento diferenciado do reforço escolar” (CAPÃO DA CANOA, 2011/2013a, p. 24). A proposta de trabalho em SRM almeja uma atuação de natureza pedagógica, conduzida por um professor especializado que complementa ou suplementa o AEE no trabalho desenvolvido em classe comum da rede regular de ensino. Esse serviço, ao ser oferecido, deve contar com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às NEEs dos alunos. O trabalho pode ser organizado individual ou coletivamente em pequenos grupos aos alunos com NEEs semelhantes.

O aluno regularmente matriculado e frequentando o ensino regular que necessitar do AEE deve apresentar laudo e/ou diagnóstico com Classificação Internacional de Doenças (CID), para que seja providenciada a avaliação no contexto escolar. A frequência do aluno com deficiência no AEE deve ocorrer em dia e horário previamente definidos e em turno oposto ao ensino regular que frequenta. A Terminalidade Escolar Específica será assegurada por lei quando o aluno não se apropriar das competências básicas exigidas para a conclusão do ensino fundamental.

A Terminalidade específica é a certificação de estudos correspondentes à conclusão de série do Ensino Fundamental, nesta unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), que apresentem comprovada defasagem idade/série e deficiência mental/intelectual ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros estabelecidos pela escola para o Ensino Fundamental (CAPÃO DA CANOA, 2011/2013a, p. 15).

A emissão do Certificado de Terminalidade Escolar Específica do Ensino Fundamental poderá ser expedida ao aluno com idade mínima de 16 anos e máxima de 21. É de responsabilidade do professor do AEE e do educador especial que acompanha o aluno em sala de aula no ensino regular, juntamente com o professor titular da série e fundamentados nos documentos fornecidos pela equipe pedagógica elaborar relatório trimestral, individual com dados do aluno; participar do Conselho de Classe e do Conselho Escolar e emitir parecer sobre o processo ensino e aprendizagem, bem como realizar avaliação pedagógica das habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno.

As flexibilizações curriculares individualizadas constam no PPP desta escola e têm o currículo regular como referência, sua adequação pode ser realizada dependendo das necessidades do aluno. A adequação é passível aos alunos com deficiências que não conseguirem atingir os objetivos, conteúdos e

componentes propostos no currículo regular ou não alcançarem os níveis mais elementares no processo de escolarização, seja devido às dificuldades orgânicas associadas a déficits constantes e, em muitos casos, degenerativos que interfiram no funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial.

No Quadro 13, constam os alunos com NEE que estavam frequentando a SRM no 1º semestre de 2012. Os dados foram fornecidos pela secretaria da escola (Educacenso) e pelas professoras entrevistadas da SRM que ali trabalhavam em 2012.

Quadro 13 – Alunos que frequentavam a SRM da *Escola Capão da Canoa* no 1º semestre de 2012

	ESCOLA DE ORIGEM	TIPO DE ATENDIMENTO	DIAGNÓSTICO
01	ECC	AEE	DI
02	ECC	AEE	DI
03	ECC	AEE	DI
04	ECC	AEE	DV
05	OUTRA ESCOLA	AEE	DV
06	ECC	AEE	DI
07	OUTRA ESCOLA	AEE	DV
08	ECC	AEE	DV
09	OUTRA ESCOLA	AEE	DV
10	ECC	AEE	DI
11	ECC	AEE	DI
12	OUTRA ESCOLA	AEE	DI
13	ECC	AEE	DV

Fonte: Modificada pela pesquisadora (INEP, 2012c).

No primeiro semestre de 2012, frequentavam, na SRM da *Escola Chapecó*, 13 alunos. Destes, sete alunos frequentavam o ensino regular nesta escola e cinco em outra escola cujo diagnóstico consta sete alunos com DI e seis com DV.

Para coleta de dados na *Escola Capão da Canoa*, referente ao trabalho desenvolvido no AEE/SRM da escola, foram entrevistadas, em 2011: a gestora da escola (GE 1 Odete), a coordenadora pedagógica (CP 1 Rosi); cinco professores que atuavam na SRM (Kátia, Rosa, Luiza, Vilma e Júlia), dois professores educadores especiais (Amanda e Ariane); em 2012: a gestora da escola (GE 2 Cássia) e a coordenadora pedagógica (CP 2 Paula), dois professores que atuavam na SRM (Flávia e Ana), dois professores educadores especiais (Daiane e Ivana), um professor itinerante (Vanessa) e três professores do ensino regular com os quais alunos com deficiência estudavam (Letícia, Renata e Simone), totalizando 19 profissionais. O roteiro elaborado para a entrevista foi organizado

com base na Nota Técnica – SEESP/GAB nº 9/2010. o mesmo utilizado na *Escola Chapecó*, bem como as mesmas categorias de análise.

O Quadro 14 representa a síntese das respostas dadas pelos profissionais que atuam na escola, em especial pelos professores entrevistados em 2011 e 2012, que trabalham com o público-alvo em SRM. Como já especificado anteriormente, foram utilizadas as categorias de análise com base na nota técnica de 2010. Depois da apresentação do quadro 14 com as respectivas categorias de análise, seguem alguns apontamentos, que, na visão do pesquisador, são considerados importantes.

Quadro 14 – Dados sobre o trabalho desenvolvido na SRM da *Escola Capão da Canoa* em 2011/2012

Trabalho realizado na SRM na <i>Escola Capão da Canoa</i>	
Organização da Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento complementar individual e coletivo (pequenos grupos); - Planejamento individual e coletivo; - Dificuldade de articulação devido ao horário de trabalho (Prof.^a 1SRM, trabalha em duas escolas); existe articulação do professor da SRM e o professor do ensino regular; - Somente profissionais docentes auxiliam na vida diária da criança.
O AEE e PPP	<ul style="list-style-type: none"> - A sala do AEE está prevista no PPP da escola e no regimento escolar; - Em 2007, foi inserido o AEE no PPP da escola e aprovado em 2008 pela SEESP, SRM iniciou atendimento em 2008; - Existe a proposta pedagógica do AEE; - Atende a alunos de outra escola, no momento, um aluno com baixa visão.
Trabalho desenvolvido pelo professor do AEE	<p>A organização das atividades pedagógicas é flexível, depende da singularidade do estudante e da temática. São preparadas, quinzenalmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As avaliações são organizadas diariamente com relatórios semestrais; - A formação dos docentes entrevistados: concurso público municipal, graduação em Pedagogia ou em Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação; Esp. em Educação Especial, Déficit Cognitivo, Esp. AEE; Mestre em distúrbios da comunicação humana, tradutor/intérprete em LIBRAS nível superior pelo PROLIBRAS, Capacitação em AEE, Educação de Surdos, Pró-eficiência em LIBRAS; - Adaptações de materiais e de planejamento individual, busca parceria com outros profissionais que atendem ao aluno (de pequeno porte); - Contato com as famílias para orientação do uso de materiais adaptados; - Limites enfrentados quanto à atuação: demora e obstáculos (burocracias) para emissão de laudos médicos contendo o CID; - Alunos atendidos na sala do AEE em 212: com DI, DV e TGD. Em 2011, havia alunos com DA; - Formação continuada e aperfeiçoamento aos professores, qualificação do trabalho no AEE, formação atende também aos professores do ensino regular; a prefeitura oferece fórum e seminários (O 3º seminário do programa educação inclusiva: direito à diversidade foi realizado em 2012).
Acessibilidade do centro do AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos e equipamentos de apoio são de qualidade, mas sentem falta de mais jogos disponíveis; o espaço físico é bom; - Boas condições de acessibilidade no interior da escola, a escola foi projetada para ser escola polo de inclusão, possui rampas, banheiros adaptados, piso tátil e elevador para acesso ao 2º piso; - A SRM foi equipada com materiais enviados pelo MEC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Nota Técnica 09/2010 (BRASIL, 2010c),

Existe articulação entre o trabalho dos professores, mas há profissionais que trabalham em outras escolas e até em outro município inviabilizando maior disponibilidade para encontrar os profissionais que trabalham no contraturno.

Para poderem atuar na SRM, os professores realizam concurso público, no qual a formação mínima exigida é Pedagogia com Licenciatura Plena e Especialização na área. Para trabalharem na SRM desta escola e como Educador Especial, possuem formação que vai além dos requisitos mínimos exigidos.

Na conclusão da avaliação da criança no contexto escolar, quando necessário, deve conter o CID sobre a deficiência ou transtorno que o aluno possui. Como a obtenção da consulta na área da saúde é demorada, durante o processo de avaliação, procura-se trabalhar com a criança por meio de jogos psicopedagógicos e outros materiais didáticos que colaboram para a estimulação, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, visto que, em alguns casos, não têm como concluir a avaliação sem o parecer médico. Terminada a avaliação, se for diagnosticado como público-alvo, o aluno é inserido na SRM no contraturno, mas se for TFE, é encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem desta escola, também no contraturno com um psicopedagogo. Ao passo que, em Chapecó, no caso de TDA/H exacerbado, conta com um segundo professor de sala e é encaminhado ao SASE.

Sobre os dados coletados em 2012 na SRM: a sala funciona nos períodos matutino e da tarde, conta com duas professoras, e foi possível entrevistá-las e observar o seu trabalho. A Prof.^a 1 SRM, Flávia, trabalha de 2^a à 6^a feira no período da manhã, sua formação é em Pedagogia e Esp. na área. Está nesta escola desde 2011 como Educadora Especial, foi para SRM este ano por falta de professor, antes de trabalhar nesta escola, atuava na Escola de Educação Especial do município. A Prof.^a 2/SRM, Ana, tem Licenciatura Plena em Educação Especial e várias Especializações. Trabalha nesta escola no AEE em SRM no turno da manhã e da tarde.

Em 2011, havia cinco professores na SRM; em 2012, a sala contava com dois professores porque o número de alunos na SRM diminuiu. Segundo nos informaram, alguns alunos já haviam concluído o ensino médio, como foi o caso dos alunos surdos; outro aspecto observado em relação à primeira visita foi à mudança de professores, coordenadora e gestora escolar. Alguns professores não trabalhavam mais nesta escola. Não conseguimos maiores informações sobre o motivo de tais transferências, a justificativa dada na escola foi que o fato ocorreu devido à mudança de gestão escolar. A professora do ano anterior, com

a qual mantivemos contato e nos forneceu muitas das informações sobre o AEE, não trabalhava mais nesta escola. Enviamos *e-mail* antecipadamente sobre o nosso retorno a Capão da Canoa em 2012 para ela, mas este encontro não aconteceu. Em um *e-mail* posterior, a professora explicou que devido a problemas de saúde estava de licença médica.

Tais fatos nos chamaram a atenção, uma vez que, tanto nas escolas municipais como na SEDUC-EE, os cargos e funções de gestora escolar, secretária da educação e coordenadora da EE deste município e escola, são indicados pelo gestor municipal. Fato que ocorreu também na cidade de Chapecó/SC. Entendemos que a indicação dos gestores na área educacional pelo poder executivo faz parte da política de gestão e nos dá sinais do controle das políticas governamentais no contexto escolar e pistas dos encaminhamentos das políticas públicas inclusivas no sistema educacional brasileiro nos moldes neoliberais.

4.2.4 A SRM da *Escola Capão da Canoa*

Constam, neste subitem, as observações dos alunos e informações complementares da SRM fornecidas pelos professores que atuam no AEE, coletadas em agosto de 2012 na *Escola Capão da Canoa*. A análise teve como parâmetro a Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2010 e os critérios de análise foram os mesmos utilizados para as três escolas pesquisadas. O Quadro 15 traz os dados referentes aos alunos A, B, C e D observados⁴⁴, cujo atendimento é feito pela Prof.^a 1 da SRM, Flávia.

Quadro 15 – Alunos em atendimento na SRM na *Escola Capão da Canoa* e observados pela pesquisadora

ALUNO	SÉRIE/ANO	DIAGNÓSTICO	ESCOLA
A	5º ano	DI Leve	<i>Capão da Canoa</i>
B	2º ano	Em Processo de avaliação	<i>Capão da Canoa</i>
C	7ª série	Cegueira	<i>Capão da Canoa</i>
D	3º ano	DI	<i>Capão da Canoa</i>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

⁴⁴ A coleta de dados na *Escola Capão da Canoa*, em 2012, foi realizada nos dias 02, 03 e 04 de agosto de 2012 no período da manhã e da tarde na SRM e no ensino regular.

Na sequência, são apresentados os dados sobre as condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, nas comunicações e informações da SRM e da *Escola Capão da Canoa*. Esta escola conta com banheiros adaptados com vias de acesso, sinalização tátil, instrutor de Libras, intérprete, informática acessível, mobiliários e transporte disponível. A SRM funciona no segundo piso da escola, para acesso até o local, a escola conta com escadas e elevador. É um espaço amplo, bem arejado, dividido em três ambientes, um para atender aos alunos com DV, outro para DI e outras NEE e, no terceiro espaço, alunos com DA. Cada ambiente possui materiais e mobiliários que, segundo a professora, possibilitam acessibilidade ao atendimento do aluno de acordo com suas especificidades.

Figura 5 – SRM da *Escola Capão da Canoa*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A SRM possui recursos de Tecnologia Assistiva (TA): computadores, impressora, *mouse* adaptado, cadeiras, fone de ouvido e uma TV, acessíveis aos três ambientes da sala. Cada espaço contém uma mesinha com cadeiras, jogos e uma diversidade de materiais pedagógicos.

A acessibilidade ao centro do AEE sobre comunicações e informações em Braille, para alunos cegos, conta com: livros de literatura infantil, alfabeto em Braille fixado na parede, informática acessível, caixa tátil, materiais em Braille enviados por institutos, como o Benjamin Constant.

Para alunos surdos, dentre os materiais de acessibilidade observada, podemos destacar: livros de literatura infantil com representação em Libras; alfabeto em Libras; livros em Libras com ilustrações. A TV, os jogos e demais materiais na sala têm o nome grafado em Libras. Outros compartimentos da escola e objetos também contam com o nome escrito em Libras para facilitar

acessibilidade e dar maior autonomia do aluno surdo. Por exemplo, há inscrições em Libras: no banheiro feminino, masculino, laboratório de informática e de aprendizagem, na SRM, sala de aula, cadeiras, janelas, no refeitório, dentre outros.

Em síntese, as atividades desenvolvidas durante o AEE em SRM desta escola concentram-se em: ensino em Braille, ensino do uso de recursos ópticos, técnicas de orientação e mobilidade, ensino de Libras, estratégias para enriquecimento curricular, ensino do Soroban, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, estratégias para autonomia no ambiente escolar. Os alunos atendidos são desta escola e de outras escolas.

Segundo a professora, o relato das atividades desenvolvidas é registrado diariamente na ficha da criança, a qual é arquivada em pastas juntamente com os trabalhos realizados após atendimento. Tais registros, posteriormente, serão utilizados para o relatório trimestral e a avaliação processual e continuada da criança. Todos os alunos têm o Plano de Atendimento trimestral exigido pela SEDUC-EE.

Elencamos dados de algumas das observações que fizemos como mostra do trabalho realizado em SRM desta escola. Vejamos: a aluna A, do 5º ano, possui DI leve e frequentava a SRM duas vezes por semana, por recomendação da professora, há três anos. No dia da observação, estava realizando jogos sobre adição no computador, que envolvia sequência lógica, já que suas maiores dificuldades concentram-se em matemática. O computador é considerado pela professora como uma excelente ferramenta, os recursos disponibilizados atraem e motivam as crianças e têm dado bons resultados. Os atendimentos feitos com A, no segundo semestre de 2011, contemplaram interpretação oral e escrita, atenção, concentração, raciocínio lógico e cálculos que envolvem adição e subtração, usando material concreto. A multiplicação e a divisão ainda não foram abstraídas pela aluna, apresentou dificuldades em atividades que envolvem raciocínio lógico-matemático. Possui boa interpretação oral, mas, ao registrar a resposta escrita, confundiu a grafia de algumas palavras.

A observação do aluno B também atesta a importância da informática no trabalho com as crianças. Ele cursa o 2º ano e estava em processo de avaliação na SRM com a Prof.^a 1, Flávia. A professora utilizou jogos no computador para avaliá-lo

e, simultaneamente, afirmou estar trabalhando com suas dificuldades de aprendizagem. Até o momento da avaliação, as dificuldades constatadas em B foram em reconhecer as letras do alfabeto, todas as letras eram I, E ou O, não identificou números de zero a dez. Reconheceu cores, identificou as letras de seu nome, mas não as nomeou. O aluno C estava sendo atendido pela Prof.^a 2/SRM Ana. Informou que, apesar de cego, é um “[...] aluno desenvolto, comunicativo, é um aluno que desafia, sua memória é fantástica, acredita que tenha indícios de AH/SD. Exige um grande preparo para atendê-lo, vai muito além dos conteúdos específicos da série em que se encontra” (Prof.^a 2/SRM, Ana). O aluno conversou conosco sobre sua vida acadêmica, planos para o futuro, tem grande agilidade, sobretudo em geografia. A professora considera o computador em seu trabalho uma das mais importantes ferramentas para pesquisas na *internet* e atividades diversificadas. Na *Escola Chapecó* em SC, como já relatado, também foi constatado o uso do *notbook* em SRM com bons resultados, em especial por um aluno com PC.

Dados elucidativos no trabalho em SRM foram constatados na observação da aluna D/SRM que cursa o 3º ano, tem DI e dificuldades significativas de aprendizagem. Mora na Casa de Passagem⁴⁵ de Capão da Canoa com sua mãe, não falta aos atendimentos e demonstra receber bons cuidados. Segundo parecer pedagógico do último trimestre de 2011, D frequentou o 2º ano do ensino fundamental e SRM duas vezes por semana no contraturno. Esclareceu a professora:

Sua motricidade ampla é boa, possui boa noção de esquema corporal. Reconhece algumas letras, principalmente as vogais que compõem seu nome, embora, em alguns momentos, faça confusão. Não realiza a correspondência biunívoca. Referente à expressão oral, apresentou pouca evolução, mas, por meio das relações entre colegas e professores, tem alcançado uma linguagem cada vez mais compreensiva. Gosta de brincadeiras de faz de conta e de brincar com sua imaginação, também demonstra gostar de desenhar, seja no papel ou no computador, aspecto considerado positivo pela professora, uma vez que a expressão gráfica ajuda na estimulação da criatividade, pois cria e recria com muita facilidade (Prof.^a 2/SRM Ana).

⁴⁵ Casa de Passagem é um abrigo sob a responsabilidade do município de Capão da Canoa que atende às pessoas sem moradia e condições de ter seus cuidados básicos para sobrevivência em sua vida diária. Podem ficar abrigados temporariamente ou pelo tempo que for necessário, como é o caso desta criança e sua mãe. Contam, na Casa de Passagem, com os cuidadores responsáveis em atender às pessoas que aí se encontram.

O relato da Prof.^a 1/SRM, Flávia, sobre D contribuiu para demonstrar os êxitos alcançados com a inclusão de alunos com deficiência nesta escola. A professora já trabalhou com a aluna D/SRM em uma Escola Especial do município onde estudava. Em suas palavras:

A garota teve grandes avanços, na outra escola era agressiva, o comportamento de alguns alunos com comprometimento severo não proporcionava um ambiente tranquilo para os demais. Quando falam na escola que D/SRM não está progredindo, não concordo, pois, para quem a conheceu anteriormente, apresenta mudanças significativas, em especial no comportamento, sua mãe e avó também têm DI. A criança é bastante contida, demonstra dificuldade para expressar seus sentimentos, as suas emoções, quando externadas, vinham à tona de forma agressiva. Agora, está melhor, tem demonstrado um pouco mais seus sentimentos e as reações emocionais estão mais amenas, quanto à aprendizagem, demonstra melhoras, embora de forma lenta devido seu comprometimento cognitivo (Prof.^a 1/SRM Flávia).

A professora atribuiu tais melhoras à inclusão desta aluna nesta escola. Vygotsky e Luria (1996) asseguram que a criança não possui as funções complexas do pensamento desenvolvidas no momento do nascimento, tais como a atenção, a percepção, a memória, as emoções e sentimentos (como no caso de D), mas possuem a possibilidade de seu desenvolvimento no convívio com seus pares.

As palavras de Blagonadezhina (1969) são elucidativas para compreendermos como as vivências emocionais do homem têm consequências diretas na regulação de suas atividades e condutas. As emoções e sentimentos estão presentes nas atividades cognitivas do aluno, mas, segundo o autor, o educador não tem dado a elas a devida atenção e importância que merecem. Na escola, é comum que atividades intelectuais sejam isentas de qualquer conteúdo emocional. No entanto, para a THC, a atividade cognitiva não pode ser entendida e desprovida de reações emocionais ou sentimentos. A esse respeito, explica Vygotski (2001, p. 143):

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente.

O autor exemplifica destacando que, ao pronunciarmos as mesmas palavras de maneira diferenciada, ou seja, com maior ênfase e entonação de voz, podemos produzir efeitos distintos do que se pronunciadas de forma mais branda. Por sua vez, a linguagem tem influência direta para a regulação das próprias emoções e sentimentos. Sobre a educação das emoções, o autor afirma que é fundamental a escola contribuir para que a criança aprenda a dominá-las.

A brincadeira, que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes, nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final. Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas de estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas (VIGOTSKI, 2001, p. 147).

As afirmações da Prof.^a 1, Flávia, sobre o comportamento de D dão pistas a respeito da inclusão no ensino regular, evidenciando que o trabalho desenvolvido na SRM e com o educador especial possa estar proporcionando vivências emocionais significativas que estejam se refletindo em mudanças de comportamento por parte da aluna.

Segundo as professoras entrevistadas, as queixas mais frequentes apresentadas pelas mães das crianças em atendimento referem-se à dificuldade de consultas médicas, em especial com o neurologista, e ao preço da medicação que é prescrita, uma vez que a falta ou a interrupção da medicação prejudica o aprendizado. A Nota Técnica estudada – FADERS/DT/nº 01/2012 –, ao tratar sobre os eixos e diretrizes do *Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – RS sem Limite*, prevê quatro eixos de atuação no Rio Grande do Sul, como já visto, acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Neste documento, a atenção e o acesso à saúde foram garantidos, como consulta especializada, atendimento e acompanhamento do desenvolvimento neuropsicomotor, no entanto, na prática, segundo queixas das mães, esta materialização não acontece.

Outra queixa relatada por uma das professoras é sobre o trabalho realizado junto a crianças com DI. Como se trata de SRM, o público a ser atendido deve ser

segundo a demanda da sala. Embora tenha experiência no AEE, já trabalhou com surdos e cegos, mas, com DI, está encontrando maiores dificuldades, acredita que é por estar no início do trabalho. Outro fato relatado pela docente foi sobre o trabalho que já desenvolveu no ensino regular como Educadora Especial nesta escola. Afirmou que sempre solicitava ao professor de sala as atividades que seriam realizadas com os alunos especiais uma semana antes para ter tempo hábil na adequação da atividade. Comentou que, com frequência, a Xerox era ruim e, desta forma, havia tempo hábil para passar caneta na cópia e ficar com o traçado mais forte contribuindo para o entendimento da atividade. Na sala onde fizemos observação, constatamos como a falta de preparação prévia do material pode prejudicar a compreensão por parte do aluno devido à má qualidade da Xerox.

Segundo as observações realizadas na SRM e os relatos dos professores que nela atuam, o trabalho desenvolvido aponta bons resultados por parte de alguns alunos. Atribuem à informática acessível, por meio de jogos, *software* e demais recursos disponíveis nesta sala, à acessibilidade do transporte escolar, à assiduidade desses alunos aos atendimentos, aos compromissos dos pais ou responsáveis, dentre outros, a responsabilidade pelo desenvolvimento e a aprendizagem. Embora saibamos que esta não é a educação inclusiva idealizada nos documentos oficiais, já que, para a efetivação do que se encontra nas letras da Lei, depende ainda de uma longa caminhada, não se pode deixar de valorizar o que está sendo realizado.

4.2.5 *Escola Capão da Canoa* e a inclusão no ensino regular

As observações dos alunos e entrevistas com os professores no ensino regular e em SRM foram realizadas em agosto de 2012. Deu-se prioridade, primeiramente, aos mesmos alunos observados na SRM, mas se estendeu a outros educandos com deficiência que estavam nesta escola neste dia, uma vez que as faltas nos atendimentos em SRM por parte de determinados alunos são frequentes. Os alunos especiais observados foram B, D, E, F e G, conforme mostra o Quadro 16.

Quadro 16 – Alunos observados no ensino regular pela pesquisadora

ALUNO	SÉRIE/ANO	DIAGNÓSTICO	ESCOLA
B	2º ano	Dificuldades de aprendizagem – Em processo de avaliação	E C C
D	3º ano	DI	E C C
E	3º ano	DI e Autismo	E C C
F	3º ano	Em processo de avaliação DA	E C C
G	3º ano	Problema de comportamento – Sem laudo	E C C

Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Todos os alunos público-alvo da EE desta escola, com avaliação concluída no contexto escolar, contam com um Educador Especial em sala. Além da professora de turma, estava a Educadora Especial, Prof.^a 1 Daiane, que acompanhava os alunos B, D, E, F e G. A Prof.^a 1/ER, Letícia, iniciou com esta turma no final de junho de 2012 e a Educadora Especial iniciou este ano na escola, no ano anterior trabalhava em uma escola especial do município. Os alunos D/ER e B/ER também foram observados na SRM. Abaixo, a atividade “FIQUE DE OLHO!”⁴⁶, realizada em sala com todos os alunos.

Figura 6 – Atividade desenvolvida por um aluno com deficiência.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁴⁶ Logo abaixo do nome da atividade “FIQUE DE OLHO!”, está difícil a leitura por estar apagado, constam os seguintes dizeres: Observe as figuras e escreva o nome delas em ordem alfabética.

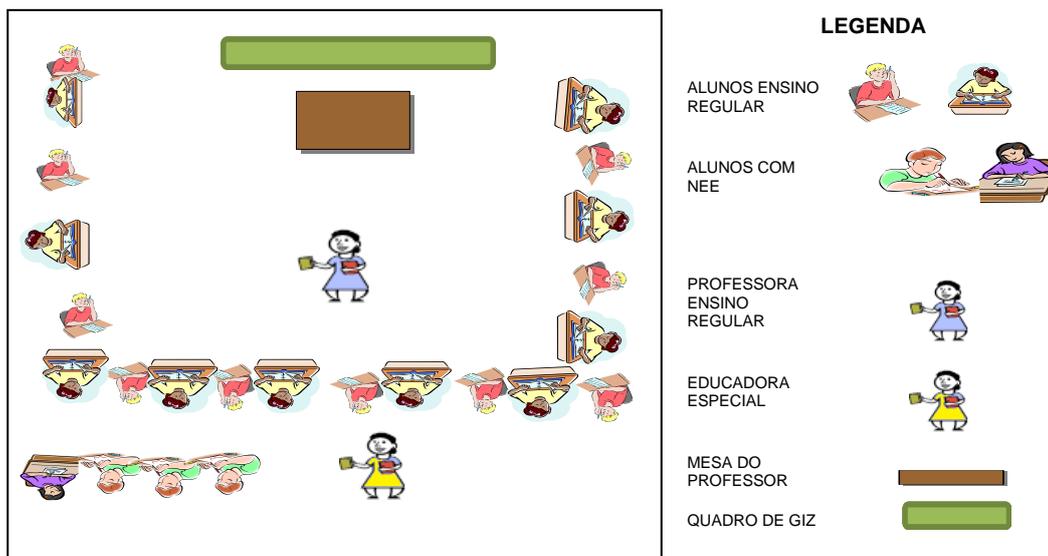
As atividades disponibilizadas e trabalhadas com os alunos no ensino regular e para os alunos com deficiências foram as mesmas. Embora o Educador Especial tenha afirmado que faz as adaptações necessárias das atividades, a qualidade do material impresso não era muito boa. Os alunos, por sua vez, apresentaram dificuldades ao copiar atividades do quadro de giz, assim como para fazer as atividades impressas. A Educadora Especial tinha que orientá-los individualmente, por não compreenderem as explicações quando endereçadas ao grupo. Diante da dificuldade de trabalhar com os quatro alunos simultaneamente, escrevia as respostas da atividade em uma folha, para que os alunos copiassem as respostas. Mesmo assim, a aluna D/ER praticamente não conseguiu realizá-la. Neste dia, os alunos encontravam-se dispostos em filas e os alunos público-alvo estavam sentados de forma aleatória entre os demais colegas.

A entrevista com a professora desta turma foi realizada no dia seguinte; neste dia, não foi possível devido à agitação apresentada pela turma. A avaliação é entendida como um processo contínuo, sendo que, até o 3º ano, não há retenção.

Nesse dia, os alunos estavam dispostos de forma diferente (Figura 7). Informou que o garoto E/ER, que tem diagnóstico de Autismo⁴⁷ e DI, muitas vezes fica agitado e começa a gritar, segundo a professora, a inquietação da turma contribui para que o garoto fique exaltado. É bastante desenvolvido, mérito também atribuído ao comprometimento de seus familiares. Emite sons e fala algumas palavras, consegue realizar as atividades com a ajuda da Educadora Especial ao seu lado, esta, por sua vez, declarou ficar preocupada se o trabalho que realiza com crianças que têm deficiência pode ser chamado de inclusão, ou se é uma inclusão/excludente. Afirmou que, frequentemente, retira as crianças da turma para poder trabalhar com maior tranquilidade em outro espaço, ou seja, às vezes vai ao laboratório de aprendizagem, à SRM ou a outro local disponível na escola. A figura a seguir representa a disposição dos alunos neste dia. Observemos:

⁴⁷ “No DSM-V (2014), as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Esses sintomas estão desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. [...]. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 50).

Figura 7 – Representação da disposição dos alunos no ensino regular



Fonte: Acervo da autora e figuras ilustrativas do Clip-art no Office Online.

A democratização do ensino possibilita a transparência sobre o paradoxo inclusão/exclusão: apesar do acesso à escola ter se universalizado, a exclusão continua sendo realidade para os indivíduos que não têm um padrão homogêneo no contexto escolar. Fato que se confirma por meio do depoimento da Educadora Especial desta escola sobre a forma como as atividades com as crianças com deficiências são realizadas. Afirma que existem dificuldades nas adaptações e flexibilizações curriculares no trabalho do educando com deficiências, em especial com DI.

Os alunos público-alvo da EE estavam sentados mais atrás na sala e a Educadora Especial mantinha-se próxima a eles. Fazia pouco tempo que a professora de sala começara a atuar nesta turma e, para ela, deveria haver melhor distribuição dos alunos por turma, considerando o perfil de cada um (comportamento, dificuldades de aprendizagem). Realizamos observação na sala do 2º ano, onde estuda o aluno B/ER, também observado na SRM com a Prof.^a 1 da SRM, Flávia, encontrava-se em processo de avaliação e, por este motivo, não contava com o professor educador especial em sala. O aluno B/ER estava sentado na 1ª fila perto da porta, na 3ª carteira, sentamo-nos próximo a ele para que pudéssemos acompanhar seu desempenho em sala, nesse dia, estava na

sala à professora itinerante⁴⁸. Enquanto a professora escrevia o cabeçalho no quadro para as crianças copiarem, B/ER fazia apenas garatujas em seu caderno. Segundo a professora itinerante, é a primeira vez que esteve com esta turma. Faltando poucos minutos para encerrar a aula, a professora chegou pela primeira vez próxima à carteira de B/ER e, ao observar somente as garatujas feitas pela criança, fez o seguinte comentário: “[...] agora estou entendendo o porquê de a criança estar sendo avaliada”, sem, no entanto, fazer alguma intervenção com a criança que pudesse instruí-la na realização das atividades.

Tais fatos (a retirada dos alunos da sala para serem trabalhados em outro espaço, a disposição dos alunos na Figura 7), remetem-nos à História da EE. Vimos como os considerados “deficientes” foram vistos e tratados pela humanidade de forma segregada e excludente. Nos dias atuais, por mais que as políticas públicas inclusivas estejam postas, esses indivíduos trazem profundas marcas e encontram dificuldades para serem inseridos e aceitos no contexto social e escolar. Bianchetti (1998) destaca que, em nossos dias, em menor ou maior número, os indivíduos que não apresentam perfil adequado para o mercado de trabalho são segregados do processo laboral, tal fato é esperado em uma sociedade capitalista em que a produção a favor do capital se sobrepõe à valorização humana. Tais fatos nos conduzem ao seguinte questionamento: O trabalho que está sendo desenvolvido em nossas escolas, em especial, na *Escola Capão da Canoa* pode ser considerado um trabalho de educação inclusiva ou o que temos é uma inclusão/excludente?

Pesquisamos, nos escritos de Saviani (2010), respaldo teórico para refletir sobre o questionamento acima. O autor afirma que a educação investe em capital humano individual, fato que contribui para um desenvolvimento excludente e não inclusivo. Um exemplo é a preocupação por parte do estado na formação continuada ou muitas vezes é o próprio indivíduo que procura se qualificar, como é o caso nesta escola em que a formação dos professores no AEE vai muito além do solicitado. Porém, na efetivação da prática pedagógica, o profissional fica

⁴⁸ Cada dia, o professor itinerante trabalha em uma turma, tem uma escala para informar em qual sala o professor vai trabalhar. Realiza atividades diferenciadas do professor titular, como artes, educação física, dentre outras. No dia em que o professor itinerante fica na turma, é o dia de hora atividade do professor titular. Ele também tem um dia da semana com hora atividade. Nesta escola, há seis professores itinerantes e cinco educadores especiais.

confuso e continua a utilizar métodos e dinâmicas pedagógicas que não ultrapassam na EE o período da integração.

Os documentos consultados, entrevistas e observações realizadas no município de Capão da Canoa – RS permitem afirmar que este município está trabalhando para o cumprimento dos documentos legais nacionais em favor da EE e dos sistemas educacionais inclusivos estaduais e municipais. Segundo entrevistas e observações realizadas, a atual gestão municipal, juntamente com a SEDUC-EE esforça-se para viabilizar no município a inclusão do público-alvo no sistema regular de ensino, bem como no AEE em SRM, embora constatamos, em algumas das observações realizadas, que muitas práticas realizadas constituem-se verdadeiramente em uma inclusão às avessas.

4.2.6 Política da educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Sul

Realizamos, a seguir, uma análise considerando aspectos sobre o estado, município e escola do RS referente às políticas públicas inclusivas que se destacaram, assim como procuramos fazer um comparativo com as políticas públicas inclusivas do estado de SC.

O Parecer CEED nº 251/2010 foi um marco importante para este estado. Aprovado pelo governo do RS, em que o Conselho Estadual de Educação incluiu ao Sistema Estadual de Ensino o tema referente à EE. A partir de 2010, intensificou-se, neste estado, o atendimento aos alunos com DI, TGD, AH/SD, com matrículas nas classes comuns do ensino regular e no AEE, além da manutenção do trabalho em escolas especiais, públicas e privadas. Encaminhamentos deste estado se encontram em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, da Política Nacional.

Em março de 2012, entrou em vigor a Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 – proposta de educação inclusiva no estado. Neste documento, constam os Eixos e Diretrizes do *Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – RS sem Limite* tendo como eixos: Acesso à Educação, Atenção à Saúde, Inclusão Social, Acessibilidade.

A Resolução nº 4, de outubro de 2005, estabeleceu as normas para a oferta da EE no Sistema Municipal de Ensino e prevê atendimento aos alunos com NEE⁴⁹, preferencialmente, em classes comuns em todos os níveis de ensino. Os alunos atendidos em 2005 referiam-se aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem e não somente ao público-alvo. O diagnóstico para ser aceito tinha que ser emitido com laudo pela equipe multidisciplinar.

A Lei complementar nº 030, de 2011, anexo IV, passou a regulamentar o cargo de professor da EE: carga horária 20 horas semanais, idade mínima 18 anos, formação em curso de Licenciatura Plena com habilitação específica em EE. Critérios semelhantes aos utilizados em Chapecó/SC. Em 2008, foi realizado, no Município de Capão da Canoa, concurso público específico para professores atuarem na EE.

Em 2008, a política da EI foi intensificada neste município. Inicialmente, atendia aos deficientes visuais e auditivos, posteriormente, incluiu os alunos com DI. A partir de 2009, com o aumento da demanda de vagas, por meio do Censo Escolar, o município enviou solicitação de abertura de mais SRM. Em 2009 e 2010, o MEC passou a enviar o material para essas novas salas solicitadas. Em Chapecó, a abertura de SRM teve início em 2006 e se intensificou em 2008.

A Resolução aprovada em 2005, pelo Parecer do Conselho Municipal, sobre o Sistema Municipal de Ensino, criou seu próprio sistema e normas em sincronia com as normas nacionais e estaduais. O RS não tinha aderido ao Programa de Ações Articuladas e, em metade dos municípios do RS, sua adesão foi por conta própria.

A *Escola Capão da Canoa* conta com um laboratório pedagógico que, no contraturno, atende aos alunos com diagnóstico de TFE com psicopedagogos. Em Chapecó/SC, em casos acentuados de TDA/H, conta com um segundo professor de turma e são encaminhados ao SASE. Nas escolas municipais de Chapecó e de Capão da Canoa, não há alunos com diagnóstico de AH/SD frequentando SRM, por sua vez, a DI é a deficiência em maior número em SRM

⁴⁹ Aqui, a terminologia pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE será utilizada, porque é assim denominada nos documentos oficiais deste estado. No estado do RS foi denominado público-alvo.

nos dois municípios pesquisados. Outra semelhança é a falta frequente dos alunos nas SRM, prejudicando o trabalho realizado.

Aspecto em comum nos dois municípios centrou-se na dificuldade em conseguir consulta com especialista, demora que tem postergado o início do atendimento em SRM. Um exemplo são os alunos com TDA/H que devem apresentar laudo e/ou diagnóstico com CID para que seja autorizada sua inserção na SRM. Nos dois municípios ficou evidente a dificuldade das SEDUC-EE e das escolas em lidarem com os alunos que tenham diagnóstico ou suspeita-se de TDA/H. Na entrevista realizada com a Coordenadora da SEDUC-EE de Capão da Canoa, afirmou não ter maiores preocupações com educandos com deficiência, TGD. Este público tem amparo legal.

Sobre os TFE, em especial o TDA/H, Collares e Moysés (2009) ressaltam sobre o processo de medicalização nas escolas. Para as autoras, a escola tem muitos preconceitos, e com relação ao TDA/H, ou até outros nomes utilizados para denominar alguma dificuldade de aprendizagem, consiste em doenças inventadas pela medicina no decorrer da história. Mudam de nome no decorrer dos anos, mas não há comprovação científica, o que acaba por inserir a criança em um sistema de medicalização ao transformarem dificuldades no processo ensino e aprendizagem em distúrbio de aprendizagem ou, como denominam as novas orientações do MEC a partir de 2007, TFE. Consideram processos de medicalização problemas sociais e coletivos, de caráter político e histórico, que passam a ser analisados e entendidos como se fossem problemas individuais e biológicos, as chamadas disfunções neurológicas (TDA/H e dislexia), o que, na educação, é denominado de fracasso escolar, problemas de aprendizagem. A fala de Saviani (2010) ajuda-nos a entender estas questões. Comungamos com a análise do autor que o investimento em capital humano individual contribui para um desenvolvimento excludente e não inclusivo.

A diversidade está presente na escola: “A diversidade e multiplicidade de modos de ser, agir, pensar, reagir, sentir, aprender lidar com o aprendido, são infinitas e é exatamente isto que constitui nossas individualidades” (COLLARES; MOYSÉS, 2009, p. 3). Para as autoras, o profissional da Educação precisa se sentir capaz de ensinar a qualquer aluno e de acreditar que todos possuem potencial para aprender. No entanto, a prática pedagógica tem caminhado na

contramão de uma política de inclusão, como está disposto na forma da lei. As condições objetivas no âmbito escolar promove, simultaneamente, uma política de inclusão excludente. Sua superação requer uma reorganização da conjuntura política, e educacional que vá além das vias de direito.

A tendência do professor do ensino regular é atribuir a responsabilidade do trabalho do educando com deficiência ao segundo professor de sala, ao professor da SEM, e a falta de formação consistente deste professor em EE foi constatada pelo pesquisador em ambas as escolas. Entendemos que este aspecto se reflete diretamente no trabalho e aprendizado da criança. Cabe ao professor especializado, a realização de adaptações curriculares de pequeno porte.

Outro aspecto interessante levantado pela equipe da SEDUC-EE de Capão da Canoa é a resistência dos professores das escolas municipais serem receptivos a orientações da equipe pedagógica da escola em como lidar com o educando com deficiência. A *Escola Capão da Canoa* é considerada escola polo na educação inclusiva no município e, quando necessário, conta com um professor denominado educador especial em sala. A SRM desta escola foi a primeira implantada.

As duas escolas fazem uso do computador em SRM e consideram-no ferramenta primordial no trabalho com os alunos e, nas observações realizadas, foi possível observar os bons resultados conseguidos com os alunos atendidos. Outra discussão comum entre as duas escolas é sobre a avaliação desses alunos referente à flexibilização curricular, parecer descritivo sobre competências e habilidades.

A Gestora Escolar, Coordenadora da EE, Secretária da Educação dos municípios são indicadas pela administração municipal na escola dos dois estados pesquisados. Em especial na *Escola Capão da Canoa*, na segunda visita realizada, com a mudança de direção na escola, muitos professores da SRM desta escola pediram remoção para outras escolas. Observou-se diminuição de professores e alunos em SRM desta escola se comparado à primeira visita realizada. Uma das professoras entrevistadas verbalizou que alguns alunos já foram para o ensino médio e outros professores colegas de trabalho, após a mudança de Gestora Escolar, pediram remoção para outras escolas.

4.3 A política da educação inclusiva no Estado do Paraná

Conforme definido na metodologia de pesquisa, o Paraná é o terceiro Estado que compõe a amostra da Região Sul, sendo Maringá o município, dentre os 399 desta unidade federativa, onde foi realizada a coleta de dados neste estado. Como nos demais estados do Sul, o critério para a definição do município foi o fato de ter contado com um maior número de cursistas no Curso de Especialização em AEE realizado pela UEM turma 2010-2011. A definição da escola seguiu o mesmo critério dos demais municípios pesquisados, ou seja, a escola com maior número de alunos na SRM nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a Assessoria da Educação Especial do Município (AEEM) Roberta, a *Escola Maringá* foi a que, em 2011, atendeu a este critério.

No Estado do Paraná, compete ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), Art. 41, do Regimento da Secretaria de Estado da Educação (SEED): “Gerir as políticas públicas em Educação Especial para alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (PARANÁ, 2013a).

Cabe também ao DEEIN:

[...] a articulação de políticas intersetoriais para a qualificação e inclusão profissional dos alunos público-alvo da Educação Especial; o atendimento da pessoa idosa que frequenta a rede de ensino, necessitando de atenção diferenciada e individualizada, decorrente da deficiência e da especificidade etária; a prestação de serviço de atendimento escolar a alunos que estão internados na rede hospitalar, ou afastados da escola por tratamento de saúde, serviço de atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH; a representação da SEED no Conselho Estadual dos Direitos do Idoso – CEDI/PR e no Conselho Estadual dos Direitos das pessoas com Deficiência – COEDE/PR, ambos conselhos de direitos; a identificação e orientação dos estudantes da Educação Especial inseridos no programa de Benefício da prestação Continuada – BPC, em consonância com as diretrizes do MEC (PARANÁ, 2013a).

Segundo o DEEIN (PARANÁ, 2009b), a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão refere-se ao conjunto de princípios e práticas

que orienta as políticas educacionais implementadas pelo Governo do Estado do Paraná referente aos direitos do público-alvo da EE. Defende a concepção de que o processo de Educação Especial e de Inclusão Educacional ocorre quando há uma sólida estrutura da rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família. Segundo o documento, é atribuição do poder público responsabilizar-se para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, preferencialmente no ensino regular. O movimento de inclusão não se restringe apenas aos alunos com deficiência,

[...] decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade. Esses fatores incluem uma ampla rede de significações no entrecruzamento de diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo; é na inter-relação de concepções e práticas que envolvam o eu, os outros e as instituições sociais que se definem os grupos-alvo da inclusão. Dito isso fica claro que políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, já que são determinadas por múltiplos fatores (PARANÁ, 2009b, p. 2).

Os movimentos mundiais em favor da inclusão e, em especial, os diversos documentos internacionais e nacionais da década de 1990 possibilitam a inovação da EE como parte integrante do sistema educacional desde a educação infantil até o nível superior de ensino. Mundialmente, os séculos XX e XXI servem de marco histórico na vida das pessoas que apresentam deficiência.

Segundo o DEEIN (PARANÁ, 2009b), o Estado do Paraná tem adotado uma posição denominada inclusão responsável, sob a perspectiva de que não basta apenas criar condições de acesso à escolarização dos alunos com NEE, mas possibilitar-lhes condições para sua permanência na escola e efetiva aprendizagem. “A inclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para efetivar-se necessita do suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio” (PARANÁ, 2009b, p. 6). Não se deve desconsiderar, todavia, a parcela de alunos com comprometimentos mais graves,

os quais podem requerer, ainda, que seu atendimento seja realizado em escolas especiais⁵⁰.

Em suas políticas e ações, fica claro que o estado do Paraná defende a inclusão educacional denominada de “inclusão responsável”, posicionando-se contrariamente aos que exigem a inserção de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, sem considerar as necessidades dos educandos.

Em 11 de novembro de 2009, por meio do Ofício nº 4832/2009 - GS/SEED, fls. 199, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou ao Conselho Estadual de Educação a solicitação da Federação das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Paraná – para a alteração da denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Conforme consta no Parecer CEE/CEB nº 108/10, a solicitação foi feita nos seguintes termos:

Autorização para alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. nº 21 da LDB 9394/96 (PARANÁ, 2010a, p. 1).

A solicitação de um diálogo, durante a tramitação do processo para autorizar a alteração de escolas de educação especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, entre os interessados requerentes e os representantes da SEED, foi prontamente aceita pela Conselheira Relatora.

Sobre o amparo legal da Educação Especial no Estado do Paraná, esta se apoia em princípios inclusivos estabelecidos em âmbito nacional e internacional. Apresentamos, primeiramente, documentos que trazem recomendações de organismos internacionais. Dentre estes, destacam-se: Declaração Mundial de Educação para Todos, oriunda da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990); Declaração

⁵⁰ “Em dezembro de 2009, integram o Convênio da SEED/DEEIN com as Entidades Mantenedoras de Escolas de Educação Especial, 4.503 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e 2.483 professores conveniados, através de repasse financeiro, responsável pelo atendimento de 41.529 alunos que recebem escolaridade nessas escolas” (PARANÁ, 2009b, p. 12).

de Salamanca, efetivada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (UNESCO, 1994); Convenção da Guatemala em 1999 (OEA, 1999); Declaração de Montreal em 2001 (CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001); Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (ONU, 1948). Os principais documentos nacionais que tratam dos aspectos legais são: Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CEB n. 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, nesta Resolução o termo “preferencialmente” não é mais utilizado na escola regular, a educação passa a ser obrigatória no sistema regular de ensino (BRASIL, 2010b); Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre o AEE (BRASIL, 2011). O estado do Paraná também conta com dispositivos legais importantes, tais como: Lei Estadual n. 13.456, de 11 de janeiro de 2002, que é responsável pela criação da *Assessoria Especial para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, que cria o *Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência* (PARANÁ, 2002).

No que se refere às normas para a EE na Educação Básica para alunos com NEE do estado do Paraná, a Deliberação 02/03/CEE estabelece:

Art. 2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Parágrafo único – A oferta obrigatória da educação especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos. Art. 3º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular (PARANÁ, 2003, p. 1).

Prevê, em seu capítulo III, que os estabelecimentos de ensino regular devem assegurar o AEE e garantir: acessibilidade nas edificações; professores e equipe técnico-pedagógicos habilitados ou especializados; apoio docente; redução de alunos por turma quando tiver alunos com NEE matriculados; AEE complementar ou suplementar; flexibilização e adaptação curricular; projeto de

enriquecimento curricular, aceleração para superdotados e oferta de educação bilíngue.

Este mesmo documento, em seu Art.13, prevê e determina à mantenedora prover os serviços de apoio necessários para a escolarização dos alunos com NEE. São eles:

- I. Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial
- II. Professor – Intérprete
- III. Professor itinerante
- IV. Professor de apoio permanente em sala de aula
- V. Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras
- VI. Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos
- VII. Salas de Recursos
- VIII. Centros de Atendimento Especializado (PARANÁ, 2003, p. 3).

No Art. 14, sobre os serviços especializados, assegura que o Estado:

[...] firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, compreendendo:

- I. Classe especial
- II. Escola especial
- III. Classes hospitalares
- IV. Atendimento pedagógico domiciliar
- V. Centro de apoio pedagógico
- VI. Centro multidisciplinar de atendimento especializado
- VII. Educação profissional
- VIII. Atendimento clínico-terapêutico e assistencial (PARANÁ, 2003, p. 3).

No Capítulo II, sobre as NEE⁵¹, o documento reitera que será ofertado AEE aos alunos com NEE nas seguintes condições: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; condutas típicas de síndromes e quadro psicológicos neurológicos e psiquiátricos; superdotação e altas habilidades.

⁵¹ “Entende-se por necessidades educacionais especiais aquelas definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem” (PARANÁ, 2003, p. 12).

No que diz respeito à organização da proposta pedagógica nos estabelecimentos de ensino, este deve tomar como base as normas e diretrizes nacionais e estaduais, considerando em sua atuação o processo de flexibilização.

Em 2011, em consonância com a política nacional, a Secretaria de Estado e Educação do Paraná, Superintendência da Educação, elaborou a Instrução nº 016/2011 que estabelece mudanças nos critérios para o AEE, transformando todas as SR do Paraná em SRM. A partir de 2011, considerando a LDB nº 9394/96; o Decreto Federal nº 7611, de novembro de 2011, define a SRM Tipo I como:

[...] é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p. 1).

A seguir, a especificação de quais alunos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva pode ser matriculado na rede pública de ensino do Estado do Paraná segundo Instrução nº 016/2011:

Quadro 17 – Caracterização do alunado da Educação Especial no Estado do Paraná

ALUNADO	BREVE DESCRIÇÃO
Deficiência Intelectual – DI	Segundo a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com DI são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.
Deficiência Física Neuromotora – DFN	Apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala.
Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD	Apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
Transtornos Funcionais Específicos – TFE	Refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Paraná (2011).

A SRM – Tipo I, na Educação Básica, segundo a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, deve, obrigatoriamente, ser contemplada no PPP e Regimento da

escola e funcionar com características próprias, segundo as necessidades específicas do aluno. A autorização para seu funcionamento corresponde a 20 horas/aulas semanais, das quais 16 horas/aula são destinadas ao trabalho pedagógico e quatro para o dia de hora-atividade do professor, de acordo com a legislação em vigor. Em escolas municipais, a autorização para seu funcionamento corresponde a 20 horas/relógio. O horário de atendimento é contrário ao período de aula e cada aluno tem seu horário pré-fixado, podendo ser individual ou em grupo. Os alunos devem frequentar esta sala o tempo necessário para superar suas dificuldades de aprendizagem, e o número de atendimentos deve ser de duas a quatro horas semanais, não ultrapassando duas horas/aula diárias. São os mesmos encaminhamentos dados pela política nacional.

São atribuições do professor da SRM Tipo I, na educação básica, segundo Instrução nº 016/2011: identificar as NEE dos alunos; participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar; elaborar plano de AEE, com metodologias e estratégias diferenciadas; organizar atendimento pedagógico em pequenos grupos ou individualizado; registrar avanços e dificuldades periodicamente; oferecer orientações aos professores de classe comum; acompanhar desenvolvimento acadêmico; desenvolver trabalho colaborativo com a família dos alunos que frequentam SRM; participar de todas as atividades previstas no calendário escolar; produzir materiais didáticos acessíveis; registrar as frequências dos alunos em livro de chamada específico do AEE (PARANÁ, 2011, p. 8-9). Estas orientações estão em concomitância com a Resolução nacional nº 4, de outubro de 2009.

No Estado do Paraná, foram baixadas instruções que especificam as atribuições e orientações para o trabalho do professor de apoio em sala de aula para atuar com o público-alvo da EE. Dentre elas: Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Instrução nº 009/2009 (PARANÁ, 2009a); Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos cujo diagnóstico refere-se aos TGD na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos – Instrução nº 018/2010 (PARANÁ, 2010b); profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa (TILS) para trabalharem

nos estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual – Instrução nº 008/08 (PARANÁ, 2008).

Além das instruções citadas acima, no Estado do Paraná, temos a SR, na área de AH/SD, para a Educação Básica. É um Serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica, que tem o objetivo de suplementar o AEE em classes comuns da Educação Básica. Para frequentarem esta sala, os alunos devem estar regularmente matriculados no Ensino Fundamental ou Ensino Médio e apresentar AH/SD. O ingresso nesta sala só é possível se, obrigatoriamente, houver avaliação pedagógica no contexto escolar complementada ou não com laudo psicológico.

Apresentamos, a seguir, dados disponibilizados por Gomes (2013) – Diretora do DEEIN/SEED/PR – sobre a inclusão no sistema educacional do estado. Os dados foram divulgados durante a conferência por ela proferida em diferentes cidades, no Estado do Paraná, denominada *Todos iguais pela educação, o Paraná supera desafios* em 2013. A educadora inicia suas explicações e esclarecimentos remetendo-se à Implantação das SRM Tipo I e Tipo II no estado. Ela discute e tece comentários sobre a educação no Paraná, informando que este estado é constituído por 399 municípios com 2.200 escolas públicas estaduais em rede oficial na Educação Básica. Destas, 950 escolas oferecem SRM - Tipo I com ou sem kit do MEC. Pretendia, até 2014, implantar 1.150 SRM Tipo I, universalizando o atendimento nos 50 municípios que ainda não oferecem esse atendimento especializado. Referente à SRM Tipo II, há 19 escolas em 13 municípios. Até 2014, a meta era implantar 1431 SRM Tipo II em 386 municípios que ainda não oferecem este atendimento especializado. Entre as escolas da Educação Básica, 2.200 regulares mais 413 da Educação Básica na Modalidade Educação Especial perfazem um total de 2613 escolas, 32 núcleos regionais de educação. O governo do estado tem investido em recursos humanos, custeio, infraestrutura, equipamentos, reformas, merenda escolar, ônibus para transporte e brigada escolar.

Segundo Gomes (2013), em atenção à solicitação da Secretaria de Estado da Justiça, foi realizado um levantamento sobre as condições de acessibilidade nas edificações sob a responsabilidade da SEED. As informações, obtidas entre

os dias 25/02/2013 a 01/03/2013, referem-se às 2.200 escolas, do total de 2.613. Seguem os dados:

Tabela 10 – Acessibilidade nas edificações – Secretaria de Estado da Educação/SEED

CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NAS EDIFICAÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DO PARANÁ	NÃO	%	SIM	%
Vagas no estacionamento específicas para pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida	1536	70%	71	3%
Quantidade de vagas (dimensão de referência: 2,50 x 3,70)	1389	63%	47	2%
Quantas vagas (tem vaga (s), mas não atende(m) a NBR 9050)	1285 0	59%	39 1	2%
Circulações externas do prédio (dentro do terreno) que apresentam condições de acessibilidade	1195	54%	749	34%
Rampa(s)	844	38%	478	22%
Portas que possuem dimensões compatíveis com a NBR 9050	848	38%	1288	58%
Instalações sanitárias de acordo com a NBR 9050	1254	41%	512	17%
No caso de prédios com mais de um pavimento: número de pavimentos	—	—	520-2 265-3	27% 14%
As escadas atendem à NBR 9050	976	42%	169	7%
Elevador	2024	91%	23	1%
Plataforma elevatória	2064	93%	3	%
Comunicação/ sinalização: existe comunicação/sinalização visual	118	5%	2010	91%
Comunicação/sinalização sonora	196	9%	1973	89%
Comunicação/ sinalização tátil	75	3%	2092	95%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gomes (2013).

Conforme dados acima, podemos constatar que a maioria das edificações estaduais sob a responsabilidade da SEED não possui boas condições de acessibilidade.

O Programa Escola Acessível – Ação do MEC e do FNDE – tem a finalidade de adotar medidas de apoio, no sistema regular de ensino, para garantir condições de acessibilidade ao meio físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações, com vistas à efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. Foram contempladas 906 escolas em 2013, os recursos financeiros foram destinados à promoção da acessibilidade e inclusão escolar de estudantes público-alvo da EE em classes comuns do ensino regular, devendo ser empregados na aquisição de: materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade; colocação de sinalização visual, tátil e sonora; cadeiras de rodas, bebedouros, mobiliários e outros produtos de alta tecnologia assistiva.

Para Gomes (2013), a ação indicada no Programa Viver⁵² Sem Limite refere-se a promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de equipamentos de tecnologia assistiva. A meta, até 2014, é tornar acessível às 1.294 escolas estaduais de ensino, com as adequações necessárias. O Estado do Paraná, no ano de 2011, enviou 200 computadores periféricos adaptados a alunos com deficiência física matriculados na rede estadual de ensino.

O Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola é outro Programa do Governo Federal, do qual participam estados e municípios, com o intuito de promover aos beneficiários com deficiência, de 0 a 18 anos, o BPC da Assistência Social – instituído por meio da Portaria interministerial MDS/MEC/MS/SDH-PR nº 18 de abril de 2007 (GOMES, 2013). Com o objetivo de proporcionar o pleno atendimento ao direito de estudar dos 18 mil jovens em idade escolar que recebem o Benefício de Prestação Continuada na Escola, o Estado do Paraná forneceu e fornece o transporte escolar adaptado gratuito para todos os municípios, como segue: em 2012, foram atendidos 87 municípios com ônibus que já aderiram ao BPC na Escola; em 2013, os atendimentos com ônibus abrangeram os 2013 municípios restantes. Faz parte do planejamento do Estado do Paraná a capacitação de 1700 pessoas envolvidas no monitoramento e acompanhamento de acesso à escola dos Beneficiários do BPC na escola de 0 a 18 anos, com recurso federal (GOMES, 2013).

O estado criou o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH que realiza atendimento hospitalar e domiciliar. Vejamos os dados dos últimos anos:

Tabela 11 - Demonstrativo de atendimentos no SAREH

ANO	ALUNOS ATENDIDOS
Atendimento Hospitalar	
2007 - 2010	10.712
2011	5205
2012	5457
Atendimento Domiciliar	
2007 - 2010	20 alunos
2011	88 alunos
2012	195 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gomes (2013).

⁵² O Plano Viver Sem Limite é um Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência lançado pela Presidente Dilma. Este Plano está organizado em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

Gomes (2013) traz dados relevantes sobre a DI em escolas estaduais nas SRM Tipo I. Salienta que a meta do estado é a ampliação de sua oferta, atualmente estão autorizadas 1519 salas, das quais 809 possuem o kit MEC. O governo estadual investiu na capacitação de 1500 professores em 2012, oferecendo curso pelo EAD, dos quais 1026 concluíram o curso. O Estado do Paraná conta com 50 SRM para AH/SD com recursos do estado e nove do MEC, mas não receberam kit MEC. O NAAH/S de Londrina conta com 17 profissionais atuando. Este núcleo foi implantado em parceria com a SEED/MEC e mantido com recursos do Governo do Estado. Sobre os TGD em Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no ano de 2013, foram criadas salas em 27 NRE, abrangendo 87 municípios, 215 escolas com 252 professores e um total de 266 alunos. Apresentou o número geral de alunos em Inclusão Educacional em toda a rede de escolas estaduais. A saber:

Quadro 18 – Inclusão Educacional no Estado do Paraná

TOTAL DE ALUNOS	INCLUSÃO EDUCACIONAL
532	Altas Habilidades/Superdotação
2.201	Centro de Apoio Especializado – Área DV – CAEDV: Baixa Visão
740	Centro de Apoio Especializado – área DV – CAEDV: Cegos
600	Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Paraná – CAP
15.246	Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I (DI, DFN, TGD, TFE)
35	Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II
18	Centro de Atendimento Especializado CAE DFN
120	Alunos com DFN que necessitam de Auxiliar Operacional
1.140	Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial
593	Alunos surdos que recebem apoio do Tradutor e Intérprete de Libras
21.455	Total de alunos incluídos no Ensino Comum
64. 073	Universo de Atendimento na Rede Pública e Conveniada de Ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gomes (2013).

Outro trabalho interessante desenvolvido no Estado do PR é o *Projeto Visão de Liberdade*, realizado pelo CAP para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – SEED/DEEIN/NRE e realizado em Maringá. Atende a 129 municípios do Estado no que diz respeito a: Produção de livros em Braille, capacitação de professores, livros falados, maquetes, brinquedos adaptados, matérias em relevo, dentre outros. De 2004 a 2012/2013, foram produzidos 44.485 trabalhos de material didático em relevo, 367 livros e 46 apostilas diversas. De dezembro de 2005 a abril de 2012, foram gravados 112 livros

falados com tiragem de 150 cópias cada e mais 16 apostilas, sendo enviados para todo o Brasil e para uma biblioteca pública da cidade de Sobreda, em Portugal. Este projeto conta com sete presos para digitação em Braille, oito presos para produzir material pedagógico em relevo e quatro presos para gravação de livro falado. Os detentos envolvidos neste projeto são beneficiados pela redução da pena em um dia para cada três dias trabalhados, bem como recebem pecúlio pelo trabalho realizado. Ainda referente à surdez, de 19 a 23/11/2012, foi realizada uma Banca de Proficiência de Língua com 106 inscritos. Foram aprovados no estado 24 pessoas como Tradutor e Intérprete, 39 como professor de Apoio Pedagógico em Libras.

O estado do PR segue a PNEEPEI, mas tem suas especificidades. Segundo o DEEIN tem adotado a posição da inclusão responsável, ou seja, os alunos com NEE devem ter acesso e condições de permanência e aprendizagem na escola. A Deliberação 02/03 fixa as normas para a Educação Básica e para os alunos com NEE no estado. Serão oferecidas, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns, escolas especiais ou por serviços especializados levando em consideração as condições do aluno. Por sua vez, a Instrução nº 016, de 2011, em consonância com a PN define SRM Tipo I como um AEE para DI, DFN, TGD e TFE (PARANÁ, 2011). As classes especiais não constam mais nesta Instrução, continua o AEE para os TFE se o município optar pelos encaminhamentos da Instrução do PR.

Dados do Quadro 18, sobre a Inclusão em escolas no estado do PR, demonstram o número geral de alunos em Inclusão Educacional em toda a rede de escolas estaduais. O PR teve um aumento significativo de alunos em situação de inclusão e em AEE nos últimos anos.

4.3.1 Município de Maringá e a política da educação inclusiva

A cidade de Maringá consolidou-se como um importante polo regional, possui mais de 60 anos de fundação, com uma população de 357.077 habitantes.

Na atualidade, é a terceira maior cidade do Paraná e é o 66º município com a maior população do país (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, 2013).

A SEDUC deste município conta com 58 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs)⁵³. Possui 49 Escolas Municipais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais). Destas escolas, 22 estão sendo reestruturadas para oferecer período integral (Programa Mais Educação). Oferece ainda EJA pela Secretaria de Educação (MARINGÁ, 2013d).

Sobre a Política da Educação Inclusiva no município, a SEDUC conta com o Apoio Pedagógico Interdisciplinar do qual faz parte o setor de EE. Em contato com a Assessora Pedagógica da Ed. Esp. 2, Bernadete, em 2013, informou-nos sobre as Instruções Normativas elaboradas este ano no setor de Educação Especial deste município. Dentre elas: temos as normativas 05/2013, 07/2013, 08/2013, apresentadas a seguir, que estabelecem a respeito dos encaminhamentos da PNEEPEI.

A **Instrução Normativa 07/2013** da SEDUC-EE prevê, no município de Maringá, o AEE em SRM. Está em consonância com os encaminhamentos da PNEEPEI, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE (MARINGÁ, 2013b).

A referida Instrução especifica que a atuação em SRM será feita por um professor pedagogo, especialista em EE com uma jornada de trabalho de 40 horas, atuando 20 horas em SRM e, nas outras 20 horas, assessorando e colaborando com as escolas em que os alunos de SRM estão inseridos no ensino regular. O Art. 6º estabelece, dentre outras, as seguintes atribuições ao professor da SRM: identificar, elaborar, organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade ao público-alvo da EE; elaborar e executar Plano de AEE; organizar cronograma de atendimento; estabelecer parceria com áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias na utilização de recursos; ensinar e usar a tecnologia assistiva aos alunos; articular-se com os professores do ensino regular; oferecer atendimento de forma complementar ou

⁵³ CEMEIs são estabelecimentos de ensino municipais de Maringá que oferecem as modalidades de Educação Infantil.

suplementar à escolarização, considerando a necessidade dos alunos (MARINGÁ, 2013b, p. 2).

A **Instrução Normativa 08/2013** – da SEDUC refere-se à função do Professor de Apoio em Sala de Aula e orienta-se pela Instrução nº 009/2009 da Secretaria de Educação do Paraná no estabelecimento dos critérios a serem adotados junto aos alunos com DFN e pela Instrução 010/08 da mesma Secretaria sobre o atendimento aos alunos com TGD, ambas já citadas e explicadas no texto. O aluno receberá atendimento do Professor de Apoio em Sala de Aula, após “estudo de caso” na SEDUC por diferentes profissionais, devendo elaborar um relatório de ingresso após cada estudo de caso.

Estabelece esta Instrução que este professor deve ser pedagogo e especialista em EE, dedicando a este trabalho uma carga horária de 20 horas e as demais 20 horas são itinerantes. São atribuições deste professor: trabalho com alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e/ou Educação de Jovens e Adultos; Planejamento junto ao professor regente; orientação quanto à acessibilidade física; utilizar diferentes formas de comunicação alternativa; produzir materiais e recursos pedagógicos; instrumentalizar alunos e professores no uso da tecnologia assistiva; favorecer a interação dos alunos com ou sem deficiência; orientar os demais profissionais da escola no trabalho com o público-alvo (MARINGÁ, 2013c).

A **Instrução Normativa 05/2013** – SEDUC estabelece critérios a serem adotados nos estudos de casos de alunos do Ensino Fundamental. Este documento define os encaminhamentos organizativos para melhor atendimento ao aluno. Dentre os encaminhamentos necessários a serem realizados, destacam-se: Avaliação Psicoeducacional, encaminhamentos diversos como para Unidade Básica de Saúde (UBS) – consultas clínicas, CRAS e CREAS – necessidades sociais, Conselho Tutelar/Promotoria, rede de atendimento, Centro de Atenção Psicossocial (CAPSI) – avaliação e atendimento psicossocial. Realizadas as avaliações necessárias, devem ser feitos os seguintes encaminhamentos: reunião da equipe da SEDUC-EE e Unidade Escolar para devolutiva do caso; pré-agendamento para entrega de relatório (30 dias); devolutiva à família e ao aluno; outros encaminhamentos, como Acompanhamento Pedagógico ou AEE (MARINGÁ, 2013a).

Constam como atividades previstas para a Educação Especial e Inclusão Educacional nas normativas municipais de Maringá: A) Acompanhamento Pedagógico; atendimento no contraturno, transitório, com novas metodologias no trabalho com a criança; o conteúdo escolar deve ser apresentado de forma diferenciada ao da sala de aula. O público-alvo deve ser todos os alunos com dificuldades ou defasagem de aprendizagem. B) Professor de Apoio em Sala de Aula (Inclusão educacional), no ensino regular. Este apoio pode ser transitório, com metodologia diferenciada e o conteúdo escolar deve ser adaptado quando e sempre que necessário, o público-alvo são alunos com TGD. C) AEE em SRM (Educação Especial) no contraturno, permanente ou transitório, deve ser realizado com metodologia (recursos e encaminhamentos) que atenda às necessidades e adaptações. O público-alvo refere-se aos alunos com DI, DV, BV, DFN, DA, AH/SD (MARINGÁ, 2013a).

4.3.2 Políticas públicas inclusivas de Maringá

A Assessora Pedagógica da Educação Especial⁵⁴ (APEE), Roberta, entrevistada em 2012, expõe que, no município de Maringá em 2009, foram extintas todas as classes especiais e SR do município sem nova proposta de organização e encaminhamentos no setor. Ao iniciar seu trabalho, fez a opção de seguirem a política nacional. Foram implantadas SRM e inserido nas escolas professor de apoio em sala de aula, com tais mudanças, os alunos com TFE não seriam mais atendidos em SRM. A proposta de seguirem a política nacional, inicialmente, ocasionou resistência por parte da gerente da SEDUC, já que esta Secretaria queria continuar mantendo os encaminhamentos dentro da Deliberação 02/03 e a instrução do Estado do Paraná que prevê o atendimento dos alunos com TFE em SRM. O trabalho teve início com encaminhamento das crianças que já possuíam avaliação para o AEE, seguindo as políticas nacionais.

⁵⁴ A Assessora Pedagógica trabalha juntamente com a equipe de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, da qual faz parte o setor de Educação Especial.

Um dos grandes problemas enfrentado nas escolas municipais foi o fato de as crianças não terem documentação e, muitas vezes, nem a avaliação para frequentar a SRM. Na SEDUC, foi tomada a decisão de que, primeiramente, como preveem as políticas nacional e estadual, teria que ser realizada uma avaliação psicoeducacional no contexto escolar, para que as crianças fossem inseridas no AEE de acordo com suas necessidades. As avaliações iniciaram-se com estudo de caso. A equipe da SEDUC-EE ia até a escola, mas, devido à morosidade e à impossibilidade da Assessora Ped. 1, Roberta, em 2012, deslocar-se até a escola, a equipe da escola ia até a SEDUC-EE. A equipe avaliadora da SEDUC-EE em 2012 era composta por uma Assessora Ped. de Ed. Esp. e Inclusão Educacional; uma Orientadora Educacional; quatro Psicólogas (uma da educação infantil e as demais do ensino fundamental séries iniciais); três Fonoaudiólogas do ensino fundamental e três da educação infantil, totalizando 12 profissionais. Após a avaliação, é feito o relatório, em três cópias, sendo enviado para a escola, para a SEDUC-EE e para o NRE. Em Maringá (até a data da entrevista em 2012), havia 18 SRM.

O CAEDV foi desativado, não existe mais no município desde 2008. O município conta com 50 escolas municipais, e faltavam professores com jornadas de 40h para diversos atendimentos nessas escolas, dentre eles na EE.

A APEE, Roberta⁵⁵, atuante em 2012, na tentativa de abertura de vagas em concurso municipal para EE, redigiu um dossiê no primeiro semestre do referido ano com todas as informações sobre as crianças com NEE que necessitavam de atendimento no Programa de Educação Especial e Inclusão Educacional, assim como o número delas. Especificou todas as funções necessárias para que fossem abertas vagas para o concurso público para professores nesta área no município de Maringá. O dossiê foi apresentado ao prefeito em gestão, solicitando à Secretaria da Administração do Município professores para atendimento aos educandos com deficiência, devido ao aumento de matrículas nos últimos anos no ensino regular. Alunos com deficiências do 1º semestre de 2012, segundo dados do dossiê:

⁵⁵ A Assessora salientou que o dossiê foi entregue por ela, em mãos, ao gestor em exercício, para isto, teve que aguardar na “fila do prefeito” para explicar a necessidade das vagas.

Quadro 19 – Número de alunos com NEE no 1º semestre de 2012 nas escolas municipais de Maringá

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - NEE	NÚMERO DE ALUNOS
Deficiência Física Neuromotora - DFN	27
Deficiência Visual - DV (cego e baixa visão)	29
Deficiência Auditiva - DA	12
Deficiência Intelectual (Síndrome) - DI	20
Deficiência Intelectual - DI	53
Condutas Típicas	63
Nanismo	2
Autismo/Asperger	7
Deficiências e Síndromes sem diagnósticos	67
Vindos de Classe Especial sem Inclusão e sem diagnóstico de outra Deficiência	51
Outra Deficiência	65
TOTAL	396

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no dossiê da Assessora Pedagógica da Educação Especial, Roberta.

Até o ano de 2012 não consta (segundo o quadro) nenhum educando com diagnóstico de AH/SD. Este público-alvo não tinha sido atendido por falta de demanda.

Foi solicitada a abertura de vagas em três modalidades de atendimento. Quanto às vagas: 1- Professor da Educação Especial I - Intérprete de Libras; 2- Professor da Educação Especial II - Apoio em Sala de Aula; Professor da Educação Especial III - Professor Especialista em Educação Especial ou em AEE (para atendimento em SRM e Professor da Educação Especial IV - Apoio no Contraturno Escolar); 3- Agente Operacional. Quanto às modalidades de atendimento: Professor Intérprete de Libras, cinco profissionais com o intuito de realizar o trabalho de tradução e intérprete de Libras no contexto de sala de aula comum e, se for necessário, em SRM. O segundo profissional refere-se ao AEE em SRM. O terceiro atendimento refere-se ao Apoio em Sala de Aula a alunos com limitação ou ausência de comunicação.

No município de Maringá, até o ano de 2011, havia 18 SRM em escolas municipais, para onde se destinavam os 19 profissionais solicitados. A necessidade dos profissionais foi requerida segundo demanda: Educação Infantil 15 professores; Ensino Fundamental 15 professores; Educação de Jovens e Adultos quatro profissionais. Totalizando 34 profissionais solicitados.

A quarta categoria, não disponível nesta secretaria, é o que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por meio do DEEIN, denomina de Agente

Operacional (com formação no Ensino Fundamental e regime de 40h de trabalho). A abertura de vagas para esta função foi para quatro profissionais.

O quinto serviço a ser solicitado prevê atendimento no contraturno para os alunos com TFE – TDA/H, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia –, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Lembrando que este público não se enquadra no atendimento em SRM, uma vez que não possui uma DI e suas dificuldades podem ser melhoradas ou superadas por meio de atendimentos adequados e com uso de recursos, técnicas, metodologias e materiais apropriados.

O professor de Apoio no Contraturno Escolar atua em serviços diferenciados e com público específico, por possuírem necessidades, encaminhamentos, carga horária, recursos, metodologias específicas, dentre outros.

O concurso foi realizado no final do primeiro semestre de 2012 e as solicitações da APEE foram atendidas. No edital do concurso em 2012, foram abertas 101 vagas para professores de 40h semanais e quatro vagas para agente operacional com 40h semanais. Considera uma vitória este concurso com vagas específicas na EE, condições não encontradas e disponibilizadas pela rede estadual e foi a primeira vez em um edital de concurso pela prefeitura em Maringá. A maior demanda nas escolas é para atendimento ao DI; em 2º lugar, DFN; 3º, TGD; 4º, DV, e 5º, DA e está sendo avaliado o primeiro caso de AH/SD. Não há no município SRM para AH/SD. Está sendo proposta uma parceria (convênio) entre SEDUC, Hospital Universitário (HU) e Núcleo Regional de Educação (NRE) para atendimento no SAREH a crianças em fase I.

Em junho de 2013, entramos novamente em contato com a SEDUC do município, a APEE não era mais a mesma profissional do ano anterior. Com a mudança do gestor municipal em 2013, mudou a Secretária Municipal de Educação e alguns novos componentes da equipe da SEDUC-EE, dentre eles a Assessoria da Educação Especial. Encaminhamos uma nova solicitação para coleta de dados, conforme orientação do setor.

Novos encaminhamentos na SEDUC-EE foram realizados em 2013 neste município, informações estas fornecidas pela APEE, Bernadete, em uma entrevista concedida em 02/07/2013. Em 2013, as contratações aconteceram

em virtude do concurso público realizado em 2012, foram contratados professores para as SRM, professores de Apoio em Sala de Aula e professores para Acompanhamento Pedagógico. Após concurso em 2012, foram contratados 49 professores de apoio em sala de aula e 14 professores para SRM. Um dos problemas enfrentados pela SEDUC no encaminhamento para a SRM dos alunos da Educação Infantil é devido sua matrícula em dois turnos nos CEMEIs.

Depois de esgotadas todas as possibilidades dos recursos pedagógicos, os alunos são encaminhados para o estudo de caso na SEDUC-EE de Maringá. A equipe multidisciplinar deste setor era formada em 2013 pelos seguintes profissionais: uma psicopedagoga; quatro psicólogas – das quais três atendem às séries iniciais e uma à Educação Infantil; seis fonoaudiólogas, três nas séries iniciais e três no Centro de Educação Infantil, uma Assessora da Educação Infantil e uma Assessora da Orientação Educacional; uma Assessora de Núcleo. Referente à equipe que estava composta em 2012 por 12 profissionais, passou para 14 profissionais em 2013, contando na equipe com uma Psicopedagoga e uma Assessora de Núcleo. Cada profissional é responsável por determinadas escolas, a equipe multidisciplinar realiza estudo de caso, oferece orientação às famílias quando necessário. A avaliação é feita juntamente com a Orientadora Educacional e a Supervisora da Escola.

Outra questão importante ressaltada por Bernadete é sobre o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), quanto mais alunos cadastrados neste sistema, quanto mais matrículas de alunos a escola tiver no AEE, mais verbas o município recebe para a escola. Até 2009, não constava no SERE o número exato de alunos matriculados, muitos alunos não estavam cadastrados no sistema, a verba enviada era muito menor devido à ausência de cadastros de alunos. Após 2009, foi reorganizado o setor no município, o que contribuiu para o aumento de alunos cadastrados no SERE e, conseqüentemente, o aumento do percentual de verbas disponíveis.

A partir de 2013, os alunos com TDA/H e outros TFE passaram a receber acompanhamento pedagógico com psicopedagogo, não sendo mais encaminhados para SRM do município. No primeiro semestre de 2013, eram atendidas 374 crianças com diagnóstico de TDA/H e outras com TFE e dificuldades de aprendizagem, totalizando 725 crianças em acompanhamento

pedagógico no contraturno feito por uma professora especialista em Psicopedagogia.

Neste mesmo ano, foram abertas mais SRM para o público-alvo e a *Escola Maringá* foi a escola com o terceiro maior número de crianças na SRM, no ano de 2011 era a primeira. Com a abertura de novas SRM no município de Maringá, 19 estavam equipadas, duas em fase de estruturação e, destas 21 salas, 14 estavam em funcionamento. Em 2013, a Assessora 2, Bernadete, ministrou curso de formação para os professores da Educação Infantil, perfazendo um total de 80hs aulas. A escola conhecida como Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil (ANPACIN) passou a pertencer ao município, alterando seu nome para Escola Municipal Bilíngue para Surdos José Maria Matias. No Quadro 20, evidenciamos o público-alvo nas escolas municipais de Maringá no 2º semestre de 2012 e 1º semestre em 2013. Vejamos os dados:

Quadro 20 – Número do público-alvo atendido no 2º semestre de 2012 e 1º semestre de 2013

Número de Alunos Atendidos			
Público-Alvo	2012	CEMEI 2013	ESCOLA 2013
Deficiência Intelectual – DI	103	18	148
Deficiência Física Neuromotora – DFN	24	9	16
Paralisia Cerebral		8	12
Baixa Visão - BV e Cegueira	19	2	11
Deficiência Auditiva - DA	05	2	27
Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD	26	12	29
Deficiência Intelectual (Síndrome) - DI	21		
TRANST. Mentais e de Comportamento		5	36
TOTAL	198	56	283 = 339

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pela Assessora Pedagógica da Educação Especial, Bernadete.

Com as mudanças que ocorreram no ano de 2012, o número de crianças especiais na rede pública de ensino aumentou. No 1º semestre de 2013, o município contava com 56 crianças especiais nos CEMEIs e 283 crianças especiais no Ensino Fundamental Séries Iniciais. Um aumento significativo de alunos especiais no sistema regular de ensino se considerado o semestre anterior. Uma situação interessante relatada foi sobre duas crianças especiais

(uma Autista e outra com PC) que, no final do período letivo, não queriam ir para casa e sim permanecer na escola. Fato que deixou a Assessora satisfeita, por demonstrar indícios de que o convívio entre seus pares proporcionou a esses educandos com deficiência estímulos agradáveis.

Neste tópico, chama atenção do pesquisador a verba atribuída ao município atrelada ao número de matrículas no AEE e ao número de alunos diagnosticados com TDA/H e TFE no município. Em Chapecó e Capão da Canoa não nos deparamos, nas escolas onde os dados foram coletados, com alunos considerados público-alvo sem atendimento em SRM, na escola *Maringá* sim.

4.3.3 Inclusão educacional na *Escola Maringá*

A coleta de dados ocorreu na *Escola Maringá* em 2012 e 2013⁵⁶. As informações foram obtidas por meio de entrevistas com a equipe pedagógica da escola, professores da SRM e do ensino regular, observações e acesso ao PPP da escola.

Este estabelecimento de ensino oferta o Ensino Fundamental de nove anos; EJA-FASE I; Educação Especial – AEE. A escola atende aos alunos em tempo integral (Programa Mais Educação), em período parcial e contraturno. No período noturno, a escola possui duas turmas do EJA oferecidas pela SEDUC e cede salas para o Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEBEJA), que é mantido pela SEED (MARINGÁ, 2012). É ofertado o AEE em SRM a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo orientação da SEDUC-EE.

Segundo o PPP da escola, o perfil dos alunos que estudam nesta escola é considerado bom, apresenta baixo índice de problemas de aprendizagem, repetência, defasagem por idade e evasão escolar. Ações atribuídas ao Programa Mais Educação asseguram que este muito tem contribuído para o ensino e a aprendizagem, por meio de oficinas pedagógicas e complementação dos conteúdos escolares de forma lúdica. O Programa Mais Educação teve início em 2009 com o apoio da prefeitura do município. Dados no PPP evidenciam que, em

⁵⁶ Datas: maio, junho, julho de 2012 e junho e julho de 2013.

2011, atendeu a 336 alunos, que permaneciam na escola em período integral, fazendo cinco refeições diárias. O PPP da escola ainda prevê a proposta de formação continuada dos profissionais que nela atuam. Considera a avaliação uma prática pedagógica presente no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

A avaliação, nas turmas com organização seriada do Ensino Fundamental de 8 a 9 anos, é bimestral, priorizando a qualidade dos conteúdos trabalhados. Os resultados servem de parâmetros para a reflexão sobre a ação pedagógica, favorecendo, por parte da escola, a reorganização dos conteúdos, instrumentos e métodos de ensino. A recuperação ocorre de forma permanente, juntamente com o processo ensino e aprendizagem. Esta avaliação está presente em todas as séries do Ensino Fundamental do 3º ao 5º ano de nove anos, cujos registros expressos em nota vão de uma escala de zero a dez. Por sua vez, no ciclo de 1º e 2º ano do ensino fundamental de nove anos, o registro das avaliações ocorre por meio de um parecer descritivo. A convocação dos pais para participarem da vida escolar de seus filhos acontece sempre que necessário e durante a entrega de boletins dos alunos.

O PPP da escola, além da previsão do AEE em SRM segundo a Resolução nº 4, de outubro de 2009, prevê matrícula, plano de docência dos professores para o exercício no AEE, rede de apoio e outros profissionais que se fizerem necessários. No quadro do corpo docente desta escola, constam duas professoras em SRM. No PPP da escola, apesar de constar duas professoras na SRM, em 2012, a escola só dispunha de uma. Uma delas estava de licença gestação e não havia professor substituto. Aguardava-se a realização do concurso público para a contratação de professores. Algumas crianças ficaram sem atendimento em 2012 no período da tarde. Embora os documentos legais garantam AEE em SRM para o público-alvo, na escola pesquisada, foi constatada falta de professor em SRM. Em 2013, retornamos à escola e entrevistamos a nova Prof.^a 2, Vitória, contratada no início do ano, com a Prof.^a 1, Margarida, que retornara à escola após sua licença prêmio. No Quadro 21, constam os alunos, público-alvo da EE, que frequentaram a SRM em 2012, segundo dados da secretaria da escola (SERE) e da professora da SRM.

Quadro 21 – Alunos que frequentavam a SRM da *Escola Maringá* no 1º semestre de 2012

NÚMERO DE ALUNOS	ALUNO	ESCOLA DE ORIGEM	TIPO DE ATENDIMENTO	DIAGNÓSTICO	SÉRIE
01	A	Outra escola	AEE	Cegueira bilateral com percepção luminosa	3º Ano
02	B	Escola Maringá	AEE	BV	2º Ano
03	C	Outra escola	AEE	BV	3º Ano
04	D	Outra escola	AEE	BV	3º Ano
05	E	Outra escola	AEE	BV	5º Ano
06	F	Escola Maringá	AEE	Síndrome do X Frágil – DI Leve, Nistagmo	4º Ano
07	G	Outra escola	AEE	BV	6º ANO

Fonte: Modificada pela pesquisadora de Paraná (2013b).

Quadro 22 – Alunos matriculados em SRM em 2011/2012/2013

Aluno	2011				2012				2013			
	Manhã		Tarde		Manhã		Tarde		Manhã		Tarde	
	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo
1º	10	F	9	M	14	F	-	-	10	F	8	M
2º	13	F	16	M	8	M	-	-	9	M	10	M
3º	14	F	12	M	8	M	-	-	14	M		
4º	8	M			8	M	-	-	11	F		
5º	13	M			16	M	-	-	13	M		
6º	11	M			13	M	-	-	9	M		
7º	9	F			12	M	-	-	9	F		
8º	13	F							13	F		
9º	9	M							15	M		
10º	13	M							9	M		
11º	9	M							7	M		
	Total Alunos		16		Total Alunos		7		Total Alunos		13	

Legenda: M – manhã; T - tarde; I – Idade; S – Sexo.

Fonte: Modificado pela pesquisadora de Paraná (2013b).

No Quadro 23, consta a síntese das respostas dos profissionais entrevistados que atuam na *Escola Maringá*, em especial das professoras que trabalham na SRM. Os critérios utilizados para análise das entrevistas foram os mesmos utilizados nas escolas de SC e RS referentes à **organização da prática pedagógica**, ao **AEE**, ao **PPP**, ao **professor do AEE** e às condições de **acessibilidade do centro do AEE**. Após o quadro, seguem esclarecimentos sobre o trabalho ofertado na SRM desta escola.

Quadro 23 – Dados sobre o trabalho desenvolvido na SRM da *Escola Maringá* em 2012 e 2013

Trabalho realizado na SRM na <i>Escola Maringá</i>	
Organização da Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento individual, coletivo e complementar; - Planejamento anual é coletivo e individual para cada especificidade; - Existe articulação entre o professor da SRM e o professor do ensino regular. Há também o trabalho do professor itinerante com orientações bimestrais, semestrais ou quando solicitado (Serviço Itinerante – SI); - A zeladora da escola orienta a criança na alimentação, no recreio, na orientação e mobilidade (OM); - Ano de implantação da SRM foi em 2008.
AEE e o PPP	<ul style="list-style-type: none"> - A sala do AEE em SRM está prevista no PPP da escola, o trabalho em SRM teve início em 2008; - Existe a proposta pedagógica do AEE; - Atende a alunos desta e de outra escola.
Trabalho Desenvolvido pelo Professor do AEE	<p>A organização das atividades pedagógicas é flexível, dependendo da singularidade do estudante e da temática. São preparadas semanalmente ou duas vezes por semana quando necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As avaliações são realizadas diariamente, sendo diagnóstica e contínua. O relatório é diário, mas a entrega é semestral. - A formação dos docentes entrevistados e ingresso na carreira do magistério pelo município: concurso público municipal, Graduação em Pedagogia, Letras, Ciências. Especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Auditiva (professor SRM), Gestão Escolar, Educação Artística Aplicada, Orientação e Supervisão Escolar. A partir do ingresso em 2012 somente com Pedagogia, Esp. Ed. Esp., e/ou AEE. Como foi o caso da Prof.^a 2 Vitória. - Adaptações de materiais individualmente, principalmente para cegos e em parceria com professor de sala. - O contato e orientações com os familiares são constantes; - O professor tem autonomia para tomar todas as decisões referentes ao atendimento na SRM, não tem encontrado limites que dificultem seu trabalho. Recursos excelentes, a escola segue as políticas públicas do MEC (nacionais). Quanto à atuação, uma das professoras se diz preocupada em atender esquizofrênico e cadeirante. - Alunos atendidos na sala do AEE em 2012: Deficiência Visual (Cego e BV); em 2013 BV, DI, Deficiências Múltiplas (DM) e TGD. - É oferecida na escola formação continuada aos professores e aperfeiçoamento, mas não na área de Deficiência Visual (DV). Os cursos nesta área não contemplam os demais professores, são específicos.
Acessibilidade do centro do AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Em 2012, havia recursos e equipamentos adaptados para cegos e baixa visão (BV); - Em 2013, contava com recursos humanos e acessibilidade física e pedagógica para atender a todas as deficiências; - Boas condições de acessibilidade no interior da escola. Possui rampas, corrimão e elevador, mas este não é utilizado por falta de manutenção. - A SRM foi equipada com materiais enviados pelo MEC, tais como: jogos adaptados, CDs falados, livros em Braille e ampliados, lupas, régua de leitura e outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na Nota Técnica 09/2010 (BRASIL, 2010c),

Embora, em 2008, já tivesse sido implantada neste município SRM e extinto o CAEDV, nesta escola, a sala atendia como CAEDV no período da manhã. No período da tarde, funcionava como SRM Tipo I com outro professor, mas, quando foi feita a coleta de dados na escola, esta professora estava de licença e não havia profissional para substituí-la. Em 2013, a professora do período da manhã, por ter Licenciatura em Letras e Esp. em EE e em DV, foi substituída por outra professora no início de 2013, mesmo tendo mais de 16 anos de trabalho na área. No último concurso municipal, a exigência para trabalhar na

EE do município passou a ser com formação em Pedagogia e Esp. em EE. Esta sala passa a atender como SRM Tipo II no período da manhã e SRM Tipo I no período da tarde.

A reabertura da SRM no período da tarde contribuiu para o aumento de alunos nesta sala, não estava atendendo a alunos com deficiência sensorial visual e auditiva, no momento, devido à falta de demanda. A aluna cega que frequentava SRM nesta escola foi encaminhada para outra escola. O aluno A, por estar cursando o 6º ano, foi para uma escola estadual, continua sendo atendido na SRM tipo II com a professora Margarida, visto que ela trabalha na outra escola para onde o aluno A foi transferido.

Quanto aos alunos diagnosticados com TFE, estavam sendo encaminhados para as salas de atendimento pedagógico com psicopedagogo. Atendimento que passou a existir nas escolas municipais de Maringá a partir de 2013. Nesta escola, quando da coleta de dados, a professora aprovada no concurso e nomeada para assumir o trabalho como psicopedagoga desistiu de assumir a vaga e os alunos continuavam sem atendimento. Muitos dos alunos eram os mesmos do ano anterior.

Sobre as condições de **acessibilidade** da escola, a sala do 5º ano, na qual frequentava uma aluna com deficiência física neuromotora – DFN – funcionava no primeiro piso, enquanto as demais salas desta série funcionavam no segundo piso. Podemos ilustrar com a mesma criança do 5º ano, a qual não tem acesso ao segundo piso porque o elevador não está em condições de uso. Esta mesma criança ficou impossibilitada de uma visita cultural por falta de cadeira de rodas no ônibus para transportá-la. A acessibilidade pedagógica, arquitetônica é prevista na PNEEPEI por meio de materiais didáticos e pedagógicos adequados, pela Tecnologia Assistiva (TA) em nível nacional, estadual e municipal. Embora o BPC no PR garanta transporte escolar adaptado e gratuito para todos os municípios, na prática, o que está previsto em Leis, não está se efetivando nesta escola.

Segundo dados da Gestora da Escola, Viviane, como já relatado, em 2009/2010, foram extintas as classes especiais deste município, ocasião em que foi realizada avaliação classificatória e os alunos foram encaminhados para o Ensino Regular e, no contraturno, para SRM. Os alunos das SRM com TFE foram encaminhados para acompanhamento pedagógico, já que o município segue a

PNEEPEI nacional e não estadual. Os casos com maior comprometimento, tais como: DI; DA; DV, são encaminhados à SRM Tipo I e Tipo II. Do 6º ao 9º ano, são organizados relatórios sobre esses alunos e eles são encaminhados para as escolas estaduais e, no contraturno, à SRM. Na *Escola Maringá*, desde 1994, há alunos com deficiência estudando no ensino regular.

A falta de professor para SRM, de acessibilidade nos transportes são aspectos que se destacaram nesta escola. Nos outros municípios visitados, Chapecó/SC e Capão da Canoa/RS, não nos deparamos com tal problemática.

4.3.4 A SRM da *Escola Maringá*

Para esta escola, os critérios e os parâmetros de análise também são a Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2010 utilizada nas demais. A seguir, o quadro com os dados dos alunos observados⁵⁷ e atendidos pela Prof.^a 1 da SRM, Margarida, e, na sequência, trazemos, em forma de texto, informações obtidas no processo da coleta de dados na SRM desta escola.

Quadro 24 – Alunos atendidos na SRM da *Escola Maringá* e observados pela pesquisadora no 1º semestre de 2012

ALUNO	SÉRIE/ANO	DIAGNÓSTICO	ESCOLA	ATENDIMENTO
A	5º Ano	Síndrome do X Frágil – DI leve, Nistagmo	Escola Maringá	SRM
B	3º Ano	Cegueira bilateral com percepção luminosa	Outra Escola	SRM
C	6º Ano	BV	Outra escola	SRM
D	2º Ano	BV	Escola Maringá	SRM

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Tivemos acesso ao planejamento anual de 2012 da Prof.^a 1, Margarida, da SRM da *Escola Maringá*, que atende cegueira e BV. Tem como objetivos gerais, nos atendimentos realizados: promover o aperfeiçoamento e independência do ir e vir em todos os espaços com Orientação e Mobilidade (OM); aprimorar as habilidades nas atividades de cálculo e no sorobã (cálculos matemáticos);

⁵⁷ A coleta de dados na *Escola Maringá* foi realizada nos dias 10, 11, 26, 27 /04; 27/05; 05/06; 17 e 24/11 de 2012 no período da manhã e da tarde na SRM e no ensino regular. Em 02/07/2013, entrevistamos a Prof.^a 2, Vitória, que foi contratada este ano após concurso realizado em 2012.

promover independência em Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS); favorecer a escrita cursiva e assinatura; ofertar atendimento de Estimulação Visual (EV), Acompanhamento Escolar (AE), Dos Vox (Informática), Libras, Oralidade, Estimulação dos órgãos de sentido, serviço de avaliação inicial, anual e final de cada aluno indicado para o atendimento; fazer acompanhamento a oftalmologista de seis meses a um ano; ofertar Serviço Itinerante (SI) e encaminhamento e orientação para o trabalho.

Como objetivos específicos constam no planejamento anual:

Através de OM, ter boa postura, bom desenvolvimento dos sentidos remanescentes e conhecer o espaço escolar do Ensino Regular e de Atendimento no CAEDV, familiar e outro que queira e necessite; favorecer a socialização no âmbito escolar e familiar; através das AVAS, desenvolver com autonomia e independência atividades domésticas, hábitos de higiene, pessoais, vestuário, alimentação, boas maneiras nos ambientes e à mesa, cortesia social, calçar, costurar e outras; favorecer a independência através da locomoção individual do aluno cego; fazer acuidade visual, encaminhar e acompanhar nos exames oftalmológicos; avaliar cada aluno nas suas necessidades pedagógicas, sociais. Cognitivas, auditiva, tátil, gustativa, emocional, olfativa e visual; realizar relatório inicial de avaliação da área visual; realizar atividades de EV para alunos com visão reduzida; desenvolver nos alunos cegos e com resíduo visual as habilidades de: BRAILLE; SOROBAN; INFORMÁTICA; DOS VOX; AVAS; AE; EIE; OM (ESCOLA MARINGÁ, 2012, p. 1).

Os procedimentos metodológicos, utilizados pela Prof.^a 1/SRM, Margarida, no planejamento anual de **2012, consistem** em acompanhamento diagnóstico, prognóstico oftalmológico e pedagógico; trabalhar com atividades que possibilitem ao aluno ler, escrever, contar, calcular, interpretar, oralizar atividade em Braille, ampliadas, adaptadas e no sorobã; treino e postura, autoproteção, sentidos remanescentes; técnicas para uso da bengala longa, caminhar, ir e vir com autonomia e independência; apoio escolar adequado à condição visual do conteúdo; manter o trabalho itinerante de acompanhamento individual do aluno e das atitudes do professor do ensino regular em sala com alunos cegos e/ou baixa visão, dando as devidas orientações; atividades e materiais de igual condição dos demais alunos; estimulação visual para baixa visão e visão residual a partir de laudo oftalmológico; preenchimento do calendário e chamada individual em Braille.

Os recursos pedagógicos e didáticos são previstos no plano anual e estão sendo disponibilizados para os alunos. Dentre eles, estão: lupa, telulupa, máquina Perkins e sulfite 40, reglete e punção, sorobã, computador – dosvox, bengala longa, lanterna, jogos pedagógicos e adaptados, materiais e atividades ampliadas, livro falado, materiais em relevo, caderno com linhas de contraste, rádio com CD e gravador, régua/guia de leitura e assinatura, banner – Braille e sorobã, perfurador, prancha de leitura, pincel atômico, livros literários e didáticos em Braille, oclusão, cadernos para digitar em Braille, giz branco. A figura oito é ilustrativa sobre os recursos pedagógicos utilizados.

Figuras 8 – SRM da *Escola Maringá* no 1º semestre de 2012



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

A avaliação é realizada por meio de observação diagnóstica e contínua de acordo com a patologia do olho e a necessidade escolar. A professora ainda realiza o SI para o ensino regular com orientação escolar e oftalmológica para aluno cego e com BV. Tais adaptações do aluno na sala regular devem ser realizadas segundo orientação do professor da SRM/SI, que atende a alunos desta e de outras escolas na SRM. As atividades realizadas com cada criança são arquivadas em pastas individuais e feitas avaliações processual e continuada da criança mediante relatórios semestrais.

As descrições a seguir são ilustrativas para evidenciar a mediação realizada pela Prof.^a 1/SRM, Margarida, no desenvolvimento das funções complexas do pensamento com as crianças que frequentam a SRM. O aluno A possui Síndrome do X Frágil, DI leve e Nistagmo, era atendido três vezes por semana na SRM (Sala de Recursos Multifuncionais/Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais). Estava sendo alfabetizado pelo método de Reeducação de Alfabetização Panlexia (É atendido em uma clínica particular

por uma psicopedagoga e a mesma orienta a professora da SRM sobre o trabalho). A Prof.^a 1/SRM, Margarida, que atende A na SRM, estava fazendo o curso da Panlexia Pluss com a mesma psicopedagoga. Considera o método excelente, possui metodologia ampliada e atualizada para reeducação das dificuldades específicas de linguagem, mas é um curso oneroso e exige muitos estudos.

Com este método, o aluno avançou muito na leitura e na escrita, como a professora Margarida faz este curso com a psicopedagoga que atende A, consegue supervisão com a mesma sem custos. Está convicta de que este método poderia beneficiar muitas crianças, sobretudo as crianças com TFE. Uma das dificuldades encontrada no trabalho em SRM no município é a falta de ajuda de custo para cursos diferenciados.

A orientação da SEDUC em 2012, segundo a professora, era que o professor atendesse aos alunos com a qualificação profissional que possui. A formação continuada é oferecida para todos os professores da rede municipal ou em específico aos professores que trabalham com o público-alvo.

O garoto A necessita de atendimento diferenciado na escola. Tem síndrome (DI), que provocou atraso global no desenvolvimento e aprendizagem. A Prof.^a 1/SRM, Margarida, relata que A não acompanha os conteúdos de leitura e de escrita do ensino regular, no futuro, acredita-se que o aluno seja encaminhado para o ensino profissionalizante. Não tem professor de Apoio em Sala de Aula, uma vez que o laudo médico não justifica este profissional.

As dificuldades para formação continuada em cursos diferenciados para atender aos alunos em SRM se fazem presentes no trabalho dos professores, embora as PNEEPEI prevejam a formação. O DEEIN no Estado do Paraná atribui às ações praticadas pelo Poder Público a responsabilidade de que os alunos sejam atendidos em suas especificidades.

No planejamento individual desta criança, em 2012, constava atendimento em EV (Estimulação Visual): Acomodação/Visual/Atenção Visual/Fixação Visual e Acomodação Visual; Método Panlexia/Lógica do Cálculo e acompanhamento fonoaudiológico e psicopedagógico. No plano de trabalho docente deste e de outros alunos, dentre as atividades: consta o desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras e textos, favorecendo a alfabetização por meio da

Reeducação de Alfabetização Panlexia com letra caixa alta e cursiva; recursos pedagógicos adequados à sua condição, à dificuldade de aprendizagem, priorizando o desempenho na leitura, na escrita e nos cálculos; aprimoramento da memória, da concentração, do raciocínio, estimulando brincadeira, dramatização, representação de ideias, criatividade, descrição e percepção de detalhes em figuras e por meio de jogos; disponibilização da informática como ferramenta de trabalho, alfabetização e para registro de textos, atividades escolares, pesquisa, jogos e outros.

Dados elucidativos sobre bons resultados do trabalho na SRM foram constatados com o aluno D, que possui BV e necessita de acompanhamento escolar, SI, AVAS, EV para perto, longe, fixação visual, mobilidade ocular, acomodação visual e acompanhamento visual.

No plano de trabalho docente, dentre muitas atividades, constam atividades de acomodação ocular; estimulação à interpretação de imagens visuais; treinamento visual, para possibilitar a mudança de grau dos óculos, por meio de jogos, eventos esportivos, cinema, boliche, danças, apresentações. Como orientações do SI, consta lugar privilegiado na sala regular (1º lugar da fila central), usar lápis 6B a 8B, usar caderno com pauta normal, ter iluminação normal ou ambiente, especialmente para leitura e escrita; o professor deve usar giz branco, com traços fortes, fazer apenas escrita central da lousa, oferecer material impresso com alto contraste (negrito) em fonte 12 ou 14, sem necessidade de maior ampliação. Observar o lugar adequado para melhor atenção e acomodação visual e favorecer o aprendizado em sala de aula (para D favorece a fila central). Disponibilizar a informática como ferramenta de trabalho, uma vez que este recurso tem contribuído para bons resultados no trabalho desenvolvido com as crianças.

Na SRM, foi possível observar algumas das atividades previstas no plano de atividade docente e que estavam sendo realizadas com a criança, tais como: estimulação ampliada na tela de fonte 20 (acomodação visual, fixação visual, procura visual); atividades viso motoras de encaixe classificado por cores; atividade viso motora de como seguir traçados no caderno quadriculado; atividade caça-palavras; atividades no computador onde o aluno devia fazer cópia do livro. O garoto demonstrou dificuldade em ler, pensar, lembrar e escrever na tela; apresentou erros e trocas de letras nas leituras e escritas das palavras. Quando o

aluno cometia erros ao escrever, a professora fazia a mediação solicitando ao aluno para ler, lembrar e registrar. Em um segundo momento, não podia mais olhar novamente no livro.

Sob o olhar do pesquisador, destacamos a forma de como a Prof.^a 1/SRM, Margarida, realiza a mediação do aluno D e demais alunos na SRM. Sua dinâmica de trabalho nos reportou à teoria Histórico-Cultural, que considera papel primordial a mediação pedagógica, social, por meio da organização de recursos, atividades pedagógicas e situações diversas que permitem a superação referente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Vygotski destaca, em seus escritos, a importância de caminhos alternativos a serem utilizados pelo professor na mediação pedagógica quando os caminhos naturais estão impossibilitados.

Fazemos questão de trazer para reflexão um fato que causou nossa indignação como pesquisador. Foi a maneira como o sistema público, neste caso municipal, lida com os profissionais da educação. A professora Margarida, por não ter cursado Pedagogia, após o concurso foi retirada da SRM ficando como alternativa voltar a ministrar aulas nas séries iniciais, onde inicialmente havia feito concurso. O trabalho prestado ao município no CAEDV, toda a experiência profissional e os bons resultados conseguidos em seu trabalho simplesmente foram desconsiderados.

4.3.5 *Escola Maringá* e a inclusão no ensino regular

As observações também se estenderam ao ensino regular com dois alunos que frequentam SRM nesta escola. Conforme critério estabelecido anteriormente na pesquisa, só foram observados em sala de aula os alunos que cursavam ensino fundamental nesta escola, portanto, os alunos considerados público-alvo da EE e observados no ensino regular foram A e D.

Quadro 25 – Alunos observados no ensino regular na *Escola Maringá* (EM) em 2012

ALUNO	SÉRIE/ANO	DIAGNÓSTICO	ESCOLA
A	5º ano	Síndrome do X Frágil – DI Leve, Nistagmo	Escola Maringá
D	2º ano	BV	EM

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Estivemos no ensino regular para observar o aluno D/ER com BV, o qual não tem direito ao professor de Apoio em Sala de Aula por não ter DI e maiores comprometimentos visuais. Segundo a professora titular, o trabalho com a criança é tranquilo. A atividade da criança era à mesma desenvolvida com os demais alunos, apresentando bom desempenho em sala. O garoto estava sentado na 2ª carteira da 3ª fila, local bem centralizado e que possibilitava boa visibilidade. As orientações do SI, como prevê o PPP, não foram entregues no início do bimestre pela professora da SRM, nos foi solicitado que entregássemos para a professora do ensino regular o dia em que fizemos observação no ensino regular.

O tema da aula era sobre “Entrevista”, uma atividade solicitada como tarefa de casa e corrigida em classe. Ao explicar sobre o que é entrevista, enfatiza a professora: “[...] entrevistas são basicamente perguntas e respostas” (PROF.^a 1/ER, ANGELA, 2012). A professora entregou aos alunos uma frase sobre o que é entrevista. D participava da aula, às vezes disperso, estava com tampão no olho esquerdo. Estojo e lápis sobre a carteira do outro colega, e foi chamada sua atenção pela professora por levantar e ir até a carteira do colega com frequência. Demonstrava boa compreensão do conteúdo trabalhado, após 30’ de aula, a professora solicitou seus óculos e pediu que os usasse, antes só estava de tampão. Demonstrou ser participativo e às vezes inquieto. Media a bolsa com a régua, ficava em pé próximo à sua carteira. As atividades eram registradas no quadro de giz pela professora.

A respeito do aluno A: tomava ritalina no período da tarde, medicado pela professora a pedido da mãe. Cursava o 5º ano e estava sentado na primeira carteira, próximo à porta. Permaneceu a aula toda com sua carteira encostada na escrivaninha da professora, sua estatura e idade cronológica são superiores aos demais colegas de turma. Ao serem entregues os cadernos de língua portuguesa aos alunos, três se dispuseram a ajudar a entregar, A foi um deles. Demonstrou solicitude com a professora. No início da aula, a professora dividiu o quadro em três partes e iniciou as atividades escrevendo tudo em caixa alta devido às dificuldades de A, ele ainda não conseguia escrever todas as letras de forma cursiva. Procedimento previsto no planejamento e nas orientações da Prof.^a 1, Margarida SI, que está sendo seguido pela Prof.^a 2/ER, Cristina. Este procedimento metodológico da professora atesta que as orientações do SI

estavam sendo realizadas. Trabalha também com o método da PANLEXIA⁵⁸, metodologia adotada pela psicopedagoga fora do âmbito escolar, que também atende a este garoto.

Uma das atividades trabalhadas neste dia foi sobre pronomes demonstrativos. Explicou a professora: “A palavra ‘Esta’ é um pronome demonstrativo. O pronome demonstrativo indica, em geral, a posição dos seres e dos objetos em relação à pessoa que fala [...]” (PROF.^a 2/ER, CRISTINA). Após passar as atividades no quadro, tentou adequá-las para A, como sua escrivaninha estava encostada na carteira do aluno possibilitava melhor acompanhamento da criança. Passou algumas frases e solicitou que o garoto ilustrasse as atividades. A professora disse tentar adequar as mesmas atividades atribuídas aos demais alunos quando possível. Utiliza a PANLEXIA como metodologia, orientada pela psicopedagoga. Nem todas as atividades são realizadas por A, passou outras atividades no quadro em letra cursiva, e disse que estas o garoto não conseguia realizar. O aluno representou com desenhos as frases construídas pelo professor de sala e, enquanto eram registrados os conteúdos mais complexos, não copiava as atividades, ficava quieto com o olhar longínquo. Apesar de toda sua dificuldade, a mediação proporcionada pela professora permitiu que o aluno participasse, aos menos parcialmente, de algumas atividades em sala.

Quadro 26 – Atividade ministrada aos demais alunos e que não foi realizada por A

2 – Numere corretamente as colunas fazendo a correspondência:	
1) Esse	() estes
2) Essa	() aquelas
3) Este	() estes
4) Esta	() estas
5) Esses	() aquelas
6) Essas	() isto
7) Aquele	() isso
8) Aquilo	() aquela
1- Está perto da pessoa com quem fala	
2- Está longe da pessoa que fala e daquilo com quem fala.	

Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

⁵⁸ Panlexia Pluss é uma metodologia ampliada e atualizada para a reeducação das dificuldades específicas de linguagem criada por Pamela Kvilekval (KVILEKVAL, 2010).

Enquanto a professora Cristina passava as atividades no quadro de giz e os alunos copiavam, A ficou sentado de lado com um pé sobre a carteira, com a blusa na boca e olhar distante, não fazia as atividades. A Prof.^a perguntou se A havia feito os desenhos representando a atividade anterior, manteve o caderno fechado o maior tempo que estivemos em sala. Ficava quieto, acompanhando a manifestação dos demais colegas, mas não foi realizada nenhuma mediação pedagógica referente a esta atividade com o aluno.

A professora titular percebe bons resultados, benefícios com o sistema de inclusão especialmente no que se referente ao contato com os demais colegas de sala. Porém aponta dificuldades significativas em trabalhar com a criança sem um professor de apoio ou auxiliar.

Aspectos comuns que chamam atenção em relação aos alunos com DI, observados nas três escolas pesquisadas, é que esses alunos apresentam dificuldades significativas na compreensão, abstração dos conteúdos, no ritmo durante a execução das atividades em relação aos demais alunos e na comunicação.

E alusivo aos conteúdos, o que as observações permitiram concluir? A inclusão é benéfica? Alunos com DI apresentam dificuldades significativas de abstração e generalização, que, sem dúvida, interferem na compreensão e elaboração dos conteúdos. Constatamos durante as observações que este aluno com DI ficava bem alheio aos conteúdos mais complexos que eram trabalhados em sala.

Os estudos de Góes (2002) são esclarecedores para compreensão das semelhanças e diferenças dos aspectos cognitivos dos alunos com DI, a autora recorre às contribuições de Vygotski, que recomenda diretrizes diferenciadas para o diagnóstico e encaminhamento educacional dessas crianças. As propostas educacionais não devem ser diferenciadas das utilizadas para os alunos considerados “normais”. Crianças com DI podem requerer um ensino por um tempo mais longo e procedimentos distintos, o nível de aprendizagem alcançado pode ser menor, mas podem aprender o que as demais crianças aprendem, devendo receber formação semelhante para a vida. Isto não significa que, na DI ou em outras deficiências, a pessoa consiga habilidades cognitivas iguais aos indivíduos que não possuem deficiências. Significa, no entanto, que não pode

haver limites estabelecidos do que a criança pode aprender e desenvolver-se, não podemos desdenhar a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança. “Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sociopsicológicos” (GÓES, 2002).

Acredita que, para o DI, devem ser utilizadas técnicas e procedimentos que invistam na compensação com o intuito de desprender a criança das impressões perceptuais concretas, provocando seu nível de capacidade cognitiva na condução de um pensamento mais generalizado, que contribua para as funções complexas do pensamento.

A criança com deficiência pode ser considerada, simultaneamente, igual e diferente da criança normal. As leis de desenvolvimento e as metas educacionais são as mesmas, mas o desenvolvimento da criança só será possível se forem consideradas e trabalhadas características específicas. Vygotski (apud GÓES, 2002) valoriza imensamente a inserção do indivíduo no contexto social. O trabalho desenvolvido por Vygotski em *Fundamentos de Defectologia* pode ser acusado de um otimismo demasiado na solução de problemas socioeducacionais. Contudo,

[...] temos um teórico que assume a matriz materialista-dialética para a interpretação dos processos humanos, que investiga em sua dimensão cultural e histórica, que propõe uma visão sociogenética, não evolutiva e prospectiva do desenvolvimento. Um investigador que mostra uma persistente oposição aos enfoques reducionistas que inserem o desenvolvimento afetado pela deficiência na ordem do biológico/orgânico e do patológico. Um pensador que se opõe duramente à educação filantrópica, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência (GÓES, 2002, p. 107).

As problemáticas trazidas por Vygotski nos textos sobre defectologia⁵⁹ não se referem somente às questões escolares. São propostas várias formas de atuação pedagógica, evidenciando um esboço de educador em termos gerais.

⁵⁹ “[...] abrange ensaios, palestras e prefácios de Vygotsky no período de 1924 a 1931, são tratados principalmente os processos de indivíduos (em referência mais frequentes à infância) com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla, e são incluídas, ainda, análises relativas a outras condições, como transtornos emocionais e de conduta. As necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e educação desses sujeitos constituem o foco do autor” (GÓES, 2002, p. 95-96).

Podemos entender que o psicólogo russo percebe o educador de forma prospectiva, capaz de atentar para as dificuldades da criança e especialmente para as suas potencialidades. O professor é apontado como a pessoa capaz de analisar e explorar recursos especiais e caminhos alternativos no trabalho sem ancorar-se na deficiência, mas nas condições especiais e necessárias ao desenvolvimento das potencialidades do educando.

4.3.6 Política da educação inclusiva no Estado do Paraná

O estado do PR foi o último estado analisado. Fizemos um comparativo com os dados de SC e RS sobre a PNEEPEI.

No Estado do Paraná, compete ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) a responsabilidade pela gerência das políticas públicas em EE. O estado defende a inclusão responsável, que consiste em considerar as necessidades do educando. Postura que entendemos adequada, uma vez que há casos específicos de educandos com deficiência em que as classes comuns não têm condições objetivas para recebê-los, em especial casos de DI e TGD.

Outro marco significativo no estado do PR foi a solicitação das APAEs, em novembro de 2009 – para que as escolas especiais passem a atuar e serem denominadas como Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE.

Não podemos deixar de citar a Deliberação 02/03, que fixa normas para a EE, na modalidade da EB, para alunos com NEE, e a Instrução nº 016/2011, que institui mudanças nos critérios para o AEE, transformando todas as SR do Paraná em SRM. As instruções e orientações existentes no estado que especificam atribuições e orientações para o trabalho do professor de apoio em sala de aula para atuar junto ao público-alvo (Instrução nº 009/2009; nº 018/2010; nº 008/08), representam passos importantes para as PNEEPEI. O estado também conta com a SR, na área de AH/SD, para a EB.

Dados disponibilizados por Gomes (2013) – Diretora do DEEIN/SEED/PR – sobre a inclusão no sistema educacional do estado do PR nos mostrou (Quadro 18), com dados numéricos, o aumento de alunos em condição de inclusão neste estado.

Sobre a Política da Educação Inclusiva no município de Maringá, a SEDUC conta com o Apoio Pedagógico Interdisciplinar do qual faz parte o setor de EE. Em contato com a Assessora Pedagógica da Ed. Esp. 2, Bernadete, em 2013, informou-nos sobre as Instruções Normativas elaboradas no setor de EE deste município. Dentre elas, temos as normativas: 05/2013, 07/2013, 08/2013, que seguem os encaminhamentos da PNEEPEI.

Sobre a EE no município de Maringá, em 2008, todas as SR foram extintas. Chama a atenção que as crianças não tinham documentação e, muitas vezes, nem a avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar para frequentarem a SRM. Trabalho árduo foi toda esta reorganização e avaliação destas crianças. A luta realizada para abertura de vagas a professores na área de EE no município foi outro fator de destaque. Nos últimos anos, em escolas municipais de Maringá, assim como em Chapecó e Capão da Canoa, muitas SRMs foram abertas e, como nos demais municípios, não havia alunos com AH/SD matriculados nestas salas.

Um dado preocupante foi a mudança da Assessora Ped. EE, Secretária de Educação, equipe pedagógica da SEDUC após a mudança do gestor municipal. A cada novo prefeito muda-se toda a equipe e alteram-se trabalhos já encaminhados. Política esta semelhante às adotadas em Chapecó e Capão da Canoa.

Nos três municípios, o público-alvo com maior dificuldade de abstração e generalização são as crianças com DI, dificultando que se apropriem do conhecimento científico no ensino regular. Nas três escolas visitadas, não há mais alunos com TFE na SRM.

A falta de professor para SRM, de acessibilidade arquitetônica e dificuldades com o transporte são aspectos que se destacaram na *Escola Maringá*. Nos outros municípios visitados, Chapecó/SC e Capão da Canoa/RS, não nos deparamos com tal problemática.

Vimos a importância da mediação pedagógica nas três escolas pesquisadas e do trabalho articulado com o professor do ensino regular e a família para o desenvolvimento de potencialidades dos educandos com deficiências.

Para Vygotski (1997), o grande desafio da escola não é adaptar-se às insuficiências que as crianças apresentam, mas sobretudo lutar contra elas, no sentido de superá-las. Destaca que os objetivos que se propõe à escola normal e à escola especial devem ser planejados de modo a provocar o caráter criativo de toda

a escola, no sentido de compensação social, de educação social e não uma escola de “débeis mentais” que trabalha com o intuito de adaptar o aluno, sem possibilitar que vença o defeito. A educação dessas crianças deve pautar-se em uma altiva noção da personalidade humana, considerando a unidade e a integridade orgânica. A educação das crianças com “diferentes defeitos” deve considerar que, juntamente com os defeitos, são dadas todas as possibilidades para superá-los no plano do desenvolvimento, as quais podem ser utilizadas como uma força motriz no processo educativo.

Outro aspecto interessante apontado por Vygotski (2011) é de que, o defeito orgânico modifica a relação do homem com o mundo, manifestando-se nas relações com as pessoas. Destaca que, no âmbito familiar, é fundamental desenvolver uma atitude diferenciada no tratamento da criança com deficiência em relação às “ditas normais”. É possível observar, por parte dos familiares, doses exacerbadas de atenção e piedade, constituindo-se em uma carga pesada para a criança e uma distância que a separa dos demais membros da família. A deficiência causa uma orientação social absolutamente particular em relação às pessoas sem deficiência.

Na literatura pedagógica, há a ideia muito frequente de que o objetivo da educação das crianças com deficiências é formá-las com uma personalidade neutra. Para Vygotski (1997), seria um erro esta concepção, uma vez que não se deve ignorar as tarefas positivas que se plantam na pedagogia. Esta criança possui todas as condições de tornar-se participante ativa da vida social, o mito da restrição de maiores possibilidades no contexto social deve ser banido.

4.4 Educação especial nos estados da Região Sul do Brasil, similaridades e diferenças

Como o objetivo desta pesquisa é entender a efetivação da PNEEPEI na Região Sul do Brasil, apresentamos, neste item, o que há de comum entre os três estados e em que aspectos diferem entre si nesse processo.

Observamos, inicialmente, que se tratam de três estados com densidade demográfica que se assemelham. Santa Catarina é o que concentra o maior

número de habitantes por Km², seguido pelo Paraná e Rio Grande do Sul. Quanto ao IDH e IDH Educação, observa-se uma certa semelhança: os três estados estão entre os seis primeiros do Brasil com maior IDH e entre os nove primeiros com maior IDH Educação. Estes dados são relevantes por demonstrarem que se tratam de estados com boas condições de vida em relação à grande maioria dos demais.

Quadro 27 – Estados, capitais e municípios da Região Sul que participaram da pesquisa, segundo população, IDH e IDH Educação

Estados	População (Censo 2010)	Área km ²	Habitantes/ Km ²	IDH/2010	IDH Educação/2010
Santa Catarina	6.248.436	95.703,487	65,29	0,774	0,697
Rio Grande do Sul	10.693.929	268.781,896	39,79	0,746	0,642
Paraná	10.444.526	199.316,694	52,40	0,749	0,668
Florianópolis – SC	421.240	443,36	950,02	0,847	0,800
Porto Alegre – RS	1.409.351	479,61	2939,76	0,805	0,702
Curitiba – PR	1.751.907	437,42	3993,64	0,823	0,768
Chapecó - SC	183.530	624,93	293,73	0,790	0,727
Capão da Canoa - RS	42.040	94,45	445,18	0,743	0,637
Maringá – PR	357.077	489,15	730,08	0,808	0,768

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Censo demográfico (IBGE, 2010a, 2010b) e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2013).

Os dados apresentados no quadro 28 são elucidativos para compreender as semelhanças e diferenças em relação aos profissionais que atuam no AEE nos três estados da Região Sul. Alguns dados despontam, a saber:

Quadro 28 – A Região Sul segundo a origem, formação e atuação dos cursistas

Cursistas	Percentual dos cursistas
Origem dos cursistas do Curso de Especialização em AEE, realizado pela UEM, EAD – 2011/2012	RS - 35% (94 cursistas) SC - 8% (20 cursistas) PR - 57% (151 cursistas)
Gênero dos 265 cursistas que responderam ao questionário	97% são do sexo feminino
Formação dos participantes que responderam ao questionário	59% cursaram Pedagogia
Pós-Graduação lato sensu dos docentes que responderam ao questionário	29% Especialização em Psicopedagogia 22% Especialização em EE 16% Especialização em outros cursos 9% Em Orientação e Gestão Educacional 19% Não responderam
Atuação dos cursistas que responderam ao questionário	89% - Sala de aula ou AEE
Cursistas que contam com alunos especiais	83% dos cursistas que responderam ao questionário contam com educandos com deficiência em sua escola, sendo a Deficiência intelectual a que tem o maior número de alunos atendidos nos municípios em AEE e em escolas especiais

Fonte: Dados da pesquisa de levantamento (2011).

O Paraná foi o estado com maior número de cursistas da Especialização em AEE oferecida pela UEM, e Maringá o município com o maior número de

inscritos desse estado. Comparando-se a população dos estados e municípios, pode-se inferir que o fator populacional do PR em relação aos demais estados, assim como às cidades pesquisadas contribuiu para que o Paraná tivesse o maior número de cursistas, somado ao fato de a UEM situar-se no Paraná, especificamente na cidade de Maringá.

No Quadro 29, são listados documentos internacionais e nacionais, a título de síntese, já citados e descritos nas seções anteriores, que se constituíram no cerne da Educação Inclusiva a partir de 1990.

Lembrando que o período de expansão industrial e comercial do pós-guerra, situado entre 1945 a 1973, caracteriza-se por controle do trabalho, mudanças tecnológicas e hábitos de consumo, marcas do poder político-econômico. No processo de acumulação flexível, mudanças rápidas são observadas. Agora, o objetivo é atender a pequenos grupos de mercado altamente exigentes. Mudanças no setor industrial refletem-se diretamente em mudanças educacionais, o capital dita as regras do mercado e requisita a formação do profissional que o mercado exige. As políticas públicas e, conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, os PCNs são elaborados sob os fundamentos neoliberais dessas mudanças.

No quadro a seguir, os documentos internacionais e nacionais e suas respectivas propostas que vão ter influência direta nos documentos estaduais e municipais da proposta inclusiva.

Quadro 29 – Documentos Internacionais e Nacionais sobre Educação Inclusiva

Documentos Internacionais	Ação Proposta
Declaração Mundial de Educação para Todos - Jomtien – (UNESCO, 1990).	Reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, conforme a Declaração universal dos direitos do homem de 1948.
Declaração de Salamanca Espanha (UNESCO, 1994).	Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Representou 92 países e 25 organizações internacionais e foi realizada em Salamanca, Espanha.
Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – <i>Educação: um tesouro a descobrir</i> – presidida por Jacques Delors - 1998	Traz encaminhamentos à educação dos países em desenvolvimento. Embora não se trate de um documento sobre a educação inclusiva, ressalta a importância do convívio harmônico entre os diferentes. Delors compreende a educação como um trunfo fundamental para a humanidade no estabelecimento da paz, da liberdade e da justiça social.
Fórum Mundial de Educação Dakar (UNESCO, 2000)	Reafirma a necessidade de assegurar a todos o direito de se constituírem e de se sentirem parte da sociedade.

Documentos Nacionais	Ação Proposta
Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998)	Promulgada em outubro de 1988, traz a habilitação e a reabilitação das pessoas com deficiência e sua integração na comunidade. Garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que necessitar para a sua subsistência. A educação como direitos de todos, do estado e da família, será proporcionada e incentivada com o intuito de promover o desenvolvimento, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996).	Modificou a configuração do ensino básico e garantiu nova forma de atendimento à educação especial – cap. V, Art. 58, 59 e 60. Assegura atendimentos aos educandos com professores especializados, em classes, escolas e serviços especializados. Prevê a integração desses alunos preferencialmente no ensino regular.
Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB N 2/2001 (BRASIL, 2001).	Determina a matrícula de todos os alunos no sistema de ensino. Cabe às escolas organizar-se para atender aos alunos com deficiências. Esta Lei ainda não faz uma menção direta ao AEE, mas prevê atendimento complementar e suplementar em SR e a substituição desses serviços quando necessário.
Política Nacional da Educação Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).	Constituiu-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica. Defende os direitos de todos os educandos de estarem juntos participando e sem sofrer nenhum tipo de discriminação. Segundo as Diretrizes da PNEEPEI a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino.
Decreto Presidencial nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b).	Dispõe sobre o AEE.
Resolução nº. 4 CNE/CEB 2009 (BRASIL, 2009).	Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.
Nota Técnica - SEESP/GAP nº 11/2010 (BRASIL, 2010).	Refere-se a orientações da oferta do AEE em SRM.
Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).	Dispõe sobre a educação especial, o AEE e toma outras providências.
Nota Técnica nº 055/2013 (BRASIL, 2013a)	Orienta à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva.
Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013b)	Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Fonte: Síntese elaborada pela pesquisadora.

Os documentos citados no Quadro 29 primam pela boa convivência entre seus pares, vê na educação um trunfo essencial para a humanidade na promoção da paz, da liberdade e da justiça social. A preocupação de uma política de cunho neoliberal é priorizar a “moral e bons costumes” com vistas à promoção da coesão social. Desta forma, a ordem se mantém e a escola cumpre seu papel, que consiste em formar o aluno com o perfil exigido pelo mercado de trabalho. Após leitura e análise dos mesmos, constatamos reflexos das políticas internacionais e nacionais que fundamentam a Educação Inclusiva em nosso país.

No Quadro 30, temos os documentos legais dos estados, municípios e escolas pesquisadas na Região Sul do Brasil e suas ações propostas.

Quadro 30 – Documentos Legais dos Estados, Municípios e Escolas Pesquisadas

Estados	Documentos	Ações
SC	Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, Art. 161	A Educação é direito de todos, dever do estado e da família. Deve pautar-se nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade humana e democracia e almejar o exercício da cidadania.
	FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), constituída pela Lei n. 4.156, em 1968, e complementada pela Lei n. 381, em 2007, Lei nº 12.870, de janeiro de 2004. De caráter beneficente, instrutivo e científico, ligada à Secretaria de Estado da Educação, fixa normas para a EE no Estado.
	Decreto nº 3.403/2010	Aprova o Estatuto Social da FCEE e toma outras providências.
RS	Parecer nº 251/2010, com vistas à Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009	Instituiu Diretrizes Operacionais sobre o AEE na Educação Básica, modalidade EE. A partir de 2010, intensificou-se o atendimento aos alunos com DI, TGD e AH/SD, com matrículas no ensino regular e no AEE.
	FADERS/DT/nº 01/2012	A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e AH/SD elaborou a Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 – sobre a educação inclusiva no estado que integra o Plano RS Sem Limite e suas metas, tendo como eixos: Acesso à Educação, Atenção à Saúde, Inclusão Social, Acessibilidade.
PR	DEEIN	É responsável pela gestão das políticas públicas de EE do Paraná. Foi solicitado pelas APAEs a autorização para a substituição da denominação das Escolas de EE para Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE, Parecer nº 108/10.
	Deliberação 02/03	Institui normas para a EE na Educação Básica aos alunos com NEE no estado do Paraná.
	Instrução nº 016/2011	Em 2011, lança a Instrução nº 016/2011 sobre os critérios do AEE em SRM Tipo I.
	Instrução nº 008/08 – TILS; Instrução nº 009/2009; Instrução nº 018/2010 e o NAAH/S	Instruções específicas para o trabalho do professor em sala de aula: Instrução nº 008/08 – TILS; Instrução nº 009/2009, refere-se ao Professor de Apoio em Comunicação Alternativa; Instrução nº 018/2010, que normatiza a atuação do Professor de Apoio em Sala de Aula para TGD. Temos ainda o NAAH/S (Núcleo para Altas Habilidades Superdotação), implantado em 2005.

Municípios	Documentos	Ação Proposta
Chapecó-SC	CREESP – Centro de Referência em Educação Especial	Em 2006, foi implantado o CREESP, que ampliou o atendimento ao público-alvo da EE.
	COMED – Conselho Municipal de Educação de Chapecó	A Resolução do Conselho COMED, de 2009, assegura, nos Art. 1º e 2º, princípios e finalidades para EE e, em 2011, demonstrando conformidade com as novas orientações da PNEEPEI. O COMED assegura, quando necessário: professor intérprete, bilíngue, instrutor de Libras, segundo professor de turma, SRM, serviço de AEE. Foi elaborado pela SEDUC, em 2011, um documento que normatiza a Educação Especial Inclusiva no município, buscando adequar-se às legislações nacionais.
Capão da Canoa-RS	Resolução nº 4, de outubro de 2005,	Fixa normas para a oferta da EE no município. A partir de 2008, a política da educação inclusiva, foi intensificada.
	Lei complementar nº 30 em 2011, anexo IV	Lei complementar nº 30, em 2011, anexo IV, regulamenta o cargo de professor em atividade docente da EE. Este município é considerado cidade Polo.
Maringá-PR	Instruções Normativas 05/2013; 07/2013 e 08/2013	A SEDUC elaborou, em 2013, normativas para a EE no município, com base nas Instruções Normativas 05/2013; 07/2013 e 08/2013.
Escolas	Documentos	Ação Proposta
Chapecó	PPP	Prevê AEE em SRM e o segundo professor de turma.
Capão da Canoa	PPP e Regimento Escolar	Preveem AEE em SRM, Educador Especial em sala de aula para atender no ensino regular os alunos da SRM e no Laboratório de Aprendizagem, também no contraturno, no trabalho com os alunos que apresente TFE.
Maringá	PPP	Prevê AEE em SRM com base na Resolução nacional nº 4, de outubro de 2009 (Instrução 07/2013); professor de apoio em sala de aula (Instrução 08/2013); acompanhamento pedagógico no contraturno por psicopedagogo.

Fonte: Dados da pesquisa de levantamento.

Sobre os documentos estaduais em favor da inclusão social e educacional, que apresentam **similaridades** entre si, podemos apontar documentos nos três estados a partir de 2008. Um dado importante, sobre as políticas públicas inclusivas de SC (Estatuto Social da FCEE aprovado pelo Decreto nº 3.403), é que elas não se opõem à PNEEPEI, mas a decisão sobre a escola que os alunos com DI que têm comprometimento severo frequentemente fica a critério da família. No RS, a Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 integra o *Plano RS sem limites*. O PR assume uma postura diferenciada dos demais estados sobre a Educação Inclusiva. Defende a “inclusão responsável”, considerando a necessidade do educando e conta com orientações e instruções por meio legal no estado, especificando e orientando o trabalho do professor. Outro aspecto em que o Paraná se diferencia dos demais da Região Sul é que as SR foram transformadas em SRM somente com a instrução nº 016/2011. Nos demais estados, tais encaminhamentos aconteceram a partir de 2008.

Sobre as propostas da EE nos municípios, Capão da Canoa possui encaminhamentos desde 2005, intensificados a partir de 2008 e com Leis complementares em 2011. Depois, destaca-se Chapecó com a implantação do CREESP, em 2006, Resoluções do COMED em 2009 e, em 2011, com a normatização da Educação Inclusiva. Embora, no município de Maringá, as Classes especiais tenham sido extintas em 2008, as SRM foram implantadas a partir de 2009. Em 2011, foram elaboradas normativas para o município, cuja aprovação e regulamentação aconteceram somente em 2013.

Nas três escolas pesquisadas, as SRM estão em funcionamento, constando em seus respectivos PPP. Como diferenças, podemos citar a SRM na *Escola Maringá*, que, na época da coleta de dados, só atendia a alunos com deficiência sensorial visual e cego.

Quadro 31 – Similaridades e diferenças no AEE na *Escola Chapecó, Capão da Canoa e Maringá*

1 - Organização da Prática Pedagógica			
ESCOLAS	CHAPECÓ/SC	CAPÃO DA CANOA/RS	MARINGÁ/PR
a) Atendimento individual, coletivo e complementar	Sim	Sim	Sim
b) Planejamento anual	Individual	Coletivo e individual para cada especificidade	Coletivo e individual para cada especificidade.
c) Avaliação diária com relatório semestral	Sim	Sim	Sim
d) Articulação e orientação do professor da SRM com o professor do ensino regular	Sim, por parte do prof. da SRM. Há necessidade de maior entrosamento e interesse do professor titular pelos alunos que frequentam SRM.	Sim. Há necessidade de maior entrosamento e interesse do professor titular pelos alunos que frequentam SRM. Fator tempo também interfere.	Sim. Há necessidade de maior entrosamento e interesse do professor titular pelos alunos que frequentam SRM. Fator tempo interfere.
e) Orientação e mobilidade (OM)	As zeladoras da escola acompanham a criança na alimentação durante o recreio.	–	A zeladora da escola orienta as crianças na alimentação durante o recreio.
f) Serviço do Professor Itinerante (SI)	–	Não atende ensino regular.	Há orientações bimestrais, semestrais ou quando solicitadas.
g) Ano de implantação da sem	2006	2008	2008
2 - AEE e Projeto Político Pedagógico			
a) A sala de AEE em SRM está prevista no PPP das escolas pesquisadas. Atendem a alunos também de outras escolas, mas dá prioridade às crianças da própria escola.	Sim	Sim	Sim

3 - Trabalho desenvolvido pelo professor do AEE			
a) Quanto à organização das atividades pedagógicas	São flexíveis, tentam atender à singularidade do estudante e da temática. São preparadas semanalmente e, se necessário, pode ampliar-se duas vezes por semana.	A organização das atividades pedagógicas na escola do RS ocorre, em sua maioria, quinzenalmente.	São flexíveis, depende da singularidade do estudante e da temática. São preparadas semanalmente e pode ampliar-se duas vezes por semana.
b) As avaliações são realizadas diariamente, é diagnóstica e contínua? O relatório é diário, a entrega é semestral?	Sim	Sim	Sim
c) O ingresso na carreira do magistério - critérios	Concurso público. Pedagogia e Esp. Ed. Esp. e/ou AEE para SRM. Para o ensino regular, curso de licenciatura e Esp. EE.	Concurso público. Pedagogia e Esp. Ed. Esp. para atuar em SRM e para professor educador especial em sala de aula.	Concurso público. A partir de 2012, Pedagogia, e Esp. em EE e/ou AEE para atuar em SRM e professor de apoio em sala de aula.
d) Professor do ensino regular faz adaptações de materiais em parceria com professor de SRM Tipo I. Adaptações de materiais individualmente em SRM Tipo II.	Sim Não	Sim Não	Sim Sim
e) O contato e orientações com os familiares são constante.	Sim, às sextas-feiras, dia de hora-atividade do professor.	Sim	Sim
f) Autonomia do professor nos atendimentos	Sim, mas a escola de SC encontra limitações para recursos diferenciados. As escolas seguem as Políticas Públicas Nacionais.	Sim. Não tem encontrado limites que dificulte o trabalho na escola do RS.	Sim, mas quando são necessários cursos diferenciados encontram limitações, já que a SEDUC afirma não disponibilizar de verbas para arcar com tais cursos.
g) Professores da SRM sentem falta de maior confiança nas potencialidades dos alunos com deficiência por parte dos professores titulares.	Sim	Sim	
h) As SRM das três escolas têm recursos e disponibilidade para atender o público-alvo: educandos com deficiência, TGD e AH/SD.	Sim. Não atendia AH/SD por falta de demanda.	Sim. Não atendia AH/SD por falta de demanda.	Em 2012, não. Atendia somente alunos com Deficiência Visual (Cego e BV), a sala funcionava como CAEDV. A sala não funcionava no período da tarde por falta de prof. A partir de 2013, houve novas contratações de prof.
i) Referente aos TFE	Em nenhuma das escolas pesquisadas crianças com TFE são atendidas em SRM. Em casos considerados exacerbados, tem direito ao 2º prof. de turma. Quando necessário, podem ser encaminhados ao SASE.	Nesta escola é o Pedagogo com Esp. em Psicopedagogia que realiza o trabalho no contraturno com os alunos que apresentam TFE, no Laboratório Pedagógico.	O Pedagogo com Esp. em Psicopedagogia realiza o trabalho no contraturno com os alunos que apresentam TFE. Em 2013, teve início a sala de acompanhamento pedagógico, não são mais atendidos em SRM. Atendia TFE até 2011.

4 - Acessibilidade do Centro do AEE			
a) Boas condições de acessibilidade arquitetônica e materiais pedagógicos	Sim, embora a SRM esteja em uma das extremidades da escola, próxima a uma quadra esportiva. O prof., muitas vezes, tem que improvisar materiais. A escola tem parceria com um marceneiro.	Sim	Em 2012, havia recursos e equipamentos adaptados para cegos e baixa visão (BV), mas faltavam recursos humanos, a SRM não estava funcionando no período da tarde. Faltava manutenção no elevador e de cadeira de rodas no transporte escolar. O município está se estruturando mais intensamente, a partir de 2013.
b) A partir de 2013, há professores disponíveis para atender a todas as deficiências.	Sim. Embora, quando não há SRM na escola onde o aluno incluso estuda, este seja encaminhado para SRM de outra escola.	Sim	A prefeitura realizou concurso em 2012 e comprometeu-se em disponibilizar novos professores, segundo a demanda, a partir de 2013.
c) A SRM foi equipada com materiais enviados pelo MEC.	Sim, mas, quando necessário, o município também disponibiliza alguns recursos.	Sim	Sim, o município também disponibiliza alguns materiais quando necessário. A “Escola Maringá” possui elevador, mas não é utilizado por necessitar de manutenção. Não tem cadeira de rodas no transporte escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a pesquisa e na Nota Técnica 09/2010 (BRASIL, 2010c),

Sobre a **Organização da Prática Pedagógica**, os professores da SRM assinalam que procuram realizar um trabalho articulado com o professor do ensino regular, mas encontram dificuldades. Muitas vezes, por falta de empenho no encaminhamento de uma mediação pedagógica que possibilite aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiências, tendem a delegar aos professores das SRM tal responsabilidade. Os professores do AEE demonstram que a inclusão é possível e ressaltam que o currículo é de responsabilidade do professor titular. Outra dificuldade é que, com frequência, o professor trabalha em dois ou três turnos em escolas diferentes, fator que dificulta maior entrosamento e contato entre os professores e demais profissionais da escola.

As **SRM** estão implantadas e em funcionamento nas três escolas visitadas e previstas nos seus respectivos **PPP**. Na *Escola Maringá*, constata-se que, embora tenha SRM, só atendia como CAEDV (atendimento a alunos cego e com baixa visão) no período da manhã, havia falta de professor no período da tarde e professor de apoio em sala de aula no ensino regular, os alunos avaliados ficaram sem atendimento. Em 2013, as contratações começaram a acontecer em virtude do

concurso público municipal realizado no 2º semestre de 2012, mas com algumas mudanças. Os alunos com TFE não são mais inseridos nas SRM, são atendidos em salas de Acompanhamento Pedagógico por um psicopedagogo graduado em Pedagogia.

As mudanças realizadas pela Assessoria Pedagógica da EE vêm ao encontro da PNEEPEI e a proposta encaminhada iniciou seu processo de viabilização em 2013 com a contratação de professores para estas salas. Porém, até 2013, não havia docentes suficientes para atender à demanda de alunos. As escolas municipais de Maringá não seguem as políticas do PR estabelecidas pela Deliberação 02/03 e pela Instrução nº 016/2011, que preveem atendimento aos TFE nas SRM, seguem as PNEEPEI/2008. As novas mudanças constam nas novas normativas do município⁶⁰ sobre a EE, mas, na *Escola Maringá*, no primeiro semestre de 2013, esta sala ainda não estava funcionando por falta de professor. Com o concurso realizado em 2012, o professor disponibilizado para esta escola pediu exoneração antes de assumir a vaga e ainda não havia sido convocado o professor subsequente. Os alunos com TFE desta escola já estão sem atendimento há um ano e meio.

No Estado de SC, muitos professores denominados de segundo professor de turma não tinham graduação em Pedagogia, critério considerado importante para a SEDUC do município. Como, até aquele momento, não havia número de profissionais suficientes graduados em Pedagogia ainda aceitavam para os concursos públicos municipais professores com outras licenciaturas. No RS, na *Escola Capão da Canoa*, os profissionais que atuam na EE possuem Graduação em Pedagogia ou EE e Especialização em EE e/ou AEE. Nos municípios do RS e SC, houve queixa sobre a demora nos atendimentos e encaminhamentos na área da saúde, a falta de laudos médicos dificultam encaminhamentos necessários aos alunos e torna o processo moroso, em especial para crianças com TDA/H.

Em relação ao **Professor do AEE em SRM**, nos três municípios pesquisados, o ingresso dos professores na rede municipal acontece mediante concurso público. A *Escola Capão da Canoa* se destaca pela formação do quadro docente. Em 2011, cinco dos professores que atendiam alunos especiais possuíam

⁶⁰ As Instruções Normativas 07/2013, 08/2013 e 05/2013.

Graduação em EE pela Universidade de Santa Maria e outras especializações na área, inclusive uma professora era mestre.

Os cursos oferecidos para formação dos professores nos municípios são cursos que atendem a grande parte dos profissionais. Segundo a SEDUC, o município não tem condições de arcar com as despesas de outros cursos, exceto os oferecidos pela própria Secretaria. Destacamos ainda o caso dos materiais a serem utilizados pelos alunos nas SRM, os quais devem ser os disponibilizados como kit pelo MEC. Caso necessite de outros materiais ou de adaptá-los, o professor o faz por iniciativa própria. É o caso da tesoura adaptada por um marceneiro à professora que trabalha na SRM da *Escola Chapecó*.

Não encontramos em nenhuma das escolas pesquisadas crianças com AH/SD. Qual o “perfil de aluno que incomoda” no contexto escolar? Quais os critérios utilizados para identificar alunos com AH/SD? Qual o olhar referente ao público-alvo (educandos com deficiência, TGD e AH/SD)? Creio que sejam questões que exijam maiores estudos, preparação de profissionais nesta área e um olhar voltado não só para “dificuldades de aprendizagem”, e sim para a humanização do homem, tenha ele deficiência ou não. O trabalho no ensino regular e na SRM, seja complementar ou suplementar, deve atender a todos os alunos, caso contrário, está havendo exclusão, visto que poderá transformar uma criança com AH/SD em “criança-problema”.

Sobre as crianças com TFE, no RS, são atendidas no Laboratório Pedagógico no contraturno. No Município de Maringá, as escolas municipais estão atendendo nas salas para Acompanhamento Pedagógico que auxiliam crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem e TFE. Em Chapecó, crianças com TDA/H não são atendidas em SRM, mas, em casos considerados exacerbados, têm direito ao segundo professor de turma e, quando necessário, são encaminhadas ao SASE. Nos três municípios pesquisados, estes alunos são encaminhados à área da saúde para atendimento caso seja necessário. Observamos que, sobretudo em relação às crianças com TDA/H, os locais de atendimento podem ser diferenciados, mas os professores do ensino regular continuam delegando responsabilidade a outro profissional. Quanto ao atendimento dos alunos com deficiências, os professores da SRM se queixam da falta de

confiança demonstrada pelos professores do ensino regular, por não acreditarem nas potencialidades das crianças.

Uma das diferenças encontradas entre os três municípios refere-se à jornada de trabalho dos professores contratados a partir do último concurso municipal de Maringá. A jornada de trabalho passa a ser de 40 horas, – a jornada é de 20 horas nos outros municípios –, os professores devem cumprir 20 horas em SRM e, nas demais, assessorar e colaborar com a escola na área da EE no que for necessário. Sobre o professor de Apoio em Sala de Aula, deve cumprir 20 horas na escola e as outras 20 horas são de SI. Somos a favor da jornada de trabalho de 40 horas em uma única escola. Consideramos que é benéfica por oferecer melhores condições de trabalho ao professor e à escola. Na entrevista feita com os professores da *Escola Capão da Canoa*, ficou evidenciada a dificuldade que alguns professores relataram por trabalhar um turno em uma escola e o outro turno em outra escola. Dificulta o contato com os demais professores, prejudicando o trabalho articulado do professor da SRM com o do ensino regular.

A última unidade de análise é a **Acessibilidade ao Centro do AEE**. Nos municípios de Capão da Canoa e Chapecó, existe um trabalho consolidado por mais tempo na parte pedagógica; no município de Maringá, este trabalho teve início em 2013. Em 2012, alunos ficaram sem atendimento por falta de recursos humanos. Acreditamos que, por ser recente, ainda estejam vivenciando problemas de acessibilidade na *Escola Maringá*. Dois fatos relatados contribuem para esta hipótese. Embora a Escola possua elevador, ele não é utilizado, ilustraram-nos com o caso de uma criança que necessitava desses serviços para viabilizar seu acesso ao segundo piso da escola. A falta de cadeira de rodas no transporte escolar dos alunos foi outro exemplo, os documentos oficiais preveem acessibilidade, as políticas públicas garantem seus direitos, mas, na execução das normativas, falta tecnologia assistiva, distanciando-se do que preveem as leis.

A família deposita na escola sua expectativa pela possibilidade de oferecer aprendizagem, por meio de uma “suposta escola inclusiva” quando, na verdade, estamos fazendo uma “inclusão às avessas”. As crianças estão ficando no mesmo espaço escolar “dentro da sala de aula”, mas as condições objetivas as deixam à margem do conhecimento científico.

As Coordenadoras da EE dos municípios apontaram como dificuldade do trabalho pedagógico no ensino regular a falta de formação específica do professor titular em relação aos alunos em situação de inclusão. Geralmente, o conhecimento que têm sobre EE são conteúdos estudados em uma disciplina no Curso de Graduação. Os municípios têm oferecido cursos a todos os professores da rede municipal, mas não têm sido suficientes para sua formação. Têm sido intensificados os cursos aos professores que trabalham com os alunos do AEE. As secretárias das SEDUC, dos municípios pesquisados, assim como as Coordenadoras da EE foram indicadas pelos gestores municipais. Como requisitos, informaram ser pedagogas e ter experiência educacional na área, sem apontarem outros critérios para as suas escolhas. Em duas das escolas pesquisadas, foi dito que suas Gestoras foram nomeadas por Decreto. O problema não é a indicação em si, mas a influência predominante de “questões políticas” no âmbito educacional, ocasionando o que podemos chamar de “ingerência” por parte do poder público.

A indicação de cargos de chefia e de Coordenadores pela administração pública no âmbito educacional, assim como acontece em diferentes órgãos do setor, é a marca explícita de uma “inclusão excludente”, porque, na verdade, os artifícios empregados continuam favoráveis “da nova mais velha política” com todos os recursos empregados para a manutenção do “*status quo*”. Esta prática envolve questões mais amplas, as quais perpassam pela questão cultural, social, técnica, profissional, humana, dentre outras.

Fica, então, a pergunta: Que inclusão é esta que está sendo feita nas escolas? É possível fazer inclusão mediante as condições observadas nas escolas que participaram da pesquisa? Existe realmente uma preocupação de educação para todos? A falta de acessibilidade no transporte escolar, por exemplo, nos deixa brechas para refletir sobre o tipo de escola que estamos ofertando e desejando. E aqui volta o alerta já feito por Libâneo neste texto sobre a “escola dualista”, ou seja, a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. Diga-se: escola do conhecimento para os ricos e a escola da exclusão social e da indiferença para os pobres. Uma verdadeira “inclusão às avessas”.

Apesar de não possibilitar as condições favoráveis para a inclusão, continuam sendo elaborados e aprovados documentos oficiais para garantir tal

proposta. A exemplo, temos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e traz no Art. 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou reelaborar os planos de educação, de acordo com a diretrizes, metas e estratégias previstas neste plano no prazo de um ano. No inciso II deste artigo, referente a EE, estabelece que deve ser garantido o atendimento das necessidades específicas e assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Os documentos estão sendo aprimorados, mas não são cumpridas as determinações neles contidas. Continua imensa a distância entre o que se idealiza e o que se materializa em nosso país. No contexto escolar, os educandos em situação de inclusão ficam à mercê de uma política do acolhimento, do viver juntos, que não prima pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, das FPS, como tanto enfatizou Vygotski.

CONCLUSÃO

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprenda menos que as crianças normais, ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo [...], devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, ao par com as demais.

(Lev S. Vygotski)

Estudos que fundamentam esta pesquisa nos possibilitaram evidenciar que as instituições sociais, dentre elas a escola, modificam-se de acordo com as transformações ocorridas na sociedade, justamente porque a organização do mundo do trabalho requer uma determinada formação.

Considerando-se os níveis de governo federal, estadual e municipal, grandes são as dificuldades dos legisladores e educadores para a definição do trabalho com os deficientes. Inicialmente, os primeiros atendimentos a eles prestados tiveram caráter assistencial; em seguida, foram acompanhados de medidas preventivas e curativas em organizações assistenciais e terapêuticas. Aos poucos, os atendimentos começaram a acontecer em instituições educacionais escolares.

Nos últimos anos, as políticas públicas da EE têm ganhado espaço, seja pela sua implantação, seja pela implementação das políticas públicas nesta modalidade de ensino, no sentido do acesso, permanência e condições de aprendizagem e desenvolvimento aos educandos com deficiência. Com os estudos realizados, ficou evidenciado que os ganhos e avanços têm sido conquistados por pressão e força da Lei e não por conta de governos mais conscientes e competentes no exercício da democracia.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, elaborada em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca – Espanha 1994 – passaram a ter grande influência na elaboração das políticas públicas concernentes à educação inclusiva em todo o mundo. Após 1990, as pessoas com deficiências obtiveram o direito de frequentar a escola regular, ou seja, a escola passa a ser

eleita como espaço privilegiado da educação das pessoas com deficiências (KASSAR; REBELO, 2013).

Na LDB de 1996, o entendimento sobre EE sofre modificações; a educação é definida como direito público individual e aquela passa a ser considerada uma modalidade de educação. Sob este novo entendimento, as instituições especializadas movimentam-se no ajustamento da organização de escolas especiais e o atendimento educacional especializado (AEE) é atribuído como dever do estado (BAPTISTA, 2013).

Por sua vez, a Lei nº 12.796, de 2013 alterou a Lei nº 9394/96, cujo Art. 60, parágrafo único, sobre a EE, ressalta:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 2013b).

Foi a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo MEC em 2008, com o objetivo de garantir a efetivação da educação especial em todos os níveis de ensino, que a política da inclusão ganhou força em nossas escolas, em especial com o AEE do público-alvo (educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD) em salas de recursos multifuncionais (SRM). A implantação dessas salas teve início em 2006 em todo o território nacional, expandindo-se a partir de 2008. A Lei nº 13.005, de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, garantindo atendimento às necessidades específicas na EE e assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Sinaliza a continuidade e o fortalecimento da educação inclusiva.

Neste estudo, nos três estados, municípios e escolas pesquisados, encontramos documentos que convergem entre si e com os documentos nacionais e internacionais em encaminhamentos sobre a EE na perspectiva da educação inclusiva, bem como na área da saúde, inclusão social e acessibilidade. Em Chapecó, Capão da Canoa e Maringá, a educação inclusiva se faz presente em documentos oficiais que demonstram preocupação com a sua implantação.

Tais evidências podem ser observadas nas instruções e normativas elaboradas em diferentes municípios e pelo grande número de SRMs montadas com *kits* enviados pelo MEC e em funcionamento a partir de 2006 em Chapecó, bem como, a partir de 2008, em Capão da Canoa e Maringá.

Para exemplificar o que ora afirmamos, em Santa Catarina, há a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) que é responsável pela implantação de normas da EE no estado. No Rio Grande do Sul, o Parecer nº 251/2010 institui Diretrizes Operacionais referentes ao AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial e a elaboração da Nota Técnica – FADERS/DT/nº 01/2012 – a respeito da educação inclusiva no estado que integra o *Plano RS Sem Limite*. A educação inclusiva é intensificada no município de Capão da Canoa a partir de 2008 e a Lei Complementar de outubro de 2011 regulamenta o cargo de professor para a docência na EE em consonância com as políticas nacionais. No Paraná, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) gera as políticas públicas de educação especial. Além da Deliberação 02/03, o Estado do Paraná conta com a Instrução nº 016/2011, que estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I. Este estado difere dos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul sobre o público-alvo atendido em SRM, já que envolve também os alunos com TFE. Embora este estado prevê o atendimento do público-alvo no AEE em SRM, a partir de 2012, o atendimento a esse público passa a ser em sala de apoio pedagógico com um psicopedagogo e não mais em SRM. Foram elaboradas Instruções Normativas municipais sobre a EE que começaram a vigorar no município a partir de 2013. Em Chapecó, a criação do Centro de Referência em Educação Especial (CREESP) proporcionou ao público-alvo maior ampliação nos atendimentos; em Maringá, o documento elaborado pela Secretaria de Educação (SEDUC), em 2011, prevê a normatização da educação especial inclusiva, dependendo esforços a fim de se adequar às legislações nacionais.

Embora o estado do Paraná defenda “a inclusão responsável” e esteja ampliando a população atendida, não podemos deixar de assinalar que, dos estados da Região Sul do Brasil, é o estado que mais demonstrou fragilidade quanto à acessibilidade. Constatação que reforça a afirmação de que garantia legal não é sinônimo de garantia real.

O número de alunos do público-alvo da EE aumentou consideravelmente em comparação aos anos anteriores, e a deficiência que possui o maior número de alunos em SRM, nos três municípios e nas três escolas pesquisadas, é a DI. Não foi encontrada, nestas escolas, nenhuma criança com AH/SD sendo atendida, o que revela a falta de profissionais capacitados para a realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar na identificação deste público em específico. Acreditamos também que a formação aligeirada do professor não o capacita, antes, impede-o de observar os sinais em uma criança com AH/SD. Segundo pesquisas realizadas, esses alunos, muitas vezes, estão até sendo confundidos com TDAH.

Sobre a **organização da prática pedagógica**, é oferecido atendimento aos alunos em SRM nas três escolas pesquisadas, bem como realizados planejamento, avaliação e relatórios diários e com entrega semestral. Existe certa articulação entre o trabalho dos professores da SRM e os do ensino regular, embora a maioria dos professores da SRM considere tal interação insuficiente para um trabalho mais consistente. Os professores sentem falta de maior credibilidade por parte do professor titular nas potencialidades do aluno público-alvo, que, muitas vezes, delega responsabilidade pela aprendizagem apenas ao professor da SRM.

O **Atendimento Educacional Especializado** está previsto nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das três escolas pesquisadas. As SRM atendem a alunos de sua e de outras escolas. Embora estejam previstos o AEE no PPP da escola, bem como a contratação dos profissionais necessários para sua efetivação, foi constatada, em uma das escolas pesquisadas, falta de professor para atuar na SRM, para apoio pedagógico no ensino regular e para acompanhamento pedagógico aos alunos com TFE. A falta e a demora na contratação de professores deixaram os alunos sem atendimento em SRM no ano de 2012, apesar da garantia legal. Somente em 2013, após concurso público municipal, novas contratações foram realizadas.

No que se refere ao **trabalho desenvolvido pelo professor de AEE em SRM**, nas três escolas pesquisadas, as atividades são preparadas semanalmente ou quinzenalmente, sendo que o professor tem um dia da semana de hora atividade para cursos de formação continuada, atendimento aos pais e outros

trabalhos de articulação com outros profissionais que trabalham com as mesmas crianças. O ingresso na EE acontece mediante concurso público municipal, as adaptações dos materiais são feitas em parceria ou individualmente. Os recursos e disponibilidade para atender a todas as deficiências existem, embora se restrinjam ao *kit* enviado pelo MEC, sendo que, quando são necessárias adaptações específicas, o professor deve improvisá-las. O *kit* para todos é uma prova que se generalizam soluções, uma vez que não supre todas as necessidades. O professor, muitas vezes, precisa adequar, adaptar e buscar parcerias com a comunidade para obter as acessibilidades necessárias a todos os alunos. Uma das dificuldades apontadas na escola paranaense foi a ausência de realização de cursos diferenciados que considerem as especificidades do aluno. A morosidade no atendimento na área da saúde atrasa a emissão de laudos médicos necessários para encaminhamentos da criança a atendimentos diferenciados.

Sobre a **acessibilidade na escola** e no **Centro do AEE**, as condições encontradas, sejam arquitetônicas (banheiros, rampas, guias) e pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva – TA), sejam nas comunicações e informações (Libras, Braille, informática acessível, texto ampliado, relevo e outros) ou no mobiliário, as condições não são suficientes para atender às necessidades de todos os educandos com deficiência. Também encontramos elevador desativado, ausência de cadeiras de rodas no transporte escolar.

A educação inclusiva está posta, os documentos legais preveem sua efetivação, todavia as condições de acessibilidade, muitas vezes, caminham em oposição às propostas. Nesta pesquisa, deparamo-nos com situações que merecem destaque, dentre elas: jornada de trabalho do professor realizada em diferentes escolas, a qual representa empecilho para maior entrosamento entre os profissionais no que se refere ao trabalho desenvolvido, dificultando, inclusive, a coleta de dados, já que muitos professores não tinham horário disponível; a cobrança de muitas famílias para que o educando com deficiência seja matriculado em classe comum; aumento significativo do público-alvo no ensino regular e a falta de profissionais para atendê-los conforme prevê a Lei; falta de formação específica do professor titular para trabalhar com o alunado,

necessitando de uma formação continuada obrigatória que se estenda a todos os professores que atuam nessa modalidade de ensino; salas com vários alunos em situação de inclusão, interferindo na qualidade do trabalho desenvolvido e outras com poucos alunos, revelando necessidade de melhor organização das turmas; improviso de materiais pedagógicos e falta de acessibilidade nos transportes. A SEDUC oferece cursos básicos, visando atingir ao maior número possível de professores; todavia falta investimento em cursos para o atendimento às especificidades dos alunos.

Encontramos professores aflitos e em conflito, visto que sabem das leis, dos direitos do público-alvo, de suas obrigações e de que o que estão realizando está bem distante do que pode ser considerado um trabalho de inclusão, mas sentem-se paralisados diante das condições objetivas. Ao aluno, por sua vez, resta uma integração com roupagem de inclusão, dificultando mediações pedagógicas que propiciem sua aprendizagem e promovam o seu desenvolvimento. Estamos vivendo a fase da inclusão de direitos, mas é necessário caminharmos à fase da inclusão de fato.

As famílias são envolvidas por discursos veiculados pelos meios de comunicação que enfatizam a importância da inclusão de educandos com deficiência no ensino regular, sem, no entanto, terem conhecimento das reais condições necessárias para sua efetivação.

A forma como as políticas de educação inclusiva está sendo implementadas nos três estados da Região Sul nos faz ver que, na atualidade, alunos em situação de inclusão têm amparo legal para frequentarem o ensino regular, ou seja, os sistemas educacionais universalizaram o acesso, todavia a exclusão continua ocorrendo para pessoas e grupos que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos pelo sistema educacional. Fatos observados possibilitam-nos inferir a apatia ainda existente e que continua no ensino regular, inclusive alunos com DI permanecem em sala sem realizar atividade alguma, enquanto aguardam os demais trabalharem. A inclusão de direito está sendo propagada, entretanto não garante a inclusão de fato.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como uma modalidade de ensino, recebe influência direta das políticas internacionais e nacionais, as quais são responsáveis pela maioria das mudanças normativas. Nos

documentos legais sobre a EE no Brasil, percebemos que o princípio da educação inclusiva solicita das escolas encaminhamentos de práticas que promovam um trabalho que considere as especificidades do público-alvo da EE. No entanto, é imprescindível considerar que, para sua efetivação, são necessárias ações governamentais que ultrapassem interesses restritos – um desafio em uma sociedade marcada pela inclusão excludente como a nossa.

Constatamos, sim, muitas ações individualizadas por parte de professores, profissionais, em especial em SRM, que realizam mediações pedagógicas e que alcançaram avanços significativos nos trabalhos com seus alunos. A grande dificuldade percebida é a ausência de ações coletivas, articulações consistentes, formação continuada de professores que, de fato, venham ao encontro da necessidade do profissional. As indicações dos gestores públicos para determinadas funções na organização do trabalho pedagógico municipal (secretaria da educação, coordenação da educação especial, gestão escolar, dentre outros) deixam dúvidas sobre os critérios utilizados na escolha destes profissionais e que, com frequência, acabam retrocedendo a trabalhos anteriores. Esta dinâmica representa encaminhamentos às avessas em um contexto escolar carente de uma organização do ensino que privilegie mediações pedagógicas focadas nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

Concordamos com Vygotski (1997) quando salienta que a educação das crianças com “diferentes defeitos” deve considerar que, juntamente com o defeito, são dadas todas as possibilidades para superá-los no plano do desenvolvimento e podem ser utilizadas como uma força motriz no processo educativo.

As dificuldades na implantação da educação inclusiva para educandos com deficiência são muitas, embora uma das diretrizes preveja que as escolas devem receber esses alunos e realizar as adaptações necessárias. Compete a cada escola apontá-las e aos gestores viabilizarem encaminhamentos para saná-las. Muitas escolas regulares encorajam os familiares a retornarem os educandos com deficiências a escolas especiais após tentativas frustradas de inclusão. Constatamos ainda que, mesmo em escolas que têm alunos considerados em situação de inclusão frequentando o ensino regular, muitos acabam ficando à margem dos acontecimentos e dos conteúdos transmitidos em sala de aula. O

que é feito de especial a estes alunos é muito pouco ao serem consideradas suas necessidades.

Os documentos normativos nos fizeram perceber o quanto as políticas públicas e as mudanças nas atuais conjunturas internacionais e nacionais estão presentes e afetam o trabalho no contexto escolar. Vimos que as políticas públicas da inclusão, entre as quais está o atendimento ao direito de cidadania, parecem trazer, subjetivamente, a redução de custos pelo Estado. Sob esta perspectiva, entendemos que inclusão para uns e não para todos significa também exclusão encoberta e camuflada.

Nos encaminhamentos apontados por Vygotski (1997) no trabalho com o aluno deficiente, os caminhos alternativos têm como principal objetivo a apropriação do conhecimento. Esta preocupação parece não vir ao encontro das políticas públicas fundamentadas em uma ideologia neoliberal, visto que prevalecem o acolhimento e o conviver juntos, deixando para segundo plano a aprendizagem e o desenvolvimento humanos.

Entendemos que a escola tem como grande desafio lutar contra as insuficiências apresentadas pela criança, priorizando encaminhamentos para a superação dessas insuficiências e não a adaptação das crianças como sugerem as políticas públicas.

Kassar e Rebelo (2013) salientam que, na nossa história de atendimento especializado (seja em classes especiais ou em instituições especializadas), têm sido atribuídas críticas pertinentes devido ao caráter segregador e com perfil predominantemente clínico, desarticulado de uma conjuntura educacional escolar. Nos dias atuais, faz-se necessária a construção de caminhos diferenciados, ou seja, caminhos que vislumbrem à formação de uma EE que possa contribuir com a educação escolar de crianças numa perspectiva educacional, sem, no entanto, abrandar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características peculiares.

Sobre o trabalho no AEE, compartilhamos a posição apresentada por Baptista (2013), o qual defende que o debate sobre o AEE no Brasil precisa considerar o contexto político educacional, no qual emergem suposições que se diferenciam das diretrizes históricas dos serviços da EE. Existe de fato diferença? Não seriam as SRM espaços de exclusão do educando com deficiência? Cremos

que a diferença existe, seja pela conciliação ativada para este trabalho – ao oferecer atendimento complementar ou suplementar –, hoje, o contexto geral da política brasileira é diferenciado de tempos anteriores. Podemos mencionar: a municipalização da educação infantil ao ensino fundamental; a ampliação da formação da carreira docente; ações adotadas pelos gestores estaduais e municipais nas adequações às diretrizes gerais para a EE; debate nacional sobre as margens de ação da EE, que passou a ser ampliada para além dos serviços na afirmação de que “os sistemas devem matricular”, e, segundo o art. 1º do Decreto nº 6571/2008, “a união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Trata-se de uma modificação com alternância de foco para outros mais amplos do próprio sistema. Temos também o Plano Nacional de Educação (PNE) que aponta para inúmeras mudanças nos próximos anos.

Devemos reconhecer, no entanto, que há um longo caminho a ser percorrido. Dificuldades significativas no cotidiano são transparentes e muitas já foram assinaladas ao serem desvendadas no decorrer desta pesquisa. Elas perpassam o cotidiano, a capacidade de agirmos em sintonia com os recentes desafios que diferenciam a vida de cada professor. Complicado? Mas não tem como simplificar ações que acenam para mudanças e relações que ultrapassam o espaço e o trabalho de uma SRM. Pressupõe um querer imbuído de coragem, ações coerentes e clareza teórica.

O trabalho é vasto, com múltiplas ramificações e desafiador. É primordial reconhecer que, para quem tem palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas. Cremos que outras pistas poderiam ser recomendadas, dentre elas: valorização de um diagnóstico pedagógico no auxílio do planejamento; atividades orientadas a situações de grupos pequenos quando o atendimento especializado se faz importante, beneficiando trocas que não dependem apenas do professor, mas de uma equipe; o investimento sucessivo nos afazeres coletivos e nas trocas que possibilitam a tramitação do conhecimento sobre o educando, criando situações e oportunidades para a apropriação do conhecimento por meio de caminhos alternativos em vez de ressaltar suas dificuldades. Realizar um trabalho articulado entre todos os

profissionais que fazem parte da escola. Formação continuada aos professores do AEE, ensino regular e professor de apoio em sala de aula.

O campo da EE é desafiador e abrangente em possibilidades de atuação e pesquisa. Este estudo nos possibilitou ampliar a visão sobre a PNEEPEI e demonstrou inúmeras possibilidades a serem pesquisadas. Deixou-nos também várias questões que podem ser investigadas, seja por nós, ou por outros pesquisadores. Dentre elas, salientamos: o investimento das políticas públicas na formação continuada dos professores, seja no âmbito estadual ou municipal; a forma como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados; a articulação da equipe pedagógica nas escolas com os demais professores sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos em situação de inclusão; critérios utilizados na organização das turmas do ensino fundamental nas escolas; o modo como são escolhidos pelos gestores municipais os secretários da educação, os coordenadores da EE e demais cargos de confiança nos sistemas educacionais de ensino.

Propor educação inclusiva à nova população alvo para a escola regular, quando ela sequer dá conta da qualidade da educação ou do trabalho pedagógico junto à clientela que lhe é atribuída, é “inclusão responsável”? O momento para a inclusão educacional e a forma como foi introduzida podem ser considerados adequados?

No que depende do parecer de alguns professores melhor preparados do ponto de vista teórico e prático para atuar frente às necessidades dos alunos, a inclusão está ocorrendo. Entretanto isto não é suficiente, já que a lei é para todos indistintamente. Assim, necessitamos não apenas que alguns docentes sintam-se aptos e cumpram seu papel, mas que todos se sintam com todas as condições necessárias para tal, situação que depende diretamente da responsabilidade e do compromisso dos que legislam e propõem a “inclusão responsável”, bem como sua materialização. Devem-se ampliar espaços para avaliações nas escolas e para buscar, coletivamente, soluções aos reais problemas aí existentes.

A inclusão em termos legais está ocorrendo nas escolas pesquisadas, ou melhor, há situações de inclusão que têm trazido benefícios às crianças, sobretudo devido à relação estabelecida com seus pares, possibilitando o desenvolvimento de funções complexas do pensamento dessas crianças. Todavia

foi dada apenas a largada. Cremos que o olhar deve ser de otimismo ao que vem sendo realizado, construído, porém com perspectiva de novas realizações que caminhem para a “inclusão de fato”. Os deficientes partilham da condição e dos anseios comuns a todo ser humano não só na educação, como nas mais distintas ocasiões de sua vida. Humanizar-se em conjunto com todos requer de nós educadores o discernimento de que a escola tem uma função essencial. Para tanto, apoiamo-nos em Gilberta Januzzi⁶¹: “Ela é reponsável pela Sistematização do Conhecimento e apropriação dele para a cidadania participante, não é só socializar. Tem por obrigação a Sistematização do Conhecimento” (informação verbal), para o aluno com ou sem deficiência.

⁶¹ Palavras de Gilberta Januzzi, na conferência “Perspectiva para a educação especial no Brasil: políticas e práticas”, no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Congresso Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, realizado na UFSCAR, São Carlos-SP, no dia 4 de novembro de 2014.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 9-23.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS. D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIDO. K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.
- BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA. T. S. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 41-65.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE. I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-51.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 355-382.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 maio 2013.

BRASIL. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2010.

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

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**: sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECAI/DPEE**: sobre Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Brasil, 2013a.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: Portal Câmara dos Deputados. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL ESCOLA. **Paraná**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/parana.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2013a.

BRASIL ESCOLA. **Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/rio-grande-sul.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2013b.

BRASIL ESCOLA. **Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/santa-catarina.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2013c.

BRZEZINSKI, I. Dilemas e desafios nas políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24. 2009, Vitória. CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. **Anais...** Niterói: ANPAE; Vitória: UFES, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

CAPÃO DA CANOA. **Resolução nº 04**, de 14 de outubro de 2005. Fixa normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Capão da Canoa: SME, 2005.

CAPÃO DA CANOA. **Lei complementar nº 30**, de 13 de outubro de 2011. Estabelece o Plano de Carreira, a remuneração do magistério público do município de Capão da Canoa, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Capão da Canoa: SME, 2011.

CAPÃO DA CANOA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta político pedagógica**. Capão da Canoa: SME, 2011/2013a.

CAPÃO DA CANOA. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento escolar**. Capão da Canoa, RS: SME, 2011/2013b.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, J. A.; DUARTE, B. C. **Descentralização da educação pública no Brasil**: trajetória dos gastos e das matrículas. Brasília, DF: IPEA, 2008. (Texto para discussão, n. 1352).

CHAPECÓ. **Resolução COMED nº 001, de 30 de novembro de 2011**. Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó. Chapecó: SME, 2011a.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação. Setor de Educação Especial. **Normativas da educação Especial**. Chapecó: SME, 2011b.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico**. Chapecó: SME, 2011c.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação Especial. **Alunos que frequentam SRM em escolas municipais**. Chapecó: SME, 2012.

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

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. Entrevista. **Jornal na Contramão**, Maringá, v. 35, n. 12, p. 2-3, 2009.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Montreal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 134-150, jul./dez. 2008.

DELLA-ROSA, V. A. Etiologia e prevenção da deficiência intelectual. In: RIBEIRO, M. J. L.; DELLA-ROSA, V. A. (Orgs.). **Laboratório temático de inclusão digital e diversidade**: teoria e experiências. Maringá: EDUEM, 2010. p. 25-47.

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

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

ESCOLA MARINGÁ. **Planejamento anual**. Maringá, 2012.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Nota técnica – FADERS/DT/Nº 01/2012**: sobre Eixos e Diretrizes do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência RS sem Limite. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=servico&cat=29>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Concepção de Educação Especial**. Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=60>. Acesso em: 14 fev. 2012.

GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 71-87, jul./dez. 2008.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

GARCIA, D. I. B. **Implicações da mediação no desempenho de crianças com dificuldades escolares, em uma sala de recursos**. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 41-57.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GEO ENSINO. **A Região Sul e seus invernos gelados**: Turma 62. Disponível em: <http://www.geoensino.net/2011/10/regiao-sul-e-seus-invernos-gelados_23.html>. Acesso em: 13 out. 2014.

GOMES, W. O. **Todos iguais pela educação**. O Paraná supera desafios [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dorcelygarcia@hotmail.com> em 24 jun. 2013.

GOOGLE IMAGEM. **Mapa do Estado do Paraná**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=google&rls=com.microsoft:pt-BR:IE-Address&rlz=117RGUB_pt-BRBR596&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=FuyNVJnUPNLLsATOpocIAw&ved=0CAkQ_AUoAg&biw=2560&bih=1313&dpr=0.75#rls=com.microsoft:pt-BR:IE-Address&tbm=isch&q=mapa+do+Estado+do+paran%C3%A1&imgdii=_>. Acesso em: 13 out. 2014a.

GOOGLE IMAGEM. **Mapa do Município de Capão da Canoa**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=google&rls=com.microsoft:pt-BR:IE-Address&rlz=117RGUB_pt-BRBR596&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=FuyNVJnUPNLLsATOpocIAw&ved=0CAkQ_AUoAg&biw=2560&bih=1313&dpr=0.75#rls=com.microsoft:pt-BR:IE-Address&tbm=isch&q=Mapa+do+Munic%C3%ADpio+de+Cap%C3%A3o+da+Canoa&imgdii=_>. Acesso em: 13 out. 2014b.

GOULART, A. M. P. L. **O professor na mediação cultural**: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais. 2000. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

GUIA NET. **Mapa Rodoviário do Estado de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.guianet.com.br/sc/mapasc.htm>>. Acesso em: 13 out. 2014a.

GUIA NET. **Mapa Rodoviário do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.guianet.com.br/rs/mapars.htm>>. Acesso em: 13 out. 2014b.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HOLANDA, F. U. X. **Eticidade e modernidade**: o neoliberalismo em xeque-ético. São Paulo: All Print, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educacenso 2011**. Alunos matriculados nas escolas municipais em 2011. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educacenso 2011**. Matrícula Inicial – Educação Especial. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educacenso 2011**. Matrículas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 ag. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**: resumo técnico. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao.basica/Censo_escolar/resumo_tecnico_Censo-educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Brasil escola**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2012b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educacenso 2012**. Alunos SRM. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/relatorio/escola/relalunosordemalfabetica>>. Acesso em: 03 ag. 2012.

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

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003>. Acesso em: 15 jan. 2013.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidades do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 21-42.

KVILEKVAL, P. **Panlexia plus**: metodologia ampliada e atualizada para reeducação das dificuldades específicas de linguagem: caderno de exercícios III: nível 4 e 5. 1. ed. Curitiba: Ithala, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.

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

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: 29 jan. 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá, 2012.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 05/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados nos estudos de caso de alunos do Ensino Fundamental. Maringá: SEDUC, 2013a.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 07/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados para o atendimento em Sala de Recurso Multifuncional. Maringá: SEDUC, 2013b.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 08/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados para função do professor de apoio em sala de aula. Maringá: SEDUC, 2013c.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **A Secretaria**. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=secretaria>>. Acesso em: 14 de mar. 2013d.

MARINGÁ.COM. **Perfil de Maringá**: Maringá e sua localização. Disponível em: <<http://www.maringa.com/perfil/geografia.php>>. Acesso em: 13 out. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no final do século XX. In: BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Desafios para o século XXI**: Coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2001. p. 245-250.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MENDES JÚNIOR, E. M.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C. A. Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos e Cultura**, Goiânia: IFITEG, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 18 abr. 2012.

ORSO, J. P. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PARANÁ. Lei Estadual nº 13.456, de 11 de janeiro de 2002. Cria a Assessoria Especial para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 6148, 14 jan. 2002. Disponível em: <http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_30_3_9.php>. Acesso em: 22 maio 2013.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/03**. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Deliberacao_02_03.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2011.

PARANÁ. **Instrução nº 008/08 – SUED/SEED**. Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual. Curitiba, 2008. Disponível em: <www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Instrucao_008-08interprete.1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARANÁ. **Instrução nº 009/2009 – SUED/SEED**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2009a. Disponível em: <www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Instrucao_09.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba: DEEIN, 2009b. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 108/10**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba: CEE/CERB, 2010a. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf>. Acesso em: 25 maio 2013.

PARANÁ. **Instrução nº 018/2010 – SUED/SEED**. Estabelece: critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2010b. Disponível em: <www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Instrucao_018_prof_sala_apoio_ATG.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Curitiba: SEED, 2010c. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 22 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba: Secretaria de Estado e Educação, 2013a. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em: 06 ago. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)**. Disponível em: <<http://www.sere.pr.gov.br>>. Acesso em: 4 jul. 2013b.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de subversão e rebeldia**. 3. reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/EntendaAtlas.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Entenda>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOA. **História da cidade**. Disponível em: <www.capaodacanoa.rs.gov.br/index.php?modulo=ver_pagina&pagina=3>. Acesso em: 18 abr. 2013.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ. **Demografia do município**. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/turismo/?cod=nossa-cidade/3>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

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

RECHE, D. A influência do capital agroindustrial na distribuição sócio-espacial urbana do município de Chapecó no Sul do Brasil. In: Colóquio Internacional de Geocrítica, 10. Barcelona. **Anais...** Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/257.htm>>. Acesso em: 10 out. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED nº 251/2010**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Porto Alegre: CEE, 2010. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_251_2010.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 112**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: CEE, 2006a. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=460>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006b.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Edição atualizada com 49 Emendas Constitucionais. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2009a. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_16_11_2009.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico**. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.403**, de 15 de julho de 2010. Aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e estabelece outras providências. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=91>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1997. p. 15-33.

SANTOS, R.; ANDRIOLI, A. I. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madrid, v. 35, n. 1, enero 2005, Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SFORNI, M. S. F. Escola pública e feminização docente: faces do mesmo projeto. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 4. 1997, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1997. p. 743-754. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em: 2 mar. 2013.

SHIROMA, E. O. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. In: BORGES, L. F. P.; MAZZUCO, N. G. (Orgs.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 179-191. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Captulos/democracia.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SILVA, M. A. M. **Interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos no ensino regular**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2012.** São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Região Sul.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-sul/>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 22 maio 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2010.

VIGOTSKI, 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. 861-870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – COPEP

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.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori (coordenadora geral da pesquisa).

Data: ___/___/___

**Assinatura do pesquisador
(Assinatura ou impressão datiloscópica)**

Eu, _____ (nome do pesquisador ou do membro da equipe), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa intitulada “Educação Básica e Inclusão no Brasil”.

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador

CONTATOS

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Endereço: Rua Santo Antônio, 111, CEP: 87030-130, Maringá-PR

e-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

**APÊNDICE B – Questionário aplicado para caracterização dos
professores da Região Sul do Brasil, matriculados no Curso de
Especialização em AEE 2010-2012**

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.

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 Quantos? _____

Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não Quantos? _____

Altas Habilidades/Superdotação? () Sim () Não 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 Quantos? _____

Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não Quantos? _____

Altas Habilidades/Superdotação? () Sim () Não Quantos? _____

Outros? Quais? _____

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada utilizada com os profissionais da escola e das SEDUCs – setor de educação especial - para coleta de dados

**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 suplementar/ reforço
2. Atendimento individual/ coletivo/misto
3. Planejamento: Plano 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 e orientação com a família, quanto ao uso dos materiais adaptados
6. Quais limites o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE
a) quanto à sua atuação b) quanto aos recursos c) quanto às políticas públicas
7. Quem são os alunos atendidos em sua sala (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

ANEXO

**ANEXO A – Orientação escolar SI para professor(a) de aluno cego e baixa
visão**

**SI – SERVIÇO ITINERANTE- P/ ENSINO
REGULAR**

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E OFTALMOLÓGICA PARA
PROFESSOR(A) DE ALUNO CEGO E BAIXA VISÃO

Escola / Colégio: _____

Data do Serviço Itinerante: _____

Aluno(a): _____ **Série/Ano:** _____

ADAPTAÇÕES PARA O ALUNO NA SALA REGULAR:

- Sentar na primeira carteira da fila central (ter lugar privilegiado).
- Sentar na primeira carteira da fila lateral esquerda e próxima ao professor.
- Sentar na primeira carteira da fila lateral direita e próxima ao professor.
- Distância da carteira do(a) aluno(a) até a lousa: _____
- Usar lápis 6B, devido os traços fortes.
- Ter boa iluminação ambiente e sem reflexo na lousa.
- Luz potente: usar luminária para realizar as atividades.
- Usar caderno com linhas de contrastes (traços fortes).
- Usar caderno com linhas simples.
- Usar a régua de leitura.
- Usar a lupa (para ampliar e ler de perto).
- Usar a telelupa (para ler longe).
- Ter material pedagógico ampliado
- Usar o Soroban (para cálculos matemáticos)
- Usar Máquina Perkins (para escrita em Braille).
- Ter transcrição do braille e dos cálculos no soroban.
- Digitação de textos/atividades/ provas/ trabalhos/ ...
- Material pedagógico e didático adaptado.

ORIENTAÇÕES BÁSICAS PARA O PROFESSOR: _____

- Usar somente giz branco, com traços fortes.
- Usar somente a parte CENTRAL da lousa, evitando a periferia da mesma.
- Usar somente a parte LATERAL ESQUERDA da lousa, evitando a parte central da lousa.
- Usar somente a parte LATERAL DIREITA da lousa, evitando a parte central da lousa.
- Atividades **impressas, xerocadas ou mimeografadas** com traços fortes (com alto contraste).
- Material pedagógico ampliado: FONTE _____