

**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 INCLUSIVA: UM ESTUDO
SOBRE SUA EFETIVAÇÃO NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS**

CRISTINA CERZUELA

**MARINGÁ
2016**

**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 INCLUSIVA: UM ESTUDO
SOBRE SUA EFETIVAÇÃO NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS**

Tese apresentada por CRISTINA CEREZUELA, 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
2016

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

C414p Cerezuela, Cristina
Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras / Cristina Cerezuela.-- Maringá, 2016.
240 f.: Il. Color.; quadros

Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Tese (Doutorado em Educação) -
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Ensino Fundamental e Médio. 2. Educação básica. 3. Políticas de Educação Inclusiva. 4. Sala de Recursos Multifuncionais. 5. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 6. Sala de Recursos Multifuncionais. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

371.952 21.ed.

CRISTINA CERZUELA

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE SUA
EFETIVAÇÃO NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS**

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes – UFPR

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

Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki – UEM

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

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

Data de Aprovação

Aos educadores que buscam em sua prática pedagógica a consolidação da dimensão política da educação.

À minha mãe Hilda e meu filho Newton, razões da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aqueles que compartilham de minha trajetória, conhecem meu lema: “gratidão: senha para a vida”, por isso, com sentimentos de sincera alegria, agradeço:

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelo seu exemplo de pessoa e educadora, fonte de admiração pessoal e inspiração para minha formação;

Ao grupo de pesquisa OBEDUC, em especial, às colegas Aline Roberta Tacon Dambros, Celma Regina Borghi Rodriguero, Dayane Buzzelli Sierra Hessmann, Dinéia Ghizzo Neto Fellini e Dorcely Isabel Bellanda Garcia, pelas experiências compartilhadas. Foi uma honra participar com vocês desse projeto;

Aos membros da banca examinadora, às professoras Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes; Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Marquezine; Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki; Prof.^a Dr.^a Tânia dos Santos Alvarez da Silva; Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart e Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira, pelas valiosas contribuições e indicação de leituras. As sugestões suscitadas e o modo acolhedor e pontual que foram realizadas fizeram a diferença no desenvolvimento da pesquisa, e acima disso, ensinaram-me o valor humano das relações acadêmicas;

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro a esse projeto;

Ao Governo do Estado do Paraná, por conceder afastamento das atividades docentes no último ano para a conclusão dessa pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e aos coordenadores, Prof.^a Dr.^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, pela trajetória histórica na organização de um programa de qualidade público e acessível aos pesquisadores da educação básica;

Aos professores do doutorado, Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya e Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori pelos ensinamentos;

Aos funcionários do programa, Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima pela competência e gentileza em todo atendimento;

Às escolas e aos educadores das cinco regiões do Brasil que participaram desta pesquisa;

Às amigas-irmãs Kallige Jacobsen e Adriana Salvaterra Pasquini pela amizade sincera e pelas inúmeras horas de discussões teóricas sobre o tema;

À amiga e professora Sonia Landi por me apresentar ao universo da Educação Especial com tanto sabedoria e paixão;

Aos colegas do doutorado pela amizade estabelecida e trocas acadêmicas de grande valor para a vida pessoal;

Aos amigos do magistério pelas relações concretas no interior da escola, em especial, aos educadores do Colégio Estadual Brasília Itiberê de Maringá e do Instituto Paranaense de Ensino, aos amigos do setor da Educação Especial no Núcleo Regional de Educação de Maringá e aos companheiros de luta por uma educação pública de qualidade;

Aos amigos da vida, por ter participado da constituição de minha identidade. Da infância ao término desta formação, pessoas foram importantes. Eu agradeço a você, pelos momentos de alegria e de enfrentamentos, momentos de trabalho e de lazer, pelo carinho, pela dança, pelas risadas, pelo apoio, pelo abraço, pela palavra amiga, pelo ensinamento de que pessoas fazem parte de nós e nos fazem melhores;

À Família Cerezuela, primeiro desenvolvimento social de minha vida, primeiras relações interpessoais que determinaram o caminho a seguir. Por ordem cronológica, José, Silvia, Flávio, Celso (Mina), Roberto, Adalberto (Beto), Glória (Lia) e Mauro e seus respectivos núcleos familiares, obrigada por me ensinar e se desenvolverem comigo nessa jornada;

À Família Jacobsen, Maria Ruth, Newton Marcelo, Karen, Kallige, Antonio Donati Junior, Nicole, Willian e Lorenzo por participarem de minha trajetória pessoal e profissional;

A Newton Marcelo Jacobsen, por construirmos juntos o maior bem de nossas vidas, o nosso filho;

A Newton Jacobsen Neto, meu filho amado, pelo desenvolvimento dialético que nos envolvem. Você torna meu caminho mais fácil;

Finalmente, mas de um modo particular, a Deus, por eu ter tanto a agradecer.

Saldo

a torneira seca
(mas pior: a falta
de sede)

a luz apagada
(mas pior: o gosto
do escuro)

a porta fechada
(mas pior: a chave
por dentro)

José Paulo Paes (1998, p. 137).

CEREZUELA, Cristina. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE SUA EFETIVAÇÃO NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS.** 240 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a política nacional da educação inclusiva e faz parte de um projeto maior intitulado “Educação básica e inclusão no Brasil” pertencente ao Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), composto por vinte pesquisadores vinculados ao programa de pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo onze professores do ensino superior e nove da Educação Básica. Os dados apresentados são resultados de duas etapas de pesquisa: a primeira, refere-se à aplicação de um questionário a 889 docentes da Educação Básica das 27 unidades federativas do Brasil; e, a segunda compreende um estudo de campo com observação direta das atividades e entrevista semiestruturada com educadores de quinze escolas das cinco regiões brasileiras, desenvolvidas por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodrigues (2013). Para responder a problemática de pesquisa, que consiste na verificação de como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva no Brasil, o estudo qualitativo apresenta os seguintes objetivos: discutir a trajetória da educação inclusiva; descrever a estrutura e funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE); e, mapear a efetivação da política nas cinco regiões brasileiras. Para tanto, no primeiro momento, o texto discorre sobre a história da educação especial dos primórdios da exclusão social aos movimentos internacionais que culminaram na reestruturação política nacional. Em seguida, apresenta a proposta de estrutura e funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM); e, fundamentada nos pressupostos da psicologia Histórico-cultural, defende uma prática didática metodológica com possibilidades de humanização do indivíduo, pela apropriação dos bens culturais produzidos pelo homem. Por fim, analisa o conjunto dos dados apresentados em pesquisas participantes do projeto, contrapondo e comungando os pontos convergentes e divergentes do cenário inclusivo, nas regiões brasileiras. Conclui que o processo da inclusão educacional está em desenvolvimento, que seus avanços são consideráveis, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido diante das condições objetivas de sua efetivação, demandando um investimento político, social e econômico. A afinação do discurso com a prática social depende da compreensão política e ética e do discernimento sobre o que compete a cada setor da sociedade. É preciso incluir para além dos discursos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas de Educação Inclusiva. Inclusão. Teoria Histórico-Cultural. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

CEREZUELA, Cristina. **THE BRAZILIAN POLICY IN INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY ON THE EFFECTIVENESS IN THE FIVE REGIONS OF BRAZIL.** 240 f. Doctoral Thesis in Education – Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR Brazil. Supervisor: Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2016.

ABSTRACT

The Brazilian policy in inclusive education, partaking of a larger project titled “Basic Education and Inclusion in Brazil”, of the Education Observatory of the Coordination for the Upgrading of Higher Education Personnel (CAPES), is provided and discussed. The Education Observatory comprises twenty research agents linked to the Post-graduate Program in Education (PPE) of the State University of Maringá (UEM), Maringá PR, Brazil, with eleven university professors and nine Basic Education teachers. Data are the result of two stages in research: the first stage consists in a questionnaire sent to 889 Basic Education teachers in the 27 federal states of Brazil; the second stage comprises a field study with direct observation of activities and a half-structured interview developed by Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) and Rodrigueiro (2013), with educators from 15 schools hailing from the five regions in Brazil. So that the research issue verifying the implementation of the Brazilian policy in inclusive education could be developed, current qualitative analysis discusses the history of inclusive education; describes the structure and functioning of specialized educational attendance (SEA); maps the implementation of inclusion policy in the five Brazilian regions. Current thesis investigates the history of special education, ranging from erstwhile social exclusion to international movements with their apex in the restructuring of Brazilian policy. Further, the structure and functioning of multifunctional resource classrooms (MSC) are described. Foregrounded on the presuppositions of the Historical and Cultural Psychology, it defends the didactic and methodological practice coupled to the humanization of the individual to appropriate cultural goods produced by mankind. The thesis analyzes data produced in research works integrated to the project, contrasting and comparing the divergent and convergent issues of inclusion in the several regions of Brazil. Results show that the process of educational inclusion is still being developed. Although progress is good, a long way still lies ahead within the context of the objective conditions of its implementation, with political social and economic investments. The fine-tuning of discourse with social practice depends on political and ethical comprehension on what each sector of society must do. One must include beyond inclusive discourses.

Keywords: Basic Education. Policies of Inclusive Education. Inclusion. Historical and Cultural Theory. Specialized Educational Attendance. Multifunctional Resource Classrooms.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O princípio da igualdade nas constituições brasileiras.....	28
Quadro 2	História das instituições de atendimento especializado no mundo.....	37
Quadro 3	História das instituições de atendimento especializado no Brasil	41
Quadro 4	Dimensões da acessibilidade.....	50
Quadro 5	Fases da formação dos conceitos.....	101
Quadro 6	Terminologias agregadas ao universo da educação especial.....	104
Quadro 7	Recursos materiais da SRM – Tipo 1 atualização 2011/2012.....	108
Quadro 8	Recursos materiais da SRM – Tipo 2 em 2011.....	109
Quadro 9	Quite de atualização da SRM – Tipo 2.....	109
Quadro 10	Caracterização do aluno do AEE.....	113
Quadro 11	Estabelecimentos de ensino participantes da segunda etapa da pesquisa.....	128
Quadro 12	Resultados e metas do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	159
Quadro 13	Resultados e metas do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental.....	160
Quadro 14	Resultados e metas do IDEB do Ensino Médio.....	160
Quadro 15	Formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	170
Quadro 16	Participação dos profissionais envolvidos na inclusão.....	173
Quadro 17	O AEE e sua efetivação no Projeto Político Pedagógico (PPP)....	178
Quadro 18	A prática docente no AEE.....	181
Quadro 19	Formação inicial e continuada dos profissionais entrevistados.....	189
Quadro 20	A inclusão no Brasil: avanços e recuos das escolas investigadas	192
Quadro 21	Resultados finais do censo escolar 2013.....	240

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A educação especial e o sistema educacional brasileiro.....	61
Figura 2	Participantes da primeira etapa da pesquisa.....	125
Figura 3	Escolas participantes, localização por Estado.....	127
Figura 4	Número de matrículas da educação especial na Educação Básica.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero dos docentes da amostra, dados por região.....	135
Gráfico 2	Gênero dos docentes da amostra total dos entrevistados.....	135
Gráfico 3	Formação inicial em nível superior por região.....	138
Gráfico 4	Formação inicial em nível superior da amostra total.....	140
Gráfico 5	Formação dos docentes em pós-graduação por região.....	144
Gráfico 6	Formação em pós-graduação dos docentes entrevistados.....	145
Gráfico 7	Atuação dos docentes por região.....	146
Gráfico 8	Atuação dos docentes da amostra total.....	147
Gráfico 9	Modalidade de atuação dos docentes por região.....	148
Gráfico 10	Comparativo entre formação e atuação dos entrevistados por região.....	149
Gráfico 11	Modalidade de atuação dos docentes da amostra total.....	151
Gráfico 12	Dependência administrativa das escolas de atuação dos docentes por região.....	152
Gráfico 13	Dependência administrativa de atuação dos docentes entrevistados.....	154
Gráfico 14	Alunos inclusos da Educação Básica.....	155
Gráfico 15	Índice de desenvolvimento da Educação Básica 2011.....	161
Gráfico 16	Índice de desenvolvimento da Educação Básica 2013.....	163
Gráfico 17	Evolução do número de matrículas na Educação Básica 2007-2014.....	164
Gráfico 18	Evolução do número de matrícula da educação especial na Educação Básica 2007-2014.....	165
Gráfico 19	Comparativo entre as matrículas da Educação Básica e da educação especial 2007-2014.....	167

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AMPID	Associação Nacional dos Membros do Ministério Público em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Classe de Aceleração da Aprendizagem
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CES	Câmara do Ensino Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFENEN	Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Funções Elementares
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos

INSM	Instituto Nacional dos Surdos Mudos
ISM	Instituto dos Surdos Mudos
ITSBRASIL	Instituto de Tecnologia Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NARC	National Association for Retarded Children
NEE	Necessidade Educacional Especial
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TILS	Tradutor Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1	PONTO DE PARTIDA.....	21
2	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
2.1	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
2.1.1	Primeira fase: da exclusão.....	33
2.1.2	Segunda fase: da segregação.....	35
2.1.3	Terceira fase: da integração.....	43
2.1.4	Quarta fase: da inclusão.....	46
2.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....	51
2.2.1	Os documentos internacionais na legislação brasileira.....	51
2.2.1.1	Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	51
2.2.1.2	Declaração de Sunderberg.....	53
2.2.1.3	Declaração de Jomtien e Declaração de Santiago.....	54
2.2.1.4	Declaração de Salamanca.....	55
2.2.1.5	Convenção da Guatemala.....	61
2.2.1.6	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências.....	62
2.2.2	As políticas públicas inclusivas nacionais.....	63
2.2.2.1	Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001.....	64
2.2.2.2	Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.....	65
2.2.2.3	Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.....	66
2.2.2.4	Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.....	67
2.2.2.5	Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007.....	68
2.2.2.6	Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 7 de janeiro de 2008.....	69
2.2.2.7	Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.....	71
2.2.2.8	Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.....	71

2.2.2.9	Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009.....	73
2.2.2.10	Nota técnica nº 9 de 9 de abril de 2010.....	75
2.2.2.11	Nota técnica nº 11 de 7 de maio de 2010.....	76
2.2.2.12	Nota técnica nº 15 de 2 de julho de 2010.....	77
2.2.2.13	Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.....	78
2.2.2.14	Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.....	80
2.2.2.15	Nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013.....	81
2.2.2.16	Nota técnica nº 55 de 10 de maio de 2013.....	82
2.2.2.17	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.....	82
3	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	86
3.1	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	89
3.1.1	Aprendizagem e desenvolvimento.....	92
3.1.2	A formação dos conceitos científicos.....	99
3.2	A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DO AEE.....	103
3.2.1	A estrutura física e material da SRM.....	107
3.2.2	Os alunos da Educação Básica: caracterização das especificidades e não especificidades do aluno do AEE.....	110
4	A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL.....	120
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	120
4.1.1	Do universo à amostragem dos sujeitos da pesquisa.....	123
4.1.2	Descrição dos instrumentos.....	132
4.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA.....	134
4.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA.....	158

5	PERSPECTIVAS PARA UM NOVO PONTO DE PARTIDA.....	204
	REFERÊNCIAS.....	218
	APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa com os Professores	
	Participantes do Curso de AEE.....	236
	APÊNDICE B – Roteiro de Caracterização e Observação da Escola	238
	APÊNDICE C – Resultados Finais do Censo Escolar 2013.....	240

1 PONTO DE PARTIDA

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

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

No cenário educacional atual, o tema está em evidência porque, ao considerarmos que a escola forma o homem para cada época, discutimos como a inclusão repercute nas práticas pedagógicas e na dinâmica do contexto escolar que foi modificada com as políticas inclusivas. Entretanto, não podemos tratá-la como um assunto desconhecido pela comunidade escolar, mas é relativamente novo se ponderarmos a história da educação especial. A inclusão teve seu marco inicial com a Declaração de Salamanca em 1994, e no Brasil foram apresentadas importantes questões na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e introduzida oficialmente na Educação Básica em 2001, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, redefinida posteriormente pelo documento Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 e, por fim, consolidada pelo Decreto 6.571/2008 e sua resolução nº 4/2009.

Ao longo desses anos, aproximadamente duas décadas na esfera mundial e menos de uma década no contexto nacional, a discussão em pauta provoca divergentes opiniões e um contexto polêmico e indefinido. Pesquisadores debatem sobre os interesses da sociedade, mantidos pela égide do capitalismo, vinculados à valorização da produtividade e ao acúmulo do capital, somado ao

preconceito sobre o que é diferente, isto é, àquele que se desvia do padrão normal, às vezes, dificultam o olhar para a essência do ser humano e para sua capacidade de desenvolvimento.

Justificamos a realização desta pesquisa¹ pela necessidade de compreendermos as condições atuais da inclusão, porque a sociedade atual não admite mais um discurso exclusivista e discriminatório; por isso demanda ações afirmativas que supram as necessidades de atendimento justo e de qualidade a quem é de direito. Em contrapartida, a operacionalização das políticas públicas inclusivas extrapola o campo de conhecimento do direito civil e chama a responsabilidade, nesse contexto, outros segmentos sociais em foco: os profissionais da educação.

Ao considerarmos a extensão territorial e as especificidades das regiões brasileiras, o questionamento inicial que aqui se configura como problema de pesquisa, só poderia ser respondido por uma equipe de pesquisadores². Os dados apresentados e analisados neste estudo são resultados do trabalho do grupo de pesquisa Observatório da Educação (OBEDUC) e foi realizado em duas etapas, a saber: na primeira, foi aplicado um questionário a um grupo de 889 professores participantes de um Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nessa etapa, foi estabelecido o universo da pesquisa, detalhado na seção quatro deste estudo. A segunda etapa da coleta de dados consiste em um estudo de campo com observação direta de atividades e entrevista semiestruturada com professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e gestores de escolas e responsáveis pela educação da secretaria municipal de educação especial de quinze municípios, sendo três de cada uma das cinco regiões brasileiras. Destas

1 Esta pesquisa faz parte de um projeto maior (Projeto 77/2010) intitulado “Educação básica e inclusão no Brasil” de autoria da Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, do programa Observatório da educação (Edital nº 38/2010 – CAPES/INEP). Dessa forma, os dados apresentados pertencem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e ao grupo de pesquisa, vinculado ao projeto 77/2010, o grupo de pesquisa Observatório da Educação OBEDUC.

2 O grupo de pesquisa é composto por vinte pesquisadores vinculados ao programa de pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo onze professores do ensino superior e nove da Educação Básica.

pesquisas, originam-se três dissertações de mestrado³ e duas teses de doutorado⁴.

A relevância do estudo se configura na formulação de um panorama nacional sobre a política pública inclusiva. Para tanto, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar a efetivação da política nacional de educação inclusiva no Brasil. Para auxiliar na proposta desta análise, desmembramos a ação da pesquisa em três objetivos específicos:

- discutir a trajetória da educação inclusiva;
- caracterizar a estrutura, funcionamento e o trabalho pedagógico do programa de atendimento educacional especializado (AEE) – a sala de recursos multifuncionais (SRM);
- mapear a efetivação da política nacional nas cinco regiões brasileiras.

Os resultados esperados por essas ações, somados aos conhecimentos já produzidos sobre a educação inclusiva, podem identificar o panorama atual da Educação Básica. Uma educação que abre caminhos para incluir com respeito as diferenças e qualidade de ensino, sobretudo, desafiando as práticas exclusivas que perduram há tempo na história. A dimensão qualitativa, envolvendo as cinco regiões do Brasil, abre espaço para a discussão de que esta política é irreversível.

Para desenvolvermos a tese de irreversibilidade, o presente estudo está organizado em cinco seções. Na primeira, denominada: “Ponto de partida”, apresentamos a estrutura da pesquisa, seus objetivos e a importância deste texto para a visão global da efetivação das políticas inclusivas a partir da reunião e da análise das pesquisas desenvolvidas pelo grupo OBEDUC do PPE, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Na segunda seção, intitulada “A trajetória histórica e a política da educação inclusiva”, articulamos a história da educação especial com os documentos legais

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

4 A pesquisadora Celma Regina Borghi Rodrighero estudou a Região Sudeste e defendeu sua tese em 2013. A pesquisadora Dorcely Isabel Bellanda Garcia estudou a Região Sul e defendeu sua tese no início de 2015.

que fundamentam as transformações transcorridas. As rupturas de paradigmas que a sociedade provoca e sofre, em principal, a forma em como compreende o outro, refletem nos avanços da estruturação legal. Ao partir do pressuposto de que as políticas educacionais são expressões dos debates e modificações nas relações sociais, o texto reúne os documentos oficiais internacionais e nacionais que fundamentam as transformações históricas até o marco da consolidação da política atual.

Ao iniciarmos a seção, relacionamos os estudos de pesquisadores como Gasparin (2007), Goergen (2012), Kuenzer (2005) e Saviani (2003, 2007) e discutimos sobre a “não-neutralidade” da educação e a importância da efetivação da função política e pedagógica que envolve a ação educacional. Para introduzirmos a questão da inclusão, fundamentamos a escrita, pautados no Princípio da Isonomia que tem seu nascedouro em “Ética a Nicômaco”, de Aristóteles (2001), presente nas constituições brasileiras. Para isso, relacionamos os documentos oficiais (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988) e os pesquisadores da área do Direito como Montellato, Cabrini e Catelli Junior (2000) e Silva (2001). Ao versarmos sobre a história da educação especial, dialogamos com Diéz (2010), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012), Jiménez (1997), Mantoan (2004, 2008), Mazzotta (1982, 2003), Santos (2008) e Shimazaki e Mori (2012), entre outros.

Em seguida, apresentamos, na mesma seção, aqueles que consideramos pilares da legislação educacional na atualidade: a Constituição Federal (CF) de 1988 e a LDB de 1996 (BRASIL, 1988, 1996), e de forma articulada com os principais documentos genuínos dos movimentos internacionais.

A terceira seção recebe o título “O atendimento educacional especializado (AEE) e a Teoria Histórico-cultural” e está dividida em duas subseções principais. Na primeira, descrevemos o AEE oferecido pelo programa da SRM, apoiado na Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009a); no Decreto 7.611 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011); e em outros documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para esse processo de transição das práticas pedagógicas na Educação Básica. Iniciamos, com a caracterização da estrutura e funcionamento da SRM, no que compreende o público-alvo, materiais e recursos disponíveis. Na segunda subseção, tratamos da questão didática metodológica do trabalho pedagógico da

SRM. Fundamentamo-nos na Psicologia Histórico-cultural de Vigotski⁵, para discutir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e a formação dos conceitos científicos. A educação formal é a condição para o desenvolvimento humano, para isso, não basta o indivíduo estar matriculado e frequentando a escola, é essencial que seja atendido em suas especificidades, com recursos e metodologias diferenciados para que além da compensação social de sua condição biológica, ele possa aprender e se desenvolver em sociedade.

A quarta seção, denominada “A efetivação da inclusão no Brasil”, refere-se ao delineamento da pesquisa e à apresentação e análise dos dados. O texto traça um panorama geral sobre o AEE aos alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial); com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDG); e, com Altas habilidades/Superdotação (AH/SD). Com base nos estudos de Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) é possível visualizar as condições atuais da inclusão no Brasil.

Na quinta seção, denominada “Perspectivas para um novo ponto de partida”, apresentamos as considerações finais da pesquisa e sugestões para novos estudos e discussões.

⁵ Segundo as explicações de Duarte (2004), o idioma russo possui um alfabeto divergente do nosso idioma. Com isso, o nome do psicólogo consultado tem se apresentado com diferentes grafias nas traduções e interpretações dos idiomas ocidentais, por exemplo: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii e Vigotski. Escolhemos para o estudo a grafia Vigotski, que está sendo adotada em publicações recentes no Brasil, mas respeitaremos nas referências bibliográficas e nas citações, a grafia empregada nas edições mencionadas.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Incluir é a palavra de ordem na atualidade. A educação inclusiva tem por objetivo atender aos alunos, em principal, aqueles que se encontram à margem do conhecimento. Esses devem receber um atendimento educacional especializado, conforme suas especificidades, porque estão mais vulneráveis à exclusão do contexto educacional e, por conseguinte, do social. Esta realidade exige que se rompam os paradigmas e conceitos que a história excludente traz consigo, provocando um debate geral sobre como efetivar o discurso da defesa de uma coletividade mais justa e que respeite a diversidade humana. Para tanto, é necessário que a operacionalização da inclusão seja discutida no âmbito educacional, político e social.

A complexidade da educação reflete como prática social. Nesse sentido, não podemos discutir a educação divorciada das questões que formam a sociedade. Gasparin (2007, p. 1-2) enfatiza que a escola, em cada momento histórico, “[...] constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica [...]”, e tem sua função política. Ao analisarmos o contexto atual, percebemos a escola e a educação como instrumentos encontrados para dar corpo ao discurso da inclusão social, sendo entendidas como um dos núcleos sociais mais favorável a proporcionar a superação das desigualdades existentes na realidade.

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

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

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

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

No Brasil, o direito à igualdade é previsto nas Constituições, tanto as promulgadas quanto as outorgadas. A diferença entre elas é que as primeiras são Constituições do Estado Democrático; e as segundas, foram impostas. De acordo com Montellato, Cabrini e Catelli Junior (2000) as duas constituições outorgadas são: a de 1824, ainda no regime imperial; e, a de 1937, pelo regime ditatorial. Como ilustra o primeiro quadro do texto:

Quadro 1 – O Princípio da Igualdade nas Constituições Brasileiras

Constituição	Dispositivo Legal	Redação
Outorgada em 1824 ⁶	Inciso 13 do art. 179	A lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.
Promulgada em 1891	§ 2º do art. 72	Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1.º Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, sinão em virtude da lei. § 2.º Todos são iguaes perante a lei. A Republica não admitte privilegios de nascimento [Sic]
Promulgada em 1934	Inciso I do art. 113	Art. 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade [...]
Outorgada em 1937 ⁷	Inciso I do art. 122	Artigo 122 – A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: 1º) todos são iguais perante a lei [...]
Promulgada em 1946	§ 1º do art. 141	Artigo 141. A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º Todos são iguais perante a lei.
Promulgada em 1967	§ 1º do art. 150	Artigo 150. A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei.
Promulgada em 1988	Art. 5º	Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Fonte: Brasil (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988).

Elaboração do quadro: A autora

⁶ Constituição outorgada (tornada pública) pelo imperador D. Pedro I.

⁷ Constituição outorgada (concedida) no governo Getúlio Vargas.

Como mencionamos, a igualdade constitui o signo fundamental da democracia, como assegura o preâmbulo da Constituição Cidadã:

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

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

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

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

A disposição legal na Carta Magna confere o *status* de regra constitucional aos tratados e às convenções, também possibilita que as modificações trazidas

pelos documentos internacionais transformem as legislações infraconstitucionais, logo, promovem a igualdade material e a inclusão das pessoas com necessidades especiais. E, como não poderia deixar de ser, a transformação mais contundente é na instituição escolar. O impacto dos movimentos globais de inclusão na vida escolar promove a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas.

Esta seção é construída percorrendo este entendimento. A priori, descreveremos a história da educação especial de acordo com os estudos de Diéz (2010), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012), Jiménez (1997), Mantoan (2004, 2008), Mazzotta (1982, 2003), Santos (2008) e Shimazaki e Mori (2012), entre outros. Na sequência, discutiremos os dispositivos legais que amparam a trajetória política da educação inclusiva. Primeiramente articulamos os documentos internacionais com a CF e a LDB e, em seguida, sintetizaremos os documentos que consolidam as políticas públicas inclusivas.

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos tem sido reflexo dos avanços na discussão e no entendimento do direito à igualdade e à diferença. Mudanças de paradigmas que ganharam tónus nas últimas décadas do século XX. Como já mencionado, o sistema educacional brasileiro, desde sua gênese aos dias atuais, configura-se, em um espaço mantenedor das diferenças e desigualdades sociais, atendendo às demandas da sociedade. Para Meszáros (2008), os processos educacionais estão estreitamente ligados aos processos sociais. O Brasil, desde sua colonização de exploração escravagista, responde à lógica do capital. A exigência de produção, consumo e lucro impera na determinação das relações sociais e refletem nas dinâmicas escolares como uma forma de (re)produção das configurações dessa sociedade. Para Goergen (2012, p. IX),

A história da educação brasileira mostra-nos [Sic] que a educação foi centro de atenção e preocupação nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade [...]. A educação popular [...] foi sendo concedida à medida que ela se

tornou 'necessária' para a subsistência dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que se passaram a reivindicar a educação como um direito.

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

A sociedade capitalista é historicamente constituída por duas classes antagônicas: a elite – composta pela minoria que detém o capital; e, a classe dominada – a maioria da população, cujo poder financeiro lhe é negado. Para manter essa ordem social, a escola, em seu desenvolvimento histórico, atende aos ideais dominantes. Saviani (2003) pontua que a educação dualista é aquela que mantém dois tipos de sistemas de ensino: um que avança nos conhecimentos produzidos pela sociedade, destinado à elite dominante, e outro que forma o homem para o trabalho, este destinado, obviamente, à classe dominada. Esse dualismo de paradigmas é assumido na consolidação da sociedade capitalista.

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

Como já mencionado, a escola forma o homem para cada época e dessa forma, compreende as necessidades mercadológicas e produtivas do novo modelo social. Por este entendimento, é atribuída às instituições de ensino a

função de inserir no mercado de trabalho sujeitos capazes de aumentar a força produtiva do capital. A autora, ao fazer a crítica à inclusão, denominando-a de inclusão excludente ou exclusão includente, ressalta a questão de que, a escola se constrói através dos tempos como instrumento a favor da classe dominante, oferecendo à massa a formação prática e à minoria elitizada o saber científico. Fortalecendo assim, as diferenças e as desigualdades.

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

Diversos pesquisadores, entre eles: Diéz (2010), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012), Mantoan (2008), Matiskei (2004), Mazzotta (1982, 2003) e Shimazaki e Mori (2012) concordam que a concepção da educação inclusiva é uma área nova de estudo, tanto no campo político quanto no educacional. Para discutirmos como a escola de hoje está caminhando para um modelo de educação em que se possa incluir e ensinar o aluno, independente de suas especificidades, que outrora, era imperativo para sua exclusão do sistema educacional, é oportuno conhecer os caminhos percorridos pela escola no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

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

2.1.1 Primeira fase: da exclusão

A primeira fase da história do atendimento às pessoas com necessidades especiais é marcada pela fase da exclusão social. A conduta dessa época teve como justificativa a impossibilidade da sociedade explicar as deficiências, e assim, relacioná-las a mitos e castigos. Para Mazzotta (2003, p. 16) “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas”.

Durante milhares de anos, os homens encontraram diferentes formas de explicar os fenômenos sociais marcados pelas concepções sobrenaturais. Na sociedade primitiva, por exemplo, atribuíam vida aos seres animados e inanimados, entendendo que a harmonia entre estes seres era condição essencial para a garantia da sobrevivência humana. Esse pensamento se perpetuou, porque as suas necessidades básicas eram supridas e sustentadas por essa visão de mundo. O pensamento mítico, para Demo (1987), marcou o período em que a relação entre homem e natureza era muito limitada. A natureza era percebida como uma força estranha, onipotente, inatacável sob a qual ainda não tinham muito controle.

A limitação de compreensão levava o homem a acreditar que a diferença quer física quer sensorial quer intelectual estava relacionada ao sobrenatural. Para Fernandes (2006), o legado do Império Romano do Ocidente deixou, entre contribuições históricas importantes, a valorização dos nobres e seu corpo perfeito. Logo, qualquer um que se distanciasse do padrão era considerado de menor valia, e não tem condições de servir à sociedade.

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Segunda fase: da segregação

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

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

Ao enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, a instituição proporcionava à sociedade um “alívio” e uma forma de redenção, afirmando a crença de que ajudando, protegendo e assistindo os

deficientes, as pessoas “normais” obteriam uma compensação de seus pecados. Mazzotta (1982) comenta que essa assistência refletia em ações sociais como uma justificativa pela valoração que se dava a pessoa incapaz de participar ativamente da/na sociedade. O sentido humanitário e filantrópico de proteção e subsistência oculta o principal objetivo de discriminar e segregar.

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

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

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

Ceccim (1997, p. 34) complementa:

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

As primeiras experiências registradas na tentativa de educar as pessoas com deficiência são sistematizadas por diversos autores, entre eles Mazzotta (2003), Jiménez (1997) e Fernandes (2006). O quadro a seguir compila os principais avanços da história, apesar de Mazzotta (2003, p. 17) chamar a atenção de que essas ações não foram obras exclusivas de “um só homem”. Destacamos, em uma coluna, alguns dos nomes que tiveram decisiva importância no decorrer da história.

Quadro 2 – História das instituições de atendimento especializado no mundo

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
Séc. XVI	Espanha	Pedro Ponce de Leon (Frade)	Educou com êxito 12 crianças surdas; Escreveu o livro: <i>Doctrina para los mudos-sordos</i> ; É reconhecido como o precursor do ensino para surdos.
1620	França	Jean-Paul Bonet	Escreveu o livro: <i>Redação das letras e Arte de Ensinar os mudos a falar</i> .
1755	França	Charles M. Eppé (Abade)	Foi criada a primeira escola para surdos, transformada rapidamente no <i>Instituto Nacional de Surdos-mudos</i> .
1770	França	Charles M. Eppée (Abade)	Inventou o método dos sinais destinado a completar o alfabeto manual. Publicou a obra: <i>A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos</i> .
1784	França	Valentin Hüy	Fundou o <i>Instituto Nacional dos Jovens Cegos</i> . Utilizava letras em relevo para o ensino de cegos se preocupando com o ensino, em principal, da leitura.
1800	França	Jean Itard (Médico)	Primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes “mentais”; Durante seis anos trabalhou com o menino Vitor de Aveyron, e obteve avanços como o controle de algumas ações e a leitura de algumas palavras. Publicou em 1801, o livro: <i>De l'Éducation d'un Homme Sauvage</i> ; É considerado o precursor da Educação Especial pela sua sistematização de procedimentos médicos-pedagógicos.
Entre 1800-1840	França	Esquirol (Médico)	Estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência, na obra <i>Dictionnaire des sciences médicales</i> .
Entre 1800-1826	França	Philippe Pinel (Médico)	Escreveu os primeiros tratados sobre os atrasos mentais sistematizando estudos sobre a mente humana e iniciando uma classificação para as doenças mentais.
1817	Estados Unidos	Thomas H. Gallaudet (Reverendo)	Fundou a primeira escola para surdos a American School, de West Hartford.

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
1819	França	Charles Barbier (Oficial do exército)	Apresentou ao <i>Instituto Nacional dos Jovens Cegos</i> um sistema de escrita, codificada e expressa por pontos salientes.
1829	França	Louis Braille	Aluno do <i>Instituto Nacional dos Jovens Cegos</i> , adaptou o processo de escrita de Barbier até chegar ao Sistema Braille, tal como é conhecido atualmente.
1829	Estados Unidos		Foi instalado, em 1829, o primeiro internato para cegos, o <i>New England Asylum for the Blind</i> , em Massachusetts, que iniciou em 1932 com seis alunos.
1830	França	Voisin	Publica a obra: <i>Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale</i> – que estuda o tipo de educação necessária para as crianças com atraso mental.
1832	Estados Unidos		Em Nova York foi fundada uma escola para cegos, o <i>New York Institute for the Education of the Blind</i> .
1832	Alemanha		Fundada a primeira instituição para atender pessoas com deficiência física.
1837	Estados Unidos	Governo	Fundada a primeira escola para cegos, inteiramente mantida pelo Estado, foi a <i>Ohio School for the Blind</i> ⁸ .
1846 ⁹	França	Edward Seguin (Médico)	Aluno de Itard; Publicou o livro: Tratamento moral, Higiene e Educação dos Idiotas; Migrou para os Estados Unidos e publicou em 1907, seu segundo livro: <i>Idiocy and its Treatment by the Physiological Method</i> ; Desenvolveu amplos materiais didáticos, imaginando um currículo para as crianças com deficiência intelectual; É considerado o primeiro autor de Educação Especial.
1848	Canadá	Igreja católica	Fundada a primeira escola canadense para meninos surdos, a <i>Institution Catholique des Souds-Muets</i> .
1848	Estados Unidos	Samuel Gridley Howe	Foi criado, em Massachusetts, o primeiro internato público para “deficientes mentais”, utilizando os procedimentos elaborados por Seguin.
1857	Espanha	Governo pela lei Moyano	Criação de escolas para crianças surdas.
1896	Estados Unidos		Foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island.
1900	Estados Unidos		Foi criada a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para crianças “aleijadas”.
1907	Espanha	Irmãos Pereira	Inauguram o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para “atrasados mentais”.
1911	Espanha	Governo	Criada uma seção para crianças com deficiência na <i>Escola de cecs, sords-muts i anormal</i> Câmara Municipal de Barcelona.

⁸ Para Mazzotta (2003) este fato foi bastante importante, pois inicia a reflexão social sobre a obrigatoriedade do Estado para com a educação das pessoas com deficiências.

⁹ Os autores apresentam divergências em relação às datas históricas. Para Mazzotta (2003) a publicação deste livro foi em 1846, e para Jiménez (1997) a obra foi publicada em 1836.

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
1913	Estados Unidos		Começou a funcionar em Boston, a primeira classe de “amblíopes”.
Entre 1900-1956	Itália	Maria Montessori (Médica)	Aprimorou os processos de Itard e Seguin e desenvolveu um programa de treinamento para crianças “retardadas mentais” nos internatos de Roma.
1928	Bélgica	Alice Descoedres	Elaborou uma proposta curricular para os “retardados mentais leves”.
1940	Estados Unidos	Organização de Pais	Fundaram a <i>New York State Cerebral Palsy Association</i> , primeira organização para atender criança com paralisia cerebral.
1950	Estados Unidos	Organização de Pais	Organizaram a National Association for Retarded Children (NARC), com o objetivo de proporcionar o atendimento nas escolas públicas primárias às crianças consideradas “retardadas mentais treináveis”. A NARC foi a inspiração para a criação das associações de pais em vários países, inclusive no Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Fonte: Fernandes (2006), Jiménez (1987) e Mazzotta (2003).
Elaboração do quadro: A autora

O quadro mostra as principais instituições criadas, principalmente na Europa e países colonizados por ela, no decorrer dos séculos XVIII e XIX. A fase da segregação foi marcada por significativos avanços no entendimento e no atendimento da pessoa com deficiência. Entre os principais responsáveis pelos avanços, mencionamos os médicos: Jean Itard, Philippe Pinel e Edward Seguin, que contestaram a imutabilidade e o determinismo da condição da deficiência e iniciaram uma sistematização para o ensino. Para Fernandes (2006), Itard merece destaque por denominação de precursor da educação especial e fonoaudiologia por seus procedimentos adotados. Entre as estratégias da metodologia estava o treino e a repetição e a exploração de canais sensoriais de aprendizagem. O médico francês também é reconhecido por ter inspirado os trabalhos de Pinel e Seguin. Para a autora, Philippe Pinel realizou estudos sobre a mente humana por meio das quais possibilitou uma maior compreensão das doenças mentais. E, conseqüentemente, pôde humanizar o tratamento dessas pessoas, as quais anteriormente era realizado de forma agressiva com choques e outros recursos invasivos que possibilitavam a dominação do paciente.

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

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

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

Motivados pelas concretas experiências do atendimento institucionalizado, iniciado na Europa, alguns brasileiros, no século XIX, organizaram o atendimento a cegos, surdos, deficientes intelectuais e deficientes físicos. O quadro 3 ilustra as iniciativas oficiais e particulares isoladas que ocorreram no Brasil na fase da segregação da educação especial.

Quadro 3 – História das instituições de atendimento especializado no Brasil

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

Época	Localização	Personalidade histórica	Realização para a Educação Especial
1950	São Paulo	Dr. Renato da Costa Bonfim	Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – um dos mais importantes Centros de Reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, de modo especial os paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos.
1951	São Paulo	Prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira	Escola Municipal Helen Keller, no ano seguinte foi denominada I Núcleo Educacional para Crianças Surdas.
1952	São Paulo	Helena Antipoff	Sociedade Pestalozzi de São Paulo – instituição sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal para atendimento para “deficientes mentais”. A primeira diretoria traçou um plano de ação para os três primeiros anos de mandato.
1954	Rio de Janeiro	Beatrice e George Bemis (membros da NARC) Ercília Carvalho, Acyr G. Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho e Juracy Lameira, Alda Maia	É fundada a primeira APAE; A criação da APAE-RIO foi seguida de várias APAEs: 1956 – Volta Redonda; 1957 – São Lourenço, Goiânia, Niterói, João Pessoa, Jundiaí e Caxias do Sul; 1959 – Natal; 1960 – Muriaé (MG); 1961 – São Paulo.
1954	São Paulo	Renata Crespi da Silva	Instituto Educacional São Paulo – instituição mantida pela sociedade civil, particular e sem fins lucrativos, especializada no ensino de crianças “deficientes da audição”.

Fonte: Brasil (2010a), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2003).

Elaboração do quadro: A autora

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

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

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

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

- a) fundação imediata de uma escola para deficientes mentais;
- b) instalação de uma Clínica Psicológica para os exames de orientação;
- c) preparo de pessoa: professores e administração;
- d) Escola de Pais, nos moldes da existente na França (MAZZOTTA, 2003, p. 44-45).

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

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

2.1.3 Terceira fase: da integração

A educação institucionalizada abriu caminhos para a educação integrada, isto é, a fase histórica da integração. Essa nova concepção também promoveu condições que permitissem ao indivíduo segregado, o acesso à vida, separando-o, o menos possível, da sociedade. Reafirmou também o direito das crianças com

necessidades educativas especiais, a terem uma educação adaptada e fornecida em escolas regulares (FOLLARI, 1992).

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

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

A ideia integradora, apesar de ser um avanço no processo histórico, apresentava outro equívoco, que a sociedade agrega em sua dívida para com a população com necessidades especiais, a de “aceitar”, a sua existência como diferente e permitir que conviva em um mesmo contexto social, oferecendo os mesmos benefícios e oportunidades de uma vida “normal”. Jannuzzi (2012) assevera que o conceito de normalização, não significava mudar a pessoa, deixando-a normal, mas que o atendimento por ela recebido, e as condições de vida seriam idênticos às recebidas pelas outras pessoas.

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

O discurso da integração se fundamenta no direito dos alunos a não-exclusão e não-segregação, isto é, historicamente foi uma ação positiva para alcançarmos outros patamares. Para Marchesi (2004), a integração contribuiu para o desenvolvimento da criança e sua socialização. Esse período recebeu

muitas críticas em sua época. Eram pais resistindo que seu filho deixasse a escola especial para se integrar na escola regular. E o processo inverso também ocorre, pais de alunos, “ditos normais”, receosos com a inserção de crianças “especiais” na mesma sala comum que a de seu filho. Contudo, para o psicólogo espanhol, o conceito de integração não é simplesmente escolarizar em outro espaço, há a necessidade de inserir um processo dinâmico que apresente como objetivo promover a melhor situação educativa para que o indivíduo possa se desenvolver. Dessa forma, a integração pode sofrer variações conforme as necessidades de cada um.

O informe Warnock¹⁰ distinguiu três principais formas de integração: física, social e funcional. A **integração física** ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são inseridas na escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, embora possam compartilhar alguns lugares, como pátio ou refeitório. A **integração social** supõe a existência de unidades ou classes especiais na escola regular, em que os alunos escolarizados nelas realizam algumas atividades comuns com os demais colegas, como jogos e atividades extra-escolares [Sic]. Finalmente a **integração funcional** é considerada a forma mais completa de integração. Os alunos com necessidades educativas especiais participam, em tempo parcial ou completo, nas classes de ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola (MARCHESI, 2004, p. 24, grifo nosso).

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

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

¹⁰ De acordo com Tonini e Costas (2005) em 1974, o Secretário da Educação do Reino Unido constituiu uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, a qual popularizou uma nova concepção de educação especial, abarcando o conceito de integração escolar e de necessidades educacionais especiais.

para atender ao indivíduo. Na década de 1990, concentram-se os principais movimentos mundiais para a promoção e implementação da inclusão, como a Declaração de Salamanca.

2.1.4 Quarta fase: da inclusão

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

Como discorremos, a educação especial viveu significativas transformações durante a sua história. No século XX, mas especificamente a partir de 1980, agudizaram-se os debates sobre inserir as pessoas com deficiências no âmbito social e educacional. Por algumas décadas, não podendo precisar exatamente as datas, perdurou um conceito integrador-inclusivo, em que a transição de uma fase para outra não se concretizou por motivos de diferentes ordens, entre elas: política e cultural. Mas, teoricamente, as discussões estão avançadas, e será necessária a ruptura de muitos paradigmas para a operacionalização da inclusão, da forma idealizada pelos os movimentos sociais. É importante ressaltar as contradições sociais que envolvem o fenômeno da inclusão. Por um lado, ela pode ser considerada fruto dos movimentos sociais em reivindicações dos direitos historicamente negados, por outro lado, ela faz parte de uma resposta às políticas neoliberais para tentar resolver a crise do capital, com a redução dos investimentos com a educação e a não consolidação do que compete ao Estado, no cumprimento do bem-estar social, com a transferência de responsabilidade Estatal para o âmbito individual.

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

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

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

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

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

A autora ressalta que o lema do novo milênio é “oportunidades iguais”, contudo, assevera que o aluno tenha “[...] direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber

condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna” (GÓES, 2002, p. 110).

A educação, como direito fundamental, tem como objetivo a inclusão social do indivíduo, para isso, é essencial que seja incluído na escola e que tenha condições de aprendizagem dos conteúdos universais. Vimos no primeiro quadro desta tese, o conceito de igualdade presente nas constituições democráticas e outorgadas no Brasil. No tocante à educação, o artigo 206 da Constituição-Cidadã estipula que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, e da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 34). Discutimos também, no início desta seção, com o Princípio da Isonomia, que essa condição de igual para ser completa, necessita de um tratamento, por vezes, desigual. Nessa lógica, esse conceito não se dimensiona unicamente por estar dentro do mesmo espaço escolar, mas sim, operacionalizar que a aprendizagem ocorra. Como preconiza a CF:

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

A inclusão, dessa forma, ocupa uma posição desafiadora no contexto educacional brasileiro da atualidade. O termo desafio, neste contexto, vem agregado a valores significativos que ampliam as barreiras, dificultando a superação, porque não estamos nos referindo, aqui, apenas a uma tendência pedagógica inovadora, ou a uma prática didática revolucionária. Estamos tratando de um novo conceito que requer o rompimento dos conceitos que o antecederam.

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

de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação [...]” (BRASIL, 2004, p. 2).

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

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

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

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

Quadro 4 – Dimensões da acessibilidade

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

Fonte: Instituto de Tecnologia Social (2008).

Elaboração do quadro: A autora

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

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

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Discutimos no início do texto que, atualmente, há um movimento de transição da educação ocorrendo no mundo inteiro, procurando instituir o paradigma da inclusão. Com o escopo de proporcionar a igualdade material às pessoas com necessidades especiais, muito foi construído em termos legislativos.

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

2.2.1 Os documentos internacionais na legislação brasileira

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

2.2.1.1 Declaração universal dos direitos humanos

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

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou

social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

O Artigo 26º da Declaração, proclama no item 1º, que “[...] toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. Assim, ao assegurar esse direito sem qualquer distinção, entende-se que o mesmo também é garantido às pessoas com necessidades especiais.

As disposições foram recepcionadas pela Constituição brasileira, que dispõe:

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 138).

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

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, p. 2).

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

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

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

2.2.1.2 Declaração de Sunderberg

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

O Artigo 1º proclama que “Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação”. Diante disso, é determinado que os governos e as organizações nacionais e internacionais tomem medidas para garantir a participação possível das pessoas com necessidades especiais na sociedade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1981, p. 1).

Entre os artigos que fundamentam a declaração, evidenciamos o 13º que determina ações de incentivo à produção do conhecimento científico, a saber:

Devem ser incentivadas as pesquisas voltadas ao aumento do conhecimento e à sua aplicação em apoio aos objetivos desta Declaração, especialmente para adaptar a moderna tecnologia às necessidades das pessoas com deficiência e para reduzir o custo de fabricação dos equipamentos; e os resultados de tais pesquisas devem ser disseminados amplamente a fim de se promover a educação, o desenvolvimento cultural e o emprego de pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1981, p. 3).

Esse documento é importante em vários aspectos, entre eles: a instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do “Ano Internacional das Pessoas

Deficientes – 1981” e futuramente a “Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência – 1983-1992”.

Sobre o tema, em especial, a Constituição brasileira dispõe, em seu art. 227:

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

[...]

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

Assim como a Carta Magna, a LDB alterada pela redação da Lei nº 12.796, (BRASIL, 2013a), também dispõe diretamente que os sistemas de ensino devem assegurar o AEE nas dimensões curriculares e organizacionais. A adaptação e a flexibilização da dinâmica escolar têm como objetivo romper as barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais, e visar à efetiva inclusão do aluno na vida em sociedade. Tais alterações buscam, obviamente em longo prazo, proporcionar a garantia dos direitos aos educandos com necessidades especiais. Mas, de imediato, promovem a discussão da importância que a vida em sociedade tem para o desenvolvimento pleno do potencial humano e do seu senso de dignidade.

2.2.1.3 Declaração de Jomtien e Declaração de Santiago

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

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

das sociedades e que seja de qualidade, independentemente das diferenças individuais.

Para efetivar a convenção, o Brasil tem criado instrumentos de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. Os avanços, na questão da universalização da educação brasileira, materializam-se em diversas inovações legislativas, inseridas na LDB e na CF, no início do século XXI. As novas disposições, cronologicamente, ampliam o Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, iniciando na faixa etária de 06 (seis) anos de idade¹¹, promovem o acesso ao Ensino Médio a todos que o demandarem¹² e, finalmente, proclamam a Educação Básica como ensino obrigatório, dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos¹³.

2.2.1.4 Declaração de Salamanca

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

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

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

¹¹ Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006).

¹² Lei 12.061/09 (BRASIL, 2009d).

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

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 1).

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

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

A Declaração vislumbra as dificuldades de pôr em prática esse novo modelo pedagógico. Porém, orienta que:

[...] a experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que 'um tamanho serve a todos'. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 4).

Para além da aquisição de conhecimentos historicamente produzidos, as políticas voltadas à escola inclusiva devem refletir no “[...] desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 4). Essa equalização encontra dificuldades ainda maiores em países em desenvolvimento, em que a educação regular comumente é destinada a população urbana. Nestas regiões, a educação especial, de custo mais elevado, é privilégio para poucos, normalmente, apenas à elite urbana. A maioria de alunos com necessidades especiais que vive em áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços e de educação de qualidade. Além disso, o alto número de adultos com especificidades individuais não pode ser ignorado, sendo obrigatórias ações estratégicas para esse grupo social. A Declaração também traz à discussão a situação das mulheres, em países em desenvolvimento, as quais sofrem discriminação de gênero que é ampliada pela deficiência, e propõe:

Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 06).

A Declaração de Salamanca propõe políticas governamentais e organizações de ações para que se efetive a educação especial de qualidade na escola regular, das quais destacamos:

- legislação que preconize o Direito à Igualdade de oportunidades no ambiente escolar;
- legislações complementares – nas áreas da saúde, do bem estar social e no mundo do trabalho, que amparem a legislação educacional;
- priorização da inclusão da criança com necessidades especiais: se não total, ao menos parcial, dirimindo os impactos da segregação;
- ações voltadas também para jovens e adultos.

No contexto escolar, a Declaração propõe a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, e ainda, dispõe que:

[...] para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 8).

A flexibilidade curricular, a avaliação formativa e o uso de tecnologias de apoio são pontos que enfatizamos na Declaração como ferramentas úteis para garantir o sucesso de uma educação inclusiva. E, sob o prisma da capacitação docente, mostra-se essencial que a “preparação apropriada de todos os educadores se constitui em fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 10).

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

O período de transição do jovem, entre a vida escolar e a vida profissional, também é vista como área de ações prioritárias. A educação que proporciona a

independência na vida adulta deve ser estimulada em várias frentes, tanto pelo governo como pela sociedade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

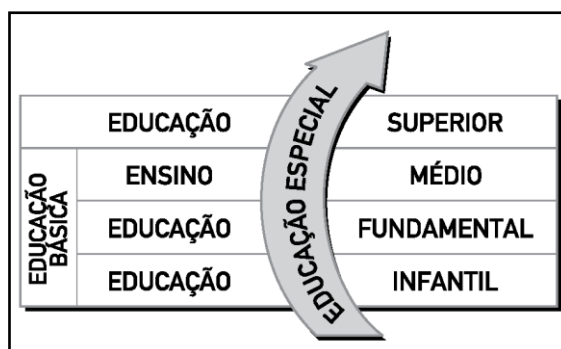
O avanço para a educação especial é muito significativo. O conteúdo possibilita um novo olhar sobre as diferenças individuais de cada aluno e formas de AEE mais específicas para seu desenvolvimento e autonomia. As disposições legais trazem à tona a oportunidade de formação de cidadão para aqueles que,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

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

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

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

Figura 1 – A educação especial e o sistema educacional brasileiro



Fonte: Brasil (2006, p. 6)

Como podemos observar, a educação especial deve ser oferecida nos níveis da educação de forma não paralela, e sim, articulada com o ensino comum. Seu início, como oferta obrigatória, aparece desde a educação infantil, faixa etária de zero a cinco anos¹⁴, e permanece durante a Educação Básica e o ensino superior. O currículo a ser desenvolvido segue as mesmas diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, isto é, educação infantil, educação fundamental e Ensino Médio.

2.2.1.5 Convenção da Guatemala

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

A Convenção de Guatemala teve sua importância por evidenciar o cerne da questão: a discriminação social à pessoa com deficiência. Não há o que falar

¹⁴ A Lei 12.796/2013 altera o inciso II do Artigo 4º LDB atualizando-a para se adequar a mudança proposta pela Lei 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, iniciando aos seis anos de idade.

sobre uma proposta sem discutir e salientar as verdadeiras aspirações de uma sociedade mais justa. Esta, por sua vez, se efetivará mediante a superação das estratificações decorrentes da valoração do indivíduo.

2.2.1.6 Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências

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

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

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

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

‘Comunicação’ abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;

‘Discriminação por motivo de deficiência’ significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;

‘Adaptação razoável’ significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

‘Desenho universal’ significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O ‘desenho universal’ não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009b, p. 5).

Ao contemplar como essência um conceito, define-se a natureza de um objeto ou ideia, excluindo as possíveis subjetividades de interpretação. Consideramos importante trazer os conceitos, porque eles estabelecem, em linhas gerais, como algo ou alguém deve ser apreciado, visto que a subjetividade, agregada aos valores, pode comprometer a efetivação de uma proposta, como por exemplo: a concordância do que significa “adaptação razoável” pode assumir configurações desiguais de uma nação para outra, ou até mesmo dentro de regiões diferentes de uma mesma nação.

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

2.2.2 As políticas públicas inclusivas nacionais

Na subseção anterior, discorreremos sobre a presença dos movimentos internacionais na redação dos dois maiores documentos legais do Brasil. Hierarquicamente a CF é a base do ordenamento jurídico, do qual emanam as legislações inferiores e no âmbito educacional o dispositivo legal de maior

importância é a LDB. No decorrer das últimas décadas até os dias de hoje, foi anunciado um conjunto de reformas que defendem e institucionalizam a inclusão social e educacional.

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

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

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

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

2.2.2.1 Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001

A Resolução nº 2 é um divisor de águas na história da educação especial. Sua importância está na instituição das diretrizes para a implementação da educação especial na Educação Básica. Podemos considerá-la como uma versão

preliminar da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva inclusiva, dado que algumas definições trazidas pelo documento foram alteradas, como veremos no decorrer do texto.

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

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

2.2.2.2 Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001

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

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001b, p. 2).

A Convenção teve por objetivo propor ações estratégicas para prevenir e eliminar as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar

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

2.2.2.3 Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004

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

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2.

- cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
- e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências [...] (BRASIL, 2004, p. 2).

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

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

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

2.2.2.4 Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005

O documento regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a forma

de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Para efeito da lei “[...] pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS” (BRASIL, 2005, p. 1). A definição de deficiência auditiva se iguala a mencionada no decreto anterior.

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

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

2.2.2.5 Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007

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

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

2.2.2.6 Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 7 de janeiro de 2008

O documento foi elaborado por um grupo de trabalho, nomeado por portaria específica, nº 555, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008. O grupo de trabalho, composto por profissionais da educação e do Ministério Público, teve como objetivo apresentar uma política nacional que acompanhasse os avanços dos documentos internacionais e que promovesse a educação de qualidade.

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

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

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

A partir dessa conceituação, considera-se:

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

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

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

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

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

[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p. 10).

O AEE, tema da próxima seção, caberá aos professores específicos, mas os demais profissionais devem ser capacitados para atuarem na educação inclusiva. Para Mantoan (2010, p. 14) essa política “[...] traçou seus objetivos tendo em vista reafirmar o novo lugar da Educação Especial nos sistemas de ensino”. De forma contundente e esclarecedora, o documento busca contribuir para a transformação das relações que permeiam a educação.

2.2.2.7 Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008

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

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

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

2.2.2.8 Decreto n^o 6.949 de 25 de agosto de 2009

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

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

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

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

exercício pleno e com equidade dos direitos humanos, de pessoas com deficiência. E define:

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

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

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

2.2.2.9 Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009

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

Craveiro Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que foi aprovado por unanimidade em junho de 2009, tornando um ato legislativo em 02 de outubro de 2009.

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

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

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

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

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

O documento determina ainda a formação para o profissional da educação que atuará no AEE, como requisito mínimo a habilitação para o exercício do

magistério mais a formação específica em educação especial. E traz ainda, as responsabilidades do professor no exercício dessa docência:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

Ressaltamos das atribuições, o caráter articulador que o professor exerce para a operacionalização da inclusão. O aluno deve ser assistido no processo de ensino e aprendizagem de forma que estenda seu atendimento no ensino comum. O professor do AEE propõe estratégias para instrumentalizar o professor do ensino comum no intuito de possibilitar a continuidade ao ensino do aluno na sala de aula regular. A política inclusiva destaca a função de acompanhamento do aluno e assessoria aos demais professores da Educação Básica.

2.2.2.10 Nota técnica nº 9 de 9 de abril de 2010

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

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

2.2.2.11 Nota técnica nº 11 de 7 de maio de 2010

Esse documento é de grande valor para a pesquisa. Ele orienta a institucionalização do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares. Sua redação inicia fundamentando a educação inclusiva “[...] em princípios filosóficos, políticos e legais de direitos humanos [...]” e sua efetivação compreende na “[...] mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação [...]” (BRASIL, 2010c, p. 1). A definição corrobora com o desenvolvimento histórico da educação especial que não aceita mais a segregação e os espaços diferenciados, apresentados na tese.

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

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

Em relação às funções do professor do AEE, destaca-se novamente a importância da articulação com os demais profissionais envolvidos na escolarização do aluno. A nova concepção pedagógica entende a participação efetiva do aluno nas atividades curriculares e extracurriculares. A educação inclusiva deve ser transversal nos níveis de ensino, mediando a aprendizagem de

forma complementar e suplementar, de acordo com as especificidades do aluno incluso.

2.2.2.12 Nota técnica nº 15 de 2 de julho de 2010

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

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

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

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

Sobre o assunto, em 2012, a Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (COFENEN) publicou, em seu informativo impresso, um artigo se posicionando contrariamente a política inclusiva extensiva à instituições de ensino

privadas. Refere-se ao ato inclusivo como dever do Estado e que sua prática seria inviável caso fossem impossibilitados de repassar os custos aos responsáveis pelo aluno (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 2012). A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos (AMPID) publicou uma nota de repúdio, declarando que o artigo é inapropriado e equivocado (INCLUSIVE, 2012, p. 1).

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

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

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

2.2.2.13 Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011

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

[...] VII – oferta de educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino; e VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às

instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com **atuação exclusiva em educação especial** (BRASIL, 2011, p. 1, grifo nosso).

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

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

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, **e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011, p. 2, grifo nosso).

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

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

[...] compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e

limitado no tempo e na frequência dos estudantes à salas de recursos multifuncionais; ou
II – complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 2).

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

2.2.2.14 Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012

A Lei 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012a), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O documento é conhecido como Lei Berenice Piana, em homenagem a mulher e mãe que influenciou e lutou pela promulgação da mesma.

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

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
- IV - (VETADO);
- V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

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

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

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

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

2.2.2.15 Nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013

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

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

2.2.2.16 Nota técnica nº 55 de 10 de maio de 2013

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

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

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

2.2.2.17 Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015

A lei conhecida como o “Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão” foi apresentada pelo Senador Paulo Paim no ano de 2000. Após 15 anos de tramitação com mais de 1500 encontros com participação da sociedade civil e legislativa, foi aprovada, por unanimidade, em 6 de julho de 2015. Ela é um marco divisório no que diz respeito em assegurar e em promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015b).

Estruturada em 127 artigos a referida lei pretende beneficiar cerca de 46 milhões de brasileiros, nas mais diversas áreas, entre elas: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer, acessibilidade.

Contempla também artigos que penalizam o descumprimento da lei. O Estatuto requer sua leitura na íntegra, entretanto, dois dispositivos merecem atenção neste texto. Um, por seu aspecto diretamente relacionado à educação; e, outro, por se referir à produção de pesquisas científicas.

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

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

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

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

Há uma preocupação, por parte governo, com relação aos dados inseridos nesse banco digital. Por esse motivo, eles somente poderão ser utilizados ou por dois motivos: primeiro, para avaliação das próprias políticas públicas; e, segundo para a realização de estudos e pesquisas. O que favorecerá a produção acadêmica de forma considerável.

Essa seção se ocupou em demonstrar o processo histórico da educação especial e a importância dos movimentos sociais para a transformação da sociedade. A trajetória teve como escopo a educação inclusiva. Como discutimos, a inclusão teve seus primeiros movimentos há mais de duas décadas. A apresentação dos documentos legislativos ilustra os direitos de igualdade, historicamente construídos e conquistados pela sociedade.

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

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

Segundo os documentos coligidos, a reestruturação do Estado é uma estratégia necessária para minimizar as situações de exclusão social, nos termos em que somente um Estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial, poderá dar conta de assegurar a equidade. Observa-se que os discursos políticos sobre ‘inclusão social’ deslocam o foco da atenção do modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população. Na lógica do discurso em análise, reformas do Estado são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas visando a construção de uma ‘sociedade inclusiva’ (GARCIA, 2013, p. 5).

O discurso traz o fenômeno inclusivo tendo como função de salvaguardar o direito ao acesso à educação por meio das políticas públicas. Para Kosik (2002), estamos diante de uma pseudoconcreticidade: o processo da inclusão tem como objetivo essencial garantir, de imediato e compulsoriamente, que o ser humano possa viver em sociedade, tendo oportunidades educacionais e profissionais, e sendo respeitado independente das suas diferenças. Para o autor tcheco, é necessária a destruição da pseudoconcreticidade do mundo aparente.

Kosik (2002) apresenta as duas formas e os dois graus da realidade humana que são: o fenômeno e a essência. O primeiro abrange a aparência dos fatos, aquilo que é manifestado mais explicita e declaradamente pela sociedade; e, o segundo, é a “coisa velada”. Compreender o fenômeno é atingir a essência e para isso, devemos indagar, questionar e negar a manifestação do fenômeno como uma verdade absoluta e estanque.

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

Como política de Estado, o AEE ocupa uma posição ideológica favorável para equalizar as injustiças da sociedade capitalista. Na próxima seção, discutiremos a estrutura e funcionamento dessa proposta, mas primeiramente, centraremos a discussão sobre a psicologia Histórico-cultural, uma vez que a defendemos como a teoria mais profícua para que a educação desempenhe seu papel na constituição do sujeito.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A história da educação no Brasil indica que a ideologia política e a prática pedagógica para atender aos interesses dominantes, alternaram-se entre a pedagogia tradicional e construtivista. Os documentos políticos apresentados na seção anterior reforçam o caráter de solidariedade e respeito à diversidade. Ao modificar os objetivos e prioridades da escola para atender o aluno em sua diferença individual, formando o homem para essa época, podemos questionar sobre qual teoria pedagógica atende, com qualidade, essa nova configuração escolar.

Pensar no papel da escola nos dias atuais implica em compreender que, historicamente, ela se constitui em uma resposta para a sociedade na qual está vinculada sua política e ideologia (GASPARIN, 2007). A escola, para cumprir sua função, necessita de atender as demandas do mercado e as exigências políticas. Pela LDB, a educação tem por finalidade promover o desenvolvimento do educando e deixá-lo apto para o exercício de sua cidadania e ingressar ao mercado de trabalho.

Ao determinar o sujeito a ser educado, as políticas educacionais que assumem a postura de não-neutralidade estão arraigadas de intenções e valores que vão alterar a dinâmica no contexto escolar e a formação e prática docente. Para Saviani (2003), a escola é um instrumento de reprodução das relações de produção e para defender uma práxis crítica da educação, o autor analisa e classifica as teorias em três grandes grupos: as teorias não-críticas; as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria Histórico-crítica.

As teorias não-críticas da educação, ideológica e ingenuamente, pretendem solucionar o problema da sociedade por meio da escola, obviamente é uma visão neoliberal a qual prega que os indivíduos têm as mesmas condições e oportunidades. Entretanto, uma sociedade organizada pela égide do capitalismo, produz suas próprias desigualdades e exclusões de diversas ordens: exclusão material, psíquica e de oportunidades e de direitos, convergem as desigualdades sociais, atribuindo-lhes uma conotação individual, fato que incute no sujeito sua

responsabilidade de superação. A escola, por esta ideologia, transforma-se em uma expressão de redentora da sociedade. Como não alcança seu suposto sucesso, é convertida ao fracasso.

As teorias crítico-reprodutivistas expressam que o sucesso da escola é manter as relações sociais e de produção. Seu caráter segregador consiste em manter a fragmentação do ensino para as duas classes distintas e antagônicas. Kuenzer (2005, p. 79) explica que o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos de forma desigual, reforçando o vácuo social entre o trabalhador e o detentor do capital. “A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão”. A expropriação do trabalhador pelos capitalistas é um resultado do modo de produção e para a manutenção da dicotomia social é preciso que a escola atenda aos interesses de exclusão. Enquanto a sociedade cuida da exclusão material, a escola, reprodutora dessa relação, cuida da exclusão intelectual.

Nessa perspectiva, as teorias não-críticas da educação têm um caráter ilusório e as teorias crítico-reprodutivistas, impotente. Os estudos de Saviani (2003, 2007) indicam que há a necessidade de se superar tanto o poder utópico quanto a impotência, levando em consideração que a classe dominante não tem interesse na transformação da escola, visto que ela é um instrumento eficaz para a manutenção do *status quo*. Como alternativa de concepção pedagógica, o autor apresenta a teoria Histórico-crítica. Uma prática pensada a partir da teoria cujo pressuposto é de compreender as complexas limitações de reprodução na qual a escola está inserida e buscar sua superação por meio do ensino. Nas palavras do autor, a escola cumprirá sua função política quando, de fato, conseguir cumprir sua função pedagógica de ensino. Sobre a materialidade da ação pedagógica, Saviani (2008) pontua que a processo pedagógico será mais consistente e qualitativo se for desenvolvido a partir de uma prática. Isto é, pensar a teoria a partir de uma prática, fazendo o movimento inverso, posto que a prática é o fundamento da teoria com vistas à transformação do contexto inicial, de forma mais consciente. A proposta da materialidade pedagógica é justamente seu oposto: o alcance da não-materialidade, a apropriação do saber simbólico, a superação do senso-comum e a apropriação do saber científico. O conhecimento erudito e o saber como ponto de chegada e um novo ponto de partida.

Essa breve introdução é um ensaio para relacionar a proposta pedagógica Histórico-crítica à teoria de desenvolvimento a qual defendemos ser a mais adequada para subsidiar o processo de escolarização. A intenção é apresentar um ideário pedagógico no ambiente escolar em seu aspecto macro, para enfim, fazer um recorte ao AEE. O propósito é evidenciar que o AEE tanto com função complementar quanto suplementar faz parte do conjunto escolar e só percebemos suas microparticularidades se vislumbrarmos o macro do processo educacional. Cabe ressaltar que, tanto as políticas educacionais descritas na seção anterior quanto a realidade percebida no contexto escolar brasileiro, está distante de uma proposta efetiva de transformação. Contudo, a discussão não se pode dar por encerrada. É essencial se conscientizar criticamente dos limites que envolvem a educação e a escola e ao entendermos o trabalho pedagógico como uma prática social, é possível redimensioná-lo para alternativas que além de superarem a ingenuidade e a impotência das teorias mencionadas, possam ressaltar a dimensão histórica da constituição do sujeito nos processos de hominização e humanização.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2008, p. 7).

O trabalho educativo incide sobre o homem em sua singularidade, mas para isso ocorrer há a necessidade da intervenção intencional de outro homem mais desenvolvido. Para Mori (2016) a escolarização é essencial para a criança independente de suas peculiaridades. As crianças, com deficiência ou não, tem no processo de escolarização a oportunidade de se desenvolver para além das características biológicas. Para esse entendimento é relevante compreender os elementos que compõem o processo de formação do indivíduo, isto é, é mister se inteirar da teoria Histórico-crítica da formação desse homem social e histórico

Esta teoria pedagógica é a que se aproxima da teoria Histórico-cultural de Vigotski. Duarte (2007, p. 90) explica que o debate sobre a teoria vigostkiana, sob o ponto de vista do educador “[...] ainda está por ser travado”. Todavia, esse

pressuposto pedagógico seria atualmente aquele capaz de mediar a práxis da teoria Histórico-cultural.

A pedagogia Histórico-crítica assim como a teoria Histórico-cultural atribuem o desenvolvimento do homem à sua apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, e atribuem qualitativamente essa apropriação à mediação realizada por um ser mais desenvolvido. A experiência social e histórica promove o desenvolvimento psíquico e intelectual.

Anunciamos a perspectiva que tomaremos nesta seção. No primeiro momento, discutiremos a teoria Histórico-cultural por duas perspectivas: aprendizagem e desenvolvimento e a formação dos conceitos científicos. No segundo momento, apresentaremos a estrutura e funcionamento da SRM em duas subseções: a estrutura física e material; e, a caracterização do público alvo do AEE, enfatizando as especificidades e não-especificidades do alunado.

3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria Histórico-cultural é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. A teoria foi elaborada pelo pensador russo Lev Semyonovich Vygotsky com a colaboração de seus compatriotas Leontiev¹⁵ (1904-1979) e Luria¹⁶ (1902-1977).

O contexto histórico em que estavam inseridos no momento de sua produção é importante para entendermos a essência teórica. A União Soviética

¹⁵ Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) foi um dos importantes psicólogos russos. Seu maior interesse foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre o desenvolvimento do psiquismo humano a apropriação individual da experiência histórica da humanidade. É considerado com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) um dos principais colaboradores de Vygotski na constituição da teoria Histórico-cultural (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006).

¹⁶ Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, defrontou-se, aos 15 anos com a revolução soviética. Matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais, mas seu interesse voltava-se para a psicologia. Luria foi convidado, em 1924 – mesmo ano que Vygotski – a se juntar ao corpo de jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou. Lá associaram-se à Leontiev e estudaram as bases materiais do desenvolvimento psicológico humano (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006).

apresentava sérios problemas sociais, entre eles, a educação. Havia nesse momento histórico, pós-revolução, um alto índice de analfabetismo, e ainda, o descaso com a deficiência. Era urgente uma transformação na forma de pensar e entender o desenvolvimento de seu país. O objetivo de Vigotski e seus colaboradores era elaborar uma psicologia que atendesse e superasse as contradições sociais. Os estudos de Tuleski (2008) afirmam que a psicologia burguesa, não apresentava condições de superar e revolucionar o *status quo*. Parafraseando a autora, aceitá-la seria negar a revolução e o comunismo. É inevitável criar um novo conceito de homem para uma nova sociedade.

De acordo com Tuleski (2008) e Delari Junior (2013) a compreensão da natureza humana precisaria ser comprovada cientificamente. Os autores comentam que a psicologia que sustentava as explicações de homem, naquele momento histórico, estava em crise.

Nesse sentido, Vigotski entendia a crise da psicologia como relativa à incapacidade das correntes psicológicas do início do século em estudar cientificamente aquilo que há de propriamente humano no psiquismo do homem. E isto se manifestava em várias propostas bastante distintas entre elas: (1) aquelas que procuravam em leis físicas, mecânicas, a explicação do psiquismo humano como comportamento observável e sujeito a determinações em termos de causa e efeito; (2) as que se pautavam em leis biológicas gerais de adaptação e Equilíbrio de estruturas, presentes em todos os seres vivos (inclusive vegetais); (3) as que buscavam explicar o humano com base em leis fisiológicas presentes em toda a vida animal, tanto no sentido do princípio da fisiologia nervosa, quanto no sentido, distinto mas não antagônico, da dinâmica de energias sexuais vinculadas aos instintos de sobrevivência e reprodução da espécie; ou ainda (4) as que se pautavam em leis metafísicas transcendentais, que em última análise não estariam sujeitas a explicações, mas que poderiam apenas ser compreendidas pela experiência direta que cada ser humano tem seus próprios estados interiores; entre outras. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 55).

A fundamentação das escolas psicológicas, até então, ora explicavam o homem como um ser biológico ou físico, que são abordagens limitadas da totalidade do homem ora se pautavam em aspectos transcendentais e metafísicos, ininteligíveis. O que era emergente para aquela época seria uma psicologia que trataria a “[...] relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de sua própria natureza” (TULESKI, 2008, p. 91). O entendimento da especificidade humana exigia uma comprovação científica, pois não se reduzia às noções subjetivistas ou

mecanicistas. Em outras palavras, era necessária a negação das bases filosóficas empregadas até então, para a compreensão do homem como um ser histórico, complexo e dinâmico. A presença dos pressupostos de Karl-Marx (1818-1883) é o determinante para a elaboração de uma teoria sobre a temática, em principal, pela visão de totalidade e síntese do homem. Mas, não intentavam utilizar-se do método existente e adaptar-se às condições da sociedade, o objetivo era empregar a metodologia marxista para desenvolver uma nova psicologia. Os interesses da *troika* e de seus colaboradores parece-nos explícitos na seguinte passagem das *Obras Escogidas*, tomo 1:

Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábado¹⁷, mas sim, o sábado ao indivíduo; o que necessitamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas em modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que fecha e resume a totalidade da verdade científica. [...] O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque esta se obtém sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. [...] o que eu quero é aprender a totalidade do método de Marx, como a ciência é construída, a forma de abordar a análise da psique.

[...] O que falta não são opiniões pontuais, mas um método: e não o materialismo dialético, mas o materialismo histórico (VYGOTSKI, 1997b, p. 390-391, grifo do autor, tradução nossa)¹⁸.

É possível estabelecer por meio dessa citação duas condições essenciais para compreender a complexidade em que esses pensadores pretendiam estruturar a nova teoria. A primeira condição, a clareza de que não bastava utilizar-se de uma metodologia que se adaptasse ao novo pressuposto, o interesse vogava em estruturar uma nova teoria, obedecendo ao conjunto do método de análise do fenômeno. E para isso, eis aqui a segunda condição, o materialismo dialético, por buscar compreender os fenômenos naturais e sociais

¹⁷ Por essa passagem, podemos inferir que, o psicólogo russo exemplifica a consistência de sua teoria ao fazer referência ao dia do sábado, que é o dia semanal festivo dos judeus. Começa ao pôr-do-sol de Sexta-feira e vai até ao pôr-do-sol de sábado. É um dia dedicado à oração e ao descanso.

¹⁸ No se trata de adaptar el individuo al sábado, sino el sábado al individuo; lo que necesitamos encontrar en nuestros autores es una teoría que ayude a conocer la psique, pero en modo alguno la solución del problema de la psique, la fórmula que encierre y resume la totalidad de la verdad científica. [...] Lo que se puede buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción. [...] lo que deseo es aprender en la globalidad del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique. [...] Lo que hace falta no son opiniones puntuales, sino un método: y no el materialismo dialético, sino el materialismo histórico (VYGOTSKI, 1997, p. 390-391, grifo do autor).

em termos da lógica dialética, do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), seria incompleto. Faltava-lhe a essência da tese marxista, a qual estabelece que a história da humanidade é impulsionada pelos avanços tecnológicos (meios para a produção de bens materiais) e pelas mudanças na organização social, política e econômica. Como afirma Duarte (2007, p. 79), “[...] para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

É inevitável pesquisar sobre a psicologia Histórico-cultural e não referenciar a questão pontual sobre as apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana que, entre outros aspectos cruciais, exclui sua concepção marxista, a qual tem como princípio fundamental do ser social, o trabalho. Essa corrente teórica nega a existência de uma cultura de valor universal e retira da escola sua função de transmitir e garantir a apropriação desta cultura pelos indivíduos, e que, por conta de sua ideologia, secundariza o papel do professor no processo. O que é, em essência, um enfoque importante para o tema de pesquisa. Porque entendemos que a escola tem sua função social e a ela compete esse exercício, não pode ser substituída nem subjugada.

Isto posto, evidenciamos que o mérito de se conhecer o contexto de produção de uma teoria é para entendermos o todo maior em que ela faz parte. Ao percebemos que o momento pessoal de elaboração da teoria era de pós-revolução e que para o homem, daquela época, a apropriação do saber era indispensável, podemos entender a importância que a psicologia Histórico-cultural confere à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórica e social, dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. E, dessa forma, podemos fazer uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-cultural e recortarmos o objeto de análise relacionado à inclusão.

3.1.1 Aprendizagem e desenvolvimento

O homem é o único animal que nasce inacabado, ele precisa aprender a ser homem. As capacidades que o diferenciam do animal não lhe são dadas naturalmente e sim desenvolvidas cultural, histórica e socialmente. As funções

humanas elementares estão relacionadas ao biológico, mas as FPS são de origem social. Para Leontiev (2004), as primeiras são desenvolvidas pela filogênese e as segundas pelo processo ontogenético. “O indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada ao mundo dos homens, e aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo.” (LEONTIEV, 2004, p. 254).

A criação dos instrumentos para o trabalho marcou o início de um desenvolvimento que em oposição ao desenvolvimento dos animais, estava submetido às leis sócio-históricas. A preparação biológica do homem foi traduzida pelas alterações anatômicas fisiológicas que a mudança de atividades ocasionou. Sob a influência do trabalho, o homem alterou sua constituição animal inicial e é sob esse processo que se desenvolve a sociedade (LEONTIEV, 2004).

Engels (1984) explica o papel do trabalho na consolidação do mais social dos animais. Para o filósofo alemão, o trabalho teve uma ação direta na transformação física e societária do homem. A força do trabalho possibilitou ao homem não apenas utilizar a natureza como os demais animais, mas sim a dominá-la. Em um processo de milhares de anos, uma vez desenvolvidas as propriedades biológicas, o homem possuiu condições para seu ilimitado desenvolvimento sócio-histórico. A apropriação da cultura não exige mais adaptações biológicas, isto é, a hominização, processo pelo qual o animal se transforma em homem, se encerra com o surgimento da história social da humanidade.

Conforme Leontiev (2004), o trabalho é uma atividade, fundamentalmente humana, criadora e produtiva pela qual o homem cria os objetos e o conhecimento para os meios de sua produção. Neste contexto, produz e se apropria da cultura material (pelos instrumentos físicos) e da cultura intelectual (pelos instrumentos simbólicos), simultaneamente se estabelece o processo de formação das faculdades humanas.

Sobre a história social da humanidade, Marx e Engels (2007, p. 50) postulam três momentos cruciais. O primeiro momento é o do processo de satisfação de suas necessidades, isto é, “[...] a produção da vida material em si [...]”. A produção de instrumentos para satisfazer suas necessidades. O domínio da natureza para servir o homem em suas necessidades, provoca o segundo momento histórico que é a criação de novas necessidades diante da realidade

modificada. Para os filósofos alemães, a “[...] criação de novas necessidades é o primeiro ato histórico”.

Estamos diante de duas circunstâncias importantes da humanidade, segundo os pensadores materialistas, o primeiro ato e o primeiro fato da história social dos homens, os quais originam o terceiro momento que está relacionado à capacidade do indivíduo em renovar diariamente sua própria vida. Ao se reproduzirem, constituírem família estabelecem entre si uma relação social, e, pela multiplicação da espécie, criam novas relações sociais. Por meio das relações sociais há o desenvolvimento da linguagem, importante acontecimento para a transição da história natural do homem biológico para o homem social.

Leontiev (2004), Luria (1991) e Vigotski (2001) afirmam que o desenvolvimento da linguagem é primordial para a formação da consciência do homem. Para Luria (1991) não é possível determinar com precisão como o fenômeno da linguagem ocorreu, há apenas caminhos e hipóteses. Engels (1984, p. 13) assevera que os homens “[...] num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros.” Entretanto, seria um equívoco pensar que a linguagem neste momento histórico apresentava a configuração que assume na atualidade. Os aspectos sonoros bem como a função de transmitir informações eram rudimentares.

Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam **entrelaçados na atividade prática**, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão pela qual **só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam**. [...] a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos [...]. Durante muito tempo, porém essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou ‘protovocabulo’) podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência [...]. Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes [...] (LURIA, 1991, p. 79-80, grifo do autor).

Os primeiros vocábulos ligados às atividades práticas foram essenciais para o desenvolvimento da linguagem, e esta, decisiva para a organização da atividade consciente do homem. O que nos interessa deste conceito? Além do aspecto histórico, o entendimento de que o atendimento escolar é primordial o

estabelecimento da linguagem de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A comunicação alternativa, aumentativa, a LIBRAS e os demais códigos linguísticos e os recursos que facilitam a expressão da informação e o estabelecimento da comunicação entre o professor e o aluno devem ser empregados para que a primeira função social da linguagem, que é a comunicação, efetive-se.

Perfazendo o mesmo pensamento do desenvolvimento histórico, depois de estabelecido a primeira função, que é estritamente comunicativa, iremos nos ocupar com a segunda função da linguagem que é a formação do pensamento.

Para Vigotski (2001), a relação da linguagem com o pensamento redimensiona as funções psicológicas que passam de elementares para superiores. Barroco (2012, p. 284) explica que as FPS “[...] são aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo [...]”. As funções elementares (FE) são reguladas de acordo com o estímulo do ambiente e as FPS são auto-geradas, são funções que caracterizam o homem, não é uma conduta natural, é uma conduta social, histórica e culturalmente desenvolvida no indivíduo.

O desenvolvimento da linguagem foi essencial para a mudança da atividade humana, em pelo menos três aspectos:

A primeira dessas mudanças consiste em que, designado os objetos e os eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinação de palavras, a linguagem permite **discriminar esses objetos, dirigir a atenção a eles e conservá-los na memória**. Resulta daí que o homem **está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes** [...].

O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de **abstração e generalização** representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência.

[...] a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo do processo da história social. Isto se dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas **meio de comunicação** mas também o **veículo mais importante do pensamento**, que assegura a transição mais importante do pensamento, que assegura a transição do **sensorial ao racional** na representação do mundo [...]. O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. (LURIA, 1991, p. 80-81, grifo do autor).

As propriedades relacionadas por Luria (1991) podem ser combinadas com as funções da linguagem descritas por Vygotski (2006). Embora Vygotski tenha definido em apenas duas funções: a de comunicação social e a de pensamento generalizante, suas similaridades são evidentes.

Podemos questionar, nesse processo de estudos, se as funções da linguagem estão sendo desenvolvidas nas SRM. Quais relações podemos estabelecer com os documentos referenciados na seção anterior? Quais relações identificamos da teoria com os dados obtidos pela pesquisa de campo nas cinco regiões brasileiras? Os alunos, público-alvo da inclusão, conseguem lidar com os conceitos de forma abstrata? Eles conseguem classificar e generalizar os objetos e conceitos de forma consciente? A teoria defende, que por meio da linguagem, temos duas ações substanciais para o desenvolvimento humano: uma de cunho social e outra de cunho individual.

Sobre o aspecto social da linguagem, Luria (2001, p. 25) sustenta que: “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação”. Sua natureza é dialógica, é de estabelecer relações. É a função social de se comunicar materializada em um sistema compreensível por seus usuários. A comunicação deve ter um significado entendido coletivamente.

Isto posto, é importante identificar a inclusão no contexto de ensino comum dos alunos surdos e dos alunos que se utilizam de comunicação alternativa. Os estados preveem atendimento diferenciado, respeitando a língua e a cultura surda? Como as escolas estão se organizando para receber o aluno que utiliza outro código sistematizado de comunicação? Essas questões serão discutidas diante de duas premissas: o que os dados da pesquisa revelam sobre a inclusão desses alunos na prática do cotidiano escolar e como as políticas estaduais e municipais contemplam esse assunto em seus documentos?

Em relação ao aspecto individual da função da linguagem, deparamo-nos com a função de generalização. Função interior que aciona o nível intrapsicológico, organizando o pensamento e a linguagem. A generalização está estreitamente ligada com a capacidade de adquirir experiências, porque é a base do pensamento. Para Luria (2007, p. 110), “[...] quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória,

assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos e do mundo exterior”.

As formas mais complexas do pensamento, como veremos na próxima subseção, torna o indivíduo capaz de tirar suas próprias conclusões a partir de suas apropriações, conquistando assim as potencialidades do pensamento. Podemos afirmar, fundamentados em Luria (1991, 2007) e em Vigotski (2001), que quando uma criança consegue generalizar, ela se apropriou do novo conceito. A conversão do pensamento em linguagem interna, transformando o pensamento prático em verbal, revoluciona as operações intelectuais.

Esse processo é tipicamente humano. Sobre as funções psicointelectuais, Vygotski (2006) estabelece que aparece duas vezes durante o desenvolvimento da criança, a primeira como uma função intersíquica e a segunda como função intrapsíquica. A criança nas atividades coletivas e sociais tem o contato com os mais diferentes conceitos e situações elaboradas pela sociedade, esta situação é de inter-relação, a segunda função é quando nas atividades individuais a criança consegue interiorizar o significado como uma propriedade interna do pensamento.

Sendo assim, o significado, em suas relações com o sentido (sem as quais a significação sequer poderia existir como tal), torna-se uma peça chave no estudo das transições da fala exterior para a interior e vice-versa. E o significado das palavras não tem como ser construído por cada pessoa individualmente, ele é elaborado em um conjunto de relações sociais [...] o sentido é amplo, múltiplo, contraditório, integral, incompleto e descontínuo. Mas o significado da palavra e suas estabilizações provisórias, pode nos prover de coordenadas que nos orientam nas relações com o mundo, com os outros e conosco a partir das solicitações de nossa cultura e de nosso tempo histórico (DELARI JUNIOR, 2013, p. 181).

O significado é cultural e coletivo, o sentido é individual. Leontiev (2004) assevera que o ambiente cultural se interioriza e reequipa a pessoa culturalmente, tornando o homem social e cultural. Para discutir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não tem como deixar de fazer esta incursão sobre o papel da linguagem nesse processo. A linguagem transforma o pensamento prático em verbal e revoluciona as operações que passam de primitivas à superiores e conscientes. Com a consciência, o homem assume o controle voluntário do comportamento. Se anteriormente, o controle era externo ao indivíduo, esse novo comportamento racional, passa paulatinamente a ser

controlado pelo pensamento verbal, a internalização. Um dos processos da internalização é a fala egocêntrica.

Discutimos até aqui o princípio, segundo a teoria Histórico-cultural, do desenvolvimento da consciência humana e sua relação com a aprendizagem e desenvolvimento. Ressaltamos que o conceito de consciência é mais amplo que o conceito de pensamento. Dela se desenvolve o controle dos atos. Tanto a consciência quanto o pensamento são produtos sociais e exclusivos, estão, portanto, diretamente relacionados à aprendizagem e desenvolvimento do homem. Eles são aspectos cruciais para o processo histórico e social. Os pesquisadores russos comprovam que o desenvolvimento do psiquismo humano se deu sob bases sociais e não biológicas. Ao tratarmos da aprendizagem escolar, é necessário verificar quais funções psíquicas estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e comparar com os dados coletados na pesquisa de campo se há uma correlação prática da teoria vigostkiana.

A educação na contemporaneidade e os resultados alcançados são temas em evidência. Alvo de muitas críticas e reflexões, os pesquisadores desvelam que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças sociais para atender a demanda inclusiva, visto que a sociedade é a promotora da exclusão. E num processo paradoxal, a sociedade exclui para incluir, e inclui de forma excludente. A escola imersa numa sociedade de contradição produz e reproduz em seu contexto as desigualdades. A divisão social do trabalho e sua produção em mercadoria, expropriam do trabalhador sua produção que se revela em forma de lucro para os detentores do capital. Para Leontiev (2004, p. 294) a “[...] a divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes”.

As desigualdades culturais e sociais originadas das classes antagônicas têm revelado uma discrepância nos resultados finais do processo de escolarização básica. Percebe-se, com as discussões de Calderón (2000) e Franco (2008), que o ensino superior privado se desenvolve consideravelmente nas últimas décadas e se revelou um forte setor empresarial. Dados do INEP registram que no início da década de 1990 havia 671 (seiscentos e setenta e uma) Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em todo o Brasil e no ano de

2013, 2.090 (duas mil e noventa). Um crescimento de 211 % (duzentos e onze por cento). Em relação ao setor público, no mesmo período, havia 222 (duzentas e vinte e duas) IES em 1991; e, em 2013, passou a 301 (trezentas e uma). Um crescimento de 35% (trinta e cinco por cento), denotando pouco investimento no ensino superior público em um período de duas décadas (BRASIL, 2015c). Os dados revelam uma das contradições emergentes que acometem o ensino no Brasil, ou seja, a camada mais privilegiada que cursou a Educação Básica no ensino privado se beneficia do ensino superior público e a camada menos abastada que o cursou o ensino básico público acaba por financiar o ensino superior privado. Revela, portanto, a impotência do Estado enquanto responsável pela escolarização gratuita e de qualidade, formando o cidadão para o exercício da cidadania e o ingresso ao mercado de trabalho, como preconiza a legislação nacional.

Veremos na próxima subseção, o processo que a teoria Histórico-cultural apresenta a respeito da superação do pensamento informal e cotidiano e a formação do pensamento científico, a qual correlaciona a importância da relação intersíquica com o objeto e o vínculo cotidiano para a apropriação do conhecimento formal.

3.1.2 A formação dos conceitos científicos

Vigotski (2001), em seu estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, comprovou que a formação do conceito é o elo central no processo de aprendizagem. Nessa experiência, o pesquisador russo compara dois esquemas conceituais – os estágios inferiores do desenvolvimento que são os conceitos espontâneos, produto do processo de hominização pelo convívio social; e, os estágios superiores do desenvolvimento, os conceitos científicos produto do processo de humanização pela aprendizagem intencional.

A tese do autor é de que as vias de desenvolvimento dos conceitos (espontâneos e científicos) não são as mesmas. E, nesse aspecto, a função da escola e da prática pedagógica intencional e sistematizada entra no cenário como protagonista. Por meio das relações sociais com os demais homens e com o

objeto, a criança adquire em seu ambiente os conceitos espontâneos, também denominados de cotidianos. Em contrapartida, os conceitos científicos são desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Vygotski (2001, p. 201, tradução nossa), “[...] ambos conceitos são diferentes, tanto no que diz respeito aos caminhos de seu desenvolvimento quanto no procedimento do funcionamento”¹⁹.

Uma das críticas que Vygotski faz às teorias do desenvolvimento biológico e natural é a de que o homem não tem como se desenvolver de forma automática. Se essa teoria fosse correta não seria necessário o ensino. A educação é indispensável para a transformação dos conceitos espontâneos em científicos. Ao deixar claro que os primeiros conceitos são desenvolvidos de forma natural e informal, nas relações cotidianas com os homens e com a manipulação dos objetos, torna-se obrigatório descrever o processo de formação dos conceitos científicos.

Os postulados de Vygotski (2001, p. 135, tradução nossa) definem: “[...] o desenvolvimento dos conceitos é composto essencialmente por três fases principais, cada uma das quais são novamente decompostas em várias etapas ou momentos diferentes”²⁰. A primeira é caracterizada como pensamento sincrético, que pode ser definida por um amontoado de objetos, imagens fragmentadas dos significados; a segunda fase, denominada como pensamento por complexos, se constitui em conexões mais coerentes, permitindo variações de critérios que geram a elaboração de pseudoconceitos, chamados desta maneira, por ter uma equivalência funcional ao pensamento formal. No entanto, a criança ainda não consegue sustentar o pensamento conceitual, mas consegue fazer associações complexas. A terceira fase, é denominada de pensamento por conceitos, nela é possível a generalização.

Cada uma das fases do processo de formação do conceito são divididas em etapas progressivas de desenvolvimento, como verificaremos no quadro 5.

¹⁹ [...] ambos conceptos son diferentes, tanto en lo que respecta a los caminos de su desarrollo como en lo que respecta al procedimiento de funcionamiento. (VYGOTSKI, 2001, p. 201).

²⁰ [...] el curso del desarrollo de los conceptos está compuesto en lo fundamental por tres fases principales, cada una de las cuales vuelve a descomponerse en varias etapas o momento diferenciados.

Quadro 5: Fases da formação dos conceitos

Fases	Etapas	Características
Pensamento sincrético	1ª	Imagem sincrética Compilação desorganizada, um amontoado de objetos que correspondem ao significado da palavra, sem fundamento interno. A criança se utiliza do ensaio e erro pra fazer suas conexões.
	2ª	Disposição espacial Percepção da criança pela estética, uma percepção imediata dos contornos e disposições temporais, sua unificação não é dada pelo significado e sim pelas semelhanças do campo visual.
	3ª	Unificação da percepção Percepção da criança aproxima a imagem sincrética e desconexa ao conceito, se apoia em um único significado sem estabelecer uma relação interna entre si, permanecem ainda de forma desconexa, mas se constitui em uma percepção única de classificação do significado.
Pensamento por complexos	1ª	Complexos associativos A criança se apoia em qualquer vínculo que possa ser associado, podendo ser forma, cor, textura, isto é, uma semelhança dos traços fatuais. Não se apoia na identidade direta, e sim nos vínculos concretos.
	2ª	Complexos por coleção Combinação de objetos e impressões concretas que se complementam segundo algum traço. Não se apoiam em sua semelhança, mas sim na complementação de seus atributos. As coleções se formam pela unificação dos contrastes das características.
	3ª	Complexos por cadeias Combinação dinâmica e temporal em sequência, não são todos os atributos que fazem a incorporação unificada, isto é, uma característica se associa a outra que pode apresentar outro traço que se combina a outro objeto, encadeando-os.
	4ª	Complexos difusos É uma generalização difusa, os traços que se associam são imperceptíveis, extrapolam o conceito funcional e prático o que permite amplas associações. É o princípio da generalização.
	5ª	Pseudoconceitos É uma combinação complexa, entretanto falta à criança o entendimento do conceito. Por isso é denominado "pseudoconceito", é nítida a sua categorização pelos vínculos conceituais, a criança ainda se apoia em bases concretas para defini-lo. Na aparência coincide com o significado (para os adultos), contudo, a criança não internalizou essa compreensão.
Pensamento por conceitos	1ª	Abstração A criança percebe um atributo essencial da identidade do objeto, unificando objetos concretos diferentes por base na semelhança entre eles. A abstração consiste em isolar um atributo essencial do objeto e associar a outros que possuem a mesma discriminação principal, sem conseguir categorizá-los de forma clara, limita-se a semelhança entre si.
	2ª	Conceitos potenciais É uma formação pré-intelectual. A criança destaca um grupo por sua categoria essencial comum aos objetos que o compõe. Esta etapa é a última transformação do pensamento antes da formação dos conceitos.
	3ª	Conceitos É a abstração de um atributo essencial do objeto e sua nova síntese de forma abstrata. É a capacidade de entender o real significado da palavra sem que ela esteja conectada ao concreto ou ao fato, e sim abstraída com sentido.

Fonte: Vygotski (2001)

Quadro: Elaborado pela autora.

Importa destacar que a formação dos conceitos científicos à luz da teoria Histórico-cultural é um processo de desenvolvimento que não se encerra com a aprendizagem da palavra, e sim, começa a partir desta aproximação. Para o psicólogo russo, a formação dos conceitos tem em seu interior o que não pode ser descartado. O primeiro momento, quando a criança tem contato com o novo conceito, de forma fragmentada, até o instante em que ela se apropria do novo sentido da palavra existe um complexo processo psicológico interior (VIGOTSKI, 2003).

Em síntese, quando o significado tem sentido para a criança e ela consegue utilizá-la de diversas formas sem que esteja em contato com o objeto ou fato concreto, podemos considerar que se inicia o processo de compreensão da realidade, da própria pessoa e das relações que a cercam, mas esse estágio mais elaborado do conceito é atingido somente na adolescência. É nessa fase que a pessoa consegue assimilar os conteúdos de forma mais correta, conectando-se com a realidade. Contudo, Vigotski (2001, p. 359) adverte, “[...] a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise do amadurecimento do pensamento”.

O quadro exposto permite uma visão geral do percurso que as formas rudimentares de elaboração de significados cotidianos e espontâneos assumem sob a percepção consciente de abstração e de generalização. A fase intermediária desse processo, os pensamentos por complexos foram constatados por Jacobsen e Mori (2010) ao fazerem uma releitura do protocolo estabelecido por Luria (1990). Nessa pesquisa identificou-se como a ausência de conceitos sistematizados interfere na capacidade de isolar ou comparar os atributos que o terceiro estágio da formação de conceitos pressupõe. Os alunos participantes que apresentavam defasagem cognitiva e recebiam atendimento educacional especializado, apesar de cronologicamente estarem na adolescência, operavam intelectualmente por pensamentos em complexos, classificando os objetos de acordo com sua categoria situacional e sua funcionalidade prática, desconsiderando a categoria taxonômica. O estudo é importante para este contexto porque ele concluiu que após a mediação pontual houve a predominância do pensamento conceitual, isto é, por meio das práticas

pedagógicas intencionais o aluno apresenta condições de avançar em seu desenvolvimento conceitual, superando a condição inicial.

Esses dados reafirmam duas concepções pertinentes a esta tese: primeira, a concepção de que o desenvolvimento do pensamento não é naturalmente biológico ou cronológico e sim que obedecem às leis sócio históricas e precisam ser ensinados. E, segunda, que todos podem se desenvolver desde que sejam usadas estratégias educacionais adequadas. Essas premissas serão abordadas na próxima seção, ao discutirmos as aproximações da teoria vigotskiana com a prática pedagógica, defendendo que essa proposta se configura como aquela que se apresenta com as maiores chances de revolucionar o pensamento dos alunos que apresentam deficiências, TGD e AH/SD. Por hora, caracterizaremos o AEE e a SRM.

3.2 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DO AEE

As políticas públicas nos últimos quinze anos buscaram a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Com enfoque no direito à igualdade e à diferença, os documentos legais iniciaram uma regulação para a efetivação da inclusão no contexto da Educação Básica. Temos o entendimento de que esse processo caminha a passos lentos; entretanto, o AEE se apresenta como uma opção viável para articular o ensino comum com o ensino especial.

Essa relação ainda não foi consolidada quer no âmbito estrutural quer nas práticas efetivas do dia-a-dia escolar. Não obstante, há uma orientação política e ideológica na tentativa de romper com os paradigmas históricos de exclusão. Mas o que mudou nesse decurso? Quais conceitos são alterados ou substituídos? Quais interferências a educação inclusiva provoca no cotidiano escolar? As indagações são muitas e as respostas ainda não alcançaram a satisfação dessas reflexões.

Para Oliveira (2014) a proposta ideológica da educação inclusiva deveria ser a proposta para o sistema educacional como um todo. Mas, como não conseguimos esse feito, denominamos de educação inclusiva, ou seja, ela é excludente por isso há a intenção de incluir. A autora questiona se há um avanço

teórico na essência, ou apenas um discurso modificado em sua aparência. As novas terminologias, não necessariamente levam às novas ações. “Particularmente, parece-nos uma dispersão [linguística]! Mudam-se os nomes, os termos, mas não os conceitos ou as concepções [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 138). Diante desta afirmação, o questionamento a respeito dos conceitos alterados ou substituídos, nos parece infundado. Seria mais adequado perguntar quais terminologias foram alteradas e quais foram agregadas ao universo da educação especial. Como veremos no quadro 6.

Quadro 6: Terminologias agregadas ao universo da educação especial

Terminologia Anterior	Nova Terminologia
Educação	Educação Inclusiva
Educação Especial	Atendimento Educacional Especializado
Sala de Recursos	Sala de Recursos Multifuncionais
Necessidades Educacionais Especiais	Público Alvo da Educação Especial

Fonte: Baseado em Oliveira (2014).

As mudanças na terminologia apresentam uma contradição: se a Educação Especial passou a ser entendida como AEE, o público-alvo não deveria ser também do AEE? E não da Educação Especial, como são descritos nos documentos. Se os próprios termos confundem os pesquisadores, não apresentando uma discussão uniforme sobre como denominá-lo, sequer podemos almejar, neste contexto e neste momento histórico, um consenso nas práticas concretas de transformação no interior da escola.

O funcionamento da SRM deve ir além da adaptação da escola às políticas inclusivas, que transforme a escola. Garcia (2007), sobre as políticas de inclusão e suas implicações objetivas no interior da escola conclui que:

[...] não se trata aqui de buscar apenas uma melhor adaptação de crianças e jovens com deficiência às estruturas escolares e seus currículos ou de adaptar currículos aos alunos com deficiência. O problema que nos é apresentado em termos curriculares, também a partir das políticas educacionais, é modificar as condições sociais e

educacionais que limitam, oprimem e violentam professores e estudantes na forma de processos escolares [...] (GARCIA, 2007, p. 592).

A inclusão obrigatória e sem as devidas condições acentuam as desigualdades que são veladas nas relações sociais e distinguem e discriminam as pessoas sob diversas formas. A inclusão total tem transformado o debate em embates no interior da escola. Ao não conseguir viabilizar seu acesso e permanência com qualidade no que diz respeito à aprendizagem, os profissionais da educação, não vislumbram alternativas possíveis a não ser continuar se adaptando ao sistema, ou seja, a normalização da fase integradora permanece na fase inclusiva.

Outro aspecto a ser analisado, por essa perspectiva de incluir, excluindo, diz respeito à exigência de o professor especializado transcender os limites das SRM. Como já mencionado, é atribuído a ele a função de articulador do ensino especial com o ensino comum. O aluno que outrora era atendido em “espaços segregados” tem acesso à escola regular, despertando nos professores dúvidas quanto ao atendimento e à eficiência de sua formação para abarcar tal função. Sobre este assunto pouco se avançou nessa última década em termos práticos.

[...] a formação do professor seria apenas parte do início de um processo cujo fim observável seria a educação de qualidade do aluno com necessidades educacionais especiais em ambiente educacional comum. Contudo, a educação inclusiva está insuficientemente presente nos programas de formação dos professores [...] (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 46).

Percebemos que a formação inicial do professor não apresenta subsídios teóricos e práticos suficientes para habilitá-lo para o exercício do magistério inclusivo. Fato que demanda ao professor especializado socializar seus conhecimentos e dar suporte aos demais.

O desempenho exigido pela Resolução nº 4, do professor especializado ser o articulador da educação inclusiva, é um desafio para o professor do AEE. Essa tarefa deveria ter um maior investimento financeiro a fim de subsidiar a formação dos educadores.

Carvalho e Martins (2012), Eidt e Cambaúva (2012), Garcia (2013), Meira (2012), entre outros pesquisadores, ao analisar as políticas inclusivas

contemporâneas, denunciam que a inclusão se alinha à ideologia neoliberal. A substituição das obrigações do Estado pelas ações individuais é uma característica deste cenário. Veremos na análise e discussão dos dados que os professores entrevistados encontram dificuldades ao desempenhar esse papel. Ao solicitar ao professor uma função da qual, além de não ser específica de sua formação há barreiras em sua execução, a efetivação da inclusão fica comprometida, e nessa transferência de responsabilidade os professores são culpabilizados.

É importante frisar que o entendimento do funcionamento da SRM, deve ir adiante de como a Resolução estrutura seus objetivos e ações do programa. O funcionamento para além do aspecto político-legal deve abranger uma prática pedagógica consistente e de qualidade que promova no indivíduo condições de aprendizagem e desenvolvimento. Ao atuar para desenvolvimento das FPS e o ensino dos conteúdos, o professor poderá humanizar os alunos.

Facci e Lima (2012, p. 69) discutem sobre o que compete ao professor da educação especial e concordamos com a afirmação de que acima de tudo deve ocorrer o ensino. É necessário educar o homem e não valorizar suas limitações:

Ao romperem os limites biológicos, isto é, ao superarem o limite da representação imediata da realidade, as funções cognitivas do homem modificam-se e criam as condições para o surgimento da pré-ideação, da intencionalidade, e desta forma, criam-se também as condições para o homem tornar-se um 'ser consciente', capaz de conhecer não só a realidade concreta, mas também a si mesmo, e de fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, promovendo a autodeterminação de suas ações (FACCI; LIMA, 2012, p. 71).

Esta citação mostra que temos uma alternativa teórica da qual nos faz pensar o aluno como um ser que apresenta condições de ir além de suas deficiências. Na prática, as dificuldades são inúmeras, por vezes, as funções que não são da escola e do docente impedem o funcionamento da SRM e a efetivação da inclusão. É necessário superar o assistencialismo que perdurou na história ao atendimento desses indivíduos e focar na compensação social de suas diferenças. Essa compensação deve ser pelo ensino do conhecimento científico, é este caráter profissional de ensinar que precisa ser ocupado. Concordamos com a crítica de que as autoras fazem ao esvaziamento do trabalho do professor. Para

as autoras, é tornar o trabalho medíocre, alienador, característico do sistema liberal, quando o enfoque se dá ao cuidar, ao amar, a ter paciência e a socializar a criança ao invés de ensinar.

A seguir, caracterizaremos a estrutura física e material das SRM consideradas pelas políticas, os recursos materiais adequados para atender as especificidades dos alunos do AEE.

3.2.1 A estrutura física e material da SRM

O programa de atendimento pelas SRM foi criado com o objetivo de apoiar a perspectiva educacional inclusiva. É por meio do funcionamento dessas salas, que podem ser do “Tipo 1” ou do “Tipo 2”, que os alunos público-alvo da EE têm chances de acesso e de permanência na Educação Básica. A SRM – Tipo 2, atende os alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão) matriculados em classe comum, e a SRM – Tipo 1 atende os demais alunos público-alvo. Em ambos os casos, essas matrículas devem estar devidamente registradas no Censo Escolar/INEP.

No que diz respeito ao espaço físico, o referido documento menciona que a escola beneficiada com esse programa implica em ter espaço adequado em acessibilidade e em condições para instalação dos equipamentos e mobiliários. Outra exigência está condicionada à segurança do espaço, cabendo à escola a viabilização de proteção do patrimônio bem como a manutenção de sua qualidade em seu funcionamento.

Em relação aos recursos materiais, as escolas recebem equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos de acordo com o tipo de sala que dispõe. A composição desses recursos foi atualizada no período de 2005 a 2012. Apresentaremos no quadro 7 a versão de 2011/2012 da SRM – Tipo 1.

Quadro 7 – Recursos materiais da SRM – Tipo 1 atualização 2011/2012

Equipamentos
2 computadores
2 estabilizadores
1 impressora multifuncional
1 roteador wireless
1 mouse com entrada para acionador
1 acionador de pressão
1 teclado com colmeia
1 lupa eletrônica
1 notebook
Mobiliários
1 mesa redonda
4 cadeiras para a mesa redonda
2 mesas para computador
2 cadeiras giratórias
1 mesa para impressora
1 armário
1 quadro branco
Materiais didáticos pedagógicos
1 software para comunicação aumentativa e alternativa
1 esquema corporal
1 sacolão criativo
1 quebra-cabeças superpostos-sequência lógica
1 bandinha rítmica
1 material dourado
1 tapete alfabético encaixado
1 dominó de associação de ideias
1 memória de numerais
1 alfabeto móvel e sílabas
1 caixa tátil
1 kit de lupas manuais
1 alfabeto Braille
1 dominó tátil
1 memória tátil
1 plano inclinado-suporte para livro

Fonte: Brasil (2012b, p. 15).

No que se refere ao recebimento dos materiais, o documento mencionado orienta em como proceder quanto ao recebimento, uso e garantia dos produtos. Cabe destacar que a padronização dos materiais pedagógicos tem seu lado positivo, ao viabilizar a igualdade de investimento nas SRM. Mas, este mesmo aspecto, representa seu lado negativo, por não possibilitar a adequação de materiais pedagógicos de acordo com o nível em que os alunos se encontram. Uma SRM, por exemplo, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, não utiliza o tapete alfabeto encaixado, bem como

o esquema corporal e ou as sequências lógicas, entre outros materiais que são empregados nos anos iniciais. Se fosse possível uma adequação do material didático com o nível do aluno atendido, poderia ser feito um investimento financeiro mais assertivo.

No quadro 8 apresentamos os recursos materiais que compõe as SRM – Tipo 2.

Quadro 8 – Recursos materiais da SRM – Tipo 2 em 2011

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
1 impressora Braille – pequeno porte
1 scanner com voz
1 máquina de escrever em Braille
1 Globo terrestre tátil
1 calculadora sonora
1 kit de desenho geométrico
2 regletes de mesa
4 punções
2 soroban
2 guias de assinatura
1 caixinha de números
2 bolas com guizo

Fonte: Brasil (2012b, p. 16).

A atualização das SRM são planejadas para atender as demandas dos sistemas de ensino e são denominadas de quites de atualização. Em 2012/2013 a SRM – Tipo 2 recebeu um quite com outros recursos de tecnologia assistiva, como observaremos no quadro 9.

Quadro 9 – Quite de atualização da SRM – Tipo 2

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 notebooks
1 impressora multifuncional
1 material dourado
1 alfabeto móvel e sílabas
1 caixa tátil
1 dominó tátil
1 alfabeto Braille
1 caixinha de números
2 bolas com guizo

1 bola de futebol com guizo
1 lupa eletrônica
1 scanner com voz
1 máquina de escrever em Braille
1 mouse estático de esfera
1 teclado expandido com colmeia

Fonte: Brasil (2012b, p. 16).

Cabe mencionar que a SRM – Tipo 2 recebe os materiais que compõe as duas salas (SRM – Tipo 1 e Tipo 2). As tecnologias assistivas que ampliam os recursos materiais destinados ao AEE do aluno com deficiência visual (DV) ou cegueira dão suporte para sua aprendizagem, viabilizando a inclusão.

A inclusão do aluno cego no contexto escolar, inicia-se com o desenvolvimento durante os anos iniciais, com sua autonomia de vida diária e se consolida com a apropriação dos recursos tecnológicos que compensam cultural e socialmente sua deficiência. Tanto a primeira quanto a segunda condição para a inclusão, são papéis do professor. A essência da mediação do professor neste processo é o recurso singular da escolarização do aluno cego e ou com deficiência visual. O professor designado para atuar nessa sala precisa dominar o Sistema Braille e os recursos materiais que compõe as SRM.

3.2.2 Os alunos da Educação Básica: caracterização das especificidades e não especificidades do aluno do AEE

Os alunos beneficiados com o programa de implementação das SRM é um tema caro a este estudo. Quem são os alunos do AEE? Quais aspectos determinam o seu acesso ou sua exclusão ao programa? Quais são os critérios de ingresso? E principalmente, como esses assuntos estão sendo entendidos pelas escolas investigadas? São questões que provocam uma discussão referente à escola como um todo. Por essa razão, o título da subseção se apresenta como “os alunos da Educação Básica”.

A trajetória histórica e legal apresentada na segunda seção do texto, esclarece-nos sobre como a perspectiva inclusiva possibilitou o acesso do aluno

com deficiência, TGD e AH/SD na Educação Básica. Identificados como público-alvo do AEE, esse alunado deve ser matriculado no ensino regular e seu atendimento realiza-se preferencialmente em SRM em turno inverso, sendo de caráter complementar ou suplementar, não substituindo o ensino regular (BRASIL, 2008a).

Ao considerarmos como um aluno da Educação Básica o processo de humanização do homem torna-se responsabilidade do educador que com ele se relaciona. Por outro lado, todos os alunos da escola estão inseridos na educação inclusiva, porque esse paradigma não se refere a inclusão do sujeito no sistema educacional regular, e sim, tornar a escola inclusiva para que os alunos tenham condições de acesso, permanência e aprendizagem durante sua escolarização.

Particularmente, parece-nos uma ideologia que merece consideração e esforço para sua viabilização. Entretanto, não podemos deixar de considerar as contradições que a inclusão e a sociedade inclusiva trazem em seu bojo. A sociedade pós-moderna neoliberal determina a divisão entre as classes, e assim a escola dualista fragmenta o saber, preparando o *homo sapiens* e *homo faber* (MÉSZÁROS, 2008). A demanda do capital é dominante e a globalização social e econômica ocorrida a partir dos anos de 1990 provoca uma cisão do saber. Para equalizar essa questão seria necessário superar as relações de produção e a sociedade fetichizada e do consumo. Enquanto a sociedade se distancia dessa idealização, o indivíduo é responsabilizado por sua condição “de exclusão”.

No contexto em que o foco sobre as condições biológicas individuais são desviados para justificar o fracasso de um sistema, surge uma série de transtornos funcionais específicos (TFE) de aprendizagem e de comportamento, quer na área da leitura, da escrita ou dos cálculos quer na área de conduta ou de atenção, os TFE são discursos ideológicos para impedir ou dificultar a aprendizagem. Diversos autores, entre eles: Boarini e Borges (2009); Bonadio e Mori (2013); Facci, Silva e Ribeiro (2012); Meira (2012); Moysés e Collares (2012); Patto (1996); Tuleski e Chaves (2012) denunciam o deslocamento da responsabilidade e biologização das causas do desempenho. Como se não fosse suficiente a “culpa”, de forma interesseira e violenta, desenvolvem-se drogas para medicalizar aqueles que estão fora dos padrões, isto é, são excluídos do que é convencionalizado como normal. E, numa crescente proporção, os índices de alunos

diagnosticados vão aumentando e solicitando dos educadores um olhar diferenciado para esse alunado. Apesar disso, ele não é aluno do AEE, e por muitas vezes, na busca da melhor solução, ou até mesmo nas “melhores das intenções”, espera-se uma resposta de atendimento a esse aluno. Salas infladas de diagnósticos, medicamentos e problemas de comportamento e de conduta, produtos de uma sociedade que nega os direitos da dignidade humana, sobrecarregam o cotidiano escolar e precarizam ainda mais as condições de trabalho do professor. Na busca pelo culpado, sociedade e escola, de forma alienada, ficam impotentes diante das pedagogias impostas pelo capital.

Na prática do magistério, percebemos que os professores não estão preparados para lidar com esse aluno, e por desconhecimento ou por ausência de reflexão a esse respeito, às vezes, pode até contribuir para o avanço desse número, por meio das queixas e dos relatórios de encaminhamento para a área da saúde. Reflexo, dentre outras coisas, de uma formação inicial aligeirada e esvaziada da preparação docente, de salas superlotadas, espaços inadequados, condições de trabalho aquém do necessário.

Moysés e Collares (2012, p. 108) são assertivas aos estudarem esse assunto:

[...] queremos enfatizar que existem pessoas com doenças reais, que levam a deficiências que podem comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Não é delas que falamos [...].
Ao contrário, tratamos de pessoas normais, saudáveis, que apenas apresentam comportamentos e modos de aprender distintos do padrão uniforme e homogêneo que se convenciou como normal [...].

Ao questionarem quem convencionou esta normalidade, as autoras nos fazem refletir sobre como essa padronização põe em risco o processo educacional. Mas grave ainda é a transformação da não-uniformidade em doenças. A classe oprimida é excluída de diversas maneiras e quando não apresenta condições de prosseguir lhe é oferecido outro subterfúgio para adequá-lo “ao comum” ou pelo menos para justificar tal “inadequação”. Isso desprovido de uma análise crítica dos reais fatores que determinaram essa condição.

O aluno em questão não é público-alvo do AEE, entretanto “[...] ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e

atendimento daqueles que realmente tem problemas” (MOYSÉS; COLARES, 2012, p. 108). Sobre quem é o aluno, verificamos nos documentos as definições a fim de se destinar os recursos e serviços especializados. Ao compararmos dois dos principais documentos da educação inclusiva: as Resoluções nº 2 e nº 4, respectivamente de 2001 e 2009, identificamos uma significativa diferença no que se refere ao alunado. Como podemos verificar a seguir no quadro 10.

Quadro 10 – Caracterização do aluno do AEE

Resolução nº 2 de 2001	Resolução nº 4 de 2009
<p>Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:</p> <p>I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:</p> <p>a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;</p> <p>b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;</p> <p>II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.</p>	<p>Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:</p> <p>I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.</p> <p>II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam 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 (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.</p> <p>III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.</p>

Fonte: Brasil (2001a, p. 2); Brasil (2009a, p. 1)
Elaboração do quadro: A autora

Não podemos imputar que essa diferença de atendimento para o alunado é resultado de uma reflexão crítica a respeito da excessiva “medicalização da educação” ou por uma precaução de contenção de investimento diante de um número alarmante.

Garcia (2013, p. 107) expõe que essas alterações não “[...] superam os sentidos que a modalidade vem assumindo historicamente, apesar de passar por um momento de investimento em torno de sua divulgação, da presunção de uma ‘nova’ perspectiva e da suposta ampliação do atendimento [...]”. Não por conta desse aspecto, em específico, que trouxemos no quadro 10, mas sim pela redução nos serviços da Educação Especial do começo da década até o momento. Em relação à discussão sobre o aumento significativo de “transtornos de aprendizagem de causas neurológicas”, a autora pontua que o público-alvo é, “[...] redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas às condições orgânicas” (GARCIA, 2013, p. 108).

Entendemos que a delimitação é positiva e pode “desacelerar” o ritmo dos diagnósticos e da cultura de que aqueles que se revelam com dificuldades serem da Educação Especial, como se esta modalidade de ensino tivesse chances de resolver a adversidade da educação. Até podemos nos posicionar que é de certa forma, uma maneira de valorizar o trabalho do professor especializado, quando determina a quem se destina seu serviço. Por outro lado, esse aluno existe, tem necessidades de aprendizagem como os demais e está sendo excluído do processo.

Os estudos de Campos (2015) pontuam que os professores do ensino comum, na intenção de solucionar “um problema”, encaminham os alunos para a avaliação psicoeducacional, meio pelo qual ele poderá ter acesso a um atendimento diferenciado.

Essa postura, na maioria das vezes, camufla a razão para o não aprender, de modo que toda e qualquer responsabilidade é retirada da escola e do processo de ensino e aprendizagem ofertados. Não que todo o impedimento para a aprendizagem escolar esteja somente na escola e no processo do ensino, mas o que se busca elucidar, no momento, é que **também a metodologia, o contexto da escola, da família e da sociedade seja considerado como ponto para reflexão e discussão**. Pensar sobre o não aprender no contexto escolar demanda considerar todos os contextos em que a criança está inserida, principalmente, o que se refere à organização teórica e prática em que a escola está organizada. Uma vez que, no cotidiano escolar, é possível vivenciar o quanto **uma mudança na metodologia, na ação do professor em sala de aula, pode, brilhantemente, modificar todo um contexto de insucesso** (CAMPOS, 2015, p. 69, grifo nosso).

O aluno fica excluído duplamente, primeiro por não ser do AEE e, segundo, pela escola comum não conseguir reverter sua prática para ensiná-lo. As medidas que antecedem a avaliação devem ser consistentes para identificar se o aluno poderia aprender de outra forma. Concordamos com a autora ao grifarmos que a mudança na prática pedagógica pode ser um diferencial no percurso de aprendizagem do aluno. As ações docentes, de modo pontual, podem reverter o encaminhamento equivocado do aluno para o AEE. Outra questão desvelada pela autora é que, os alunos que apresentam TFE e foram encaminhados para a SRM²¹ não apresentaram melhoras significativas no desempenho escolar. Isso porque as ações conjuntas entre o ensino comum e o ensino especial são insuficientes, incumbindo ao AEE a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. É necessário ter a compreensão de que esse aluno compõe a diversidade escolar.

Respeitar a diversidade é entender a singularidade do indivíduo. No âmbito pedagógico, conhecer as especificidades do aluno é o passo inicial para traçar as estratégias metodológicas para seu atendimento. A discussão e análise devem dizer respeito ao apoio pedagógico que a docência assumirá e não para um rótulo ou diagnóstico do educando. A impressão que se tem é que, com a presença de um diagnóstico, os responsáveis pela não-aprendizagem ficam isentos desse desempenho insuficiente. Socialmente fica estabelecido uma causa “oficial” pelo fracasso na escolarização do indivíduo e o trabalho dá-se por vencido. Não obstante, o que deveria acontecer seria justamente o contrário: compreender o diagnóstico para nortear o planejamento das estratégias e recursos no que se refere à coletividade escolar.

O que levou a escola a abrir espaço para que outros profissionais determinassem seus encaminhamentos? Quais fatores influenciaram as ações docentes para que aceitassem essas circunstâncias em relação à capacidade de seu trabalho? A formação inicial supre a necessidade de fundamentação teórica e prática para entender e atender a diversidade no contexto escolar?

²¹ O Estado do Paraná, por meio da Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED contempla o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo 1, aos alunos da rede que apresentam TFE (PARANÁ, 2011).

A busca de respostas para essas questões não pode ignorar as questões econômicas e culturais e pedagógicas. Baumel (2012) discute os significados de diferença e diversidade:

Embora nos dicionários se localize a sinonímia de ambas, no campo das discussões sobre aquelas [educação inclusiva e inclusão], o sentido de cada uma, toma contorno próprio. Assim, diferença tem a ver com a singularidade, caso que, na deficiência ou na categoria atual necessidades educacionais especiais são forte referência [...]. A diversidade tem conotação com referencial cultural. É nela que se reconhece em cada e único indivíduo, sua singularidade, sua cultura, evidenciada no desenvolvimento da história de vida da pessoa (BAUMEL, 2012, p. 21).

Ao categorizarmos em dois grupos distintos, podemos admitir que o público-alvo do AEE está contido no grupo da diversidade escolar, mas o inverso não. Ambos devem ser considerados tanto pelo legislativo – ao elaborar as políticas inclusivas – quanto pelos educadores na discussão e propostas de ações inclusivas no interior da escola. Isso significa uma mudança no entendimento das práticas escolares: coletividade na atuação ao assumirem a responsabilidade pelos alunos. Em definitivo, precisamos romper com a cultura de que o aluno que não se adequa ao sistema é um aluno da Educação Especial. A crítica à medicalização e aos laudos diagnósticos, que ainda não sabemos ao certo a quem serve e qual o seu real propósito, não é o foco desse estudo, mas a inobservância das reais condições de aprendizagem das crianças que apresentam esses documentos médicos e das que são desfavorecidas culturalmente sim, uma vez que este fator implica no desempenho escolar e na efetivação do AEE.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, podemos analisar que embora vivamos em um século caracterizado pelo avanço das tecnologias e pela rapidez da transmissão de informações, encontramos, ainda, indivíduos sendo de uma forma ou de outra, excluídos e isolados do mundo de transformações, inovações e conhecimentos. Díaz e Resa (1997) investigam as consequências na educação dos alunos oriundos de ambientes socioculturalmente desfavorecidos e concluem que o comprometimento do desempenho escolar, devido a esses fatores, muitas vezes, pode ser levado a diagnósticos equivocados. Por isso, é

muito importante uma abordagem com profundidade nos estudos de caso antes de apresentar uma hipótese diagnóstica e indicar a matrícula do aluno no AEE.

O resultado escolar gerado pelo desfavorecimento, pode ser resultante de três fatores essenciais: biológicos, familiares e socioculturais. De acordo com os autores portugueses, esses aspectos compreendem um conjunto de condições de caráter ambiental e social que influenciam, de forma significativa, o desenvolvimento da criança. Dessa maneira, é de suma importância conhecer, de forma direta, em que medida a instituição escolar, a situação familiar, e as condições sociais de cada indivíduo determinam o desenvolvimento do aluno.

Pela teoria Histórico-cultural, o indivíduo se desenvolve submetido não somente às leis biológicas, mas também às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004). Na contemporaneidade, com as tecnologias desenvolvidas, os conceitos e os conhecimentos científicos elaborados e objetivados na história da humanidade, a interação e a intervenção humana ocorrem de forma diferenciada. O ser humano nasce em um mundo desenvolvido, como escreveu Leontiev (2004, p. 285) “[...] o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos [...]”, ele não precisa mais lutar pela existência, o que precisa é superar sua condição inata e se apropriar da objetivação material e social produzida pelo desenvolvimento histórico e social. Para isso, é inevitável o coletivo, isto é, o homem só apresenta a condição de animal desenvolvido se for em coletividade. O ser humano se relaciona com os outros homens e com os fenômenos do mundo à sua volta para se desenvolver e se humanizar.

Nesse contexto, é de extrema importância que os profissionais da educação saibam identificar e distinguir os alunos que têm dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Na medida em que a aprendizagem escolar se apoia em grande parte na linguagem escrita, as dificuldades nessa área se convertem, por extensão, em dificuldades de aprendizagem em geral, ou seja, prejudicando outras áreas do ensino.

A relação do indivíduo com o meio cultural quer por meio da sociedade quer por meio da escola é determinante para o desempenho de aprendizagem do aluno. Para Vygotski (2006), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que nunca parte do zero. Ao pressupor que a criança, ao chegar à escola, já possui ou não uma vasta bagagem informativa, proveniente do

meio em que vive, é papel dos educadores orientarem e conduzirem o conhecimento a partir de uma prática vivenciada e correlacionada à realidade do educando. Quando a criança chega à escola com dificuldades originadas pela significativa escassez ou ausência de estímulos sociais e culturais, ela pode apresentar condições de aprendizagem semelhantes aos alunos que apresentam potencial cognitivo abaixo da média. O desconhecimento, por parte do educador, na real identificação, ou ainda, na utilização de instrumentos insuficientes ou inadequados avaliativos, pode comprometer a distinção dos alunos e a responsabilidade sobre os impasses decorrentes da diversidade cultural e social que recaem sobre a educação especial.

Outro aspecto que pode ter contribuído pela compreensão equivocada a respeito de quem é o aluno do AEE, pode ter sido a integração da Secretaria de Educação Especial (SEESP) à Secretaria de Educação a Distância (SECAD); formando assim, em 2012, a SECADI. Para Mori (2015, p. 5-6):

O objetivo da nova estrutura passou a ser o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Sob nova configuração, a formação no âmbito do Programa Educação Inclusiva passou a abarcar Educação para os direitos humanos e cidadania; Educação ambiental; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação para as relações étnicorraciais; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação para o campo e quilombola; Educação Indígena.

A Educação Especial é mais conhecida pela sociedade, bem como no contexto escolar, ao se interagir com as demais propostas de inclusão pode ter ocorrido uma interpretação equivocada sobre o conceito que envolve cada segmento da inclusão, como se toda diversidade fosse da Educação Especial.

Mori (2015, p. 6) reafirma que para a Educação Especial, os temas delimitados foram: o AEE para o público-alvo já definido neste texto; a organização da educação bilíngue para alunos surdos e “[...] políticas públicas intersetoriais para a eliminação das barreiras que impedem o acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola”. Nesse processo, busca-se a igualdade de direitos e a possibilidade de desenvolvimento, que o AEE pode oferecer. Assim, a SRM se constitui em um espaço privilegiado para apoiar a

escolarização dos alunos a que ela se destina e isso requer um trabalho pedagógico pautado na aprendizagem e desenvolvimento.

Discutimos no decorrer do texto algumas questões importantes, tais como: de que forma recepcionar na prática social os documentos político-legais a favor da inclusão; a importância de ter uma visão crítica sobre as contradições sociais que interferem na aprendizagem, superando a visão individualista sobre o desempenho escolar; a valorização do ser humano histórico social e sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento e não o engessamento entorno de suas limitações e diferenças; a delimitação do aluno do AEE, excluindo os demais alunos da Educação Básica que não apresentam deficiências, TGD ou AH/SD, mas que por não se adequarem aos padrões ditos “normais” de comportamento cognitivo e emocional, requerem ações pedagógicas inclusivas; e, o desenvolvimento das FPS para a humanização do homem.

Na próxima seção, discutiremos como estão sendo efetivadas as políticas inclusivas nas cinco regiões brasileiras, investigadas por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).

4 A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL

Esta é uma pesquisa qualitativa em educação. E por essa denominação, entendemos que o estudo parte do fenômeno social e é diretamente sobre ele que se inicia a análise. Esta seção objetiva descrever o contexto da pesquisa e ainda apresentar e analisar os seus dados.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao caracterizarmos a abordagem da pesquisa como qualitativa, apoiamos-nos em Bogdan e Biklen (1999), os quais estabelecem os critérios que melhor representam o enfoque em pesquisa educacional, e em Triviños (2008) que discute, posteriormente, as características da investigação qualitativa sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

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

Para Severino (2007, p. 116), essa tendência vislumbra a reciprocidade do sujeito e do objeto, relacionando-os e interferindo dialeticamente ao longo do tempo histórico no decorrer do seu curso. Por essa razão, “[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é apenas uma questão de saber, mas também de poder”.

Bogdan e Biklen (1999) categorizam as pesquisas qualitativas em cinco características principais. A primeira, refere-se à propriedade da pesquisa qualitativa ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador assumir a posição de instrumento principal. Essa característica é primordial para a análise, pois é em campo que é possível perceber as configurações mais

discretas da personificação do fenômeno. Para Triviños (2008), a investigação, com base no materialismo histórico e dialético, apropria-se da realidade como uma realidade ampla e complexa.

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

A segunda característica definida por Bogdan e Biklen (1999) compreende a especificidade descritiva da investigação qualitativa. Sobre este aspecto, a postura do pesquisador marca uma oposição aos estudos apenas quantitativos. Sobre esta afirmação, os instrumentos podem ser similares de uma pesquisa para a outra, o que se altera é a forma de conduzir a análise. Triviños (2008) nos chama à atenção de que:

Não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a Coleta de Dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios 'neutros' que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria [...].

Sem dúvida alguma, o **questionário fechado**, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais [...] (TRIVIÑOS, 2008, p. 137, grifo do autor).

A questão central é a análise do perfil traçado. Ao assumir a neutralidade que o instrumento oferece, o pesquisador pode, em posse de sua base teórica, interpretar e analisar os dados de forma descritiva e crítica para além do fenômeno expresso.

Para Severino (2007, p. 117), no pressuposto dialético da concentricidade “[...] prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a precedência das abordagens econômico-políticas, pois o que está em pauta é a

prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva”. Assim, a essência da coisa não é inerente nem passiva, visto que o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A práxis coletiva, pode, de forma imediata, direcionar o homem no mundo, mas é vital um olhar mediato para além do fenômeno externo e sua manipulação das representações do senso comum para se alcançar a compreensão da realidade.

A terceira característica da pesquisa qualitativa, apresentada pelos cientistas sociais norte-americanos, refere-se ao interesse do pesquisador qualitativo se voltar sobre o processo do fenômeno e não simplesmente o seu produto. Por esse motivo, os pesquisadores do grupo buscaram a identificação dos documentos que fundamentam a inclusão em cada região. A história percorrida por cada estado articulada à política maior é muito importante para estabelecermos a historicidade da educação inclusiva. Sobre este aspecto, Triviños (2008) ressalta que a investigação fundamentada na abordagem histórica e dialética aprecia o desenvolvimento do dado colhido. Não é sua visão atual que marca o início da análise e sim a totalidade temporal mais abrangente do fato estudado.

Sobre a quarta característica, Bogdan e Biklen (1999, p. 50) afirmam que:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo [Sic] de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações [Sic] são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Por esse critério, é possível estabelecer a relevância deste estudo, dado que o grupo caracterizou cada uma das regiões do país e para compreendermos a totalidade brasileira se faz compulsória a reunião expressa na pesquisa. Para Appolinário (2004, p. 113), o pensamento indutivo parte de uma série de premissas particulares, em geral, empíricas. Para o autor, “[...] a indução pode ser considerada como o ‘motor’ da ciência porque é o único processo inferencial capaz de gerar informações novas [...]”. Contudo, chegar à conclusões universais de premissas singulares pode apresentar fragilidades, mas a construção do cenário atual das políticas inclusivas ganha forma à medida que recolhemos e examinamos às partes do fenômeno estudado da forma como ele é, ou seja, real,

concreto, histórico e dinâmico, o que permite a inferência universal à luz de uma nova prática social.

O quinto e último critério da pesquisa qualitativa é a preocupação vital que o significado tem para o próprio grupo investigado. Bogdan e Biklen (1999) asseveram que os investigadores qualitativos em educação devem constantemente questionar os sujeitos e o ambiente que oferecem as informações. A lógica dialética admite que os fenômenos sociais e históricos sejam dinâmicos e contraditórios. Assim, este estudo propõe relacionar as partes que compõem o todo e suas contradições entre a essência e a aparência, negando que o desenvolvimento seja linear e contínuo, mas sim que se dá por saltos e recuos como a história do desenvolvimento humano e da sociedade.

4.1.1 Do universo à amostragem dos sujeitos da pesquisa

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

Os dados foram colhidos em duas etapas. Na primeira; foi aplicado um questionário²² aos participantes da pós-graduação no momento da primeira avaliação presencial, e na segunda; foram colhidos dados em 15 escolas, sendo três de cada região brasileira pertencente a um estado diferente. Os instrumentos de coleta de dados serão descritos na próxima subseção.

²² O questionário (APÊNDICE A) foi elaborado durante a disciplina Seminário de Pesquisa ministrada pela Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

O universo inicial foi de 1.200 (um mil e duzentos) professores matriculados na especialização em Atendimento Educacional Especializado. Curso *lato sensu*, ofertado na modalidade a distância pela UAB²³ e UEM. Esta especialização teve carga horária de 360 horas, realizada no período entre julho de 2010 e fevereiro de 2012, destinada a professores da Educação Básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e que atuam ou que atuariam no AEE.

No momento da aplicação da primeira fase da pesquisa, o curso apresentava uma evasão de 26% dos alunos, reconfigurando o universo de pesquisa em 889 participantes. Somente responderam ao questionário os participantes que compareceram na avaliação presencial. A aplicação, tanto da avaliação quanto do questionário, foi realizada pelo mesmo aplicador, que fazia parte do projeto como tutor ou professor.

Sobre a pós-graduação, é importante mencionar que apresentou a seguinte característica: aulas e atividades teóricas, realizadas totalmente a distância, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, em específico a plataforma *Moodle*²⁴; e, avaliações e defesa de trabalho de conclusão de curso presenciais.

A equipe de trabalho foi composta por coordenadores, professores pesquisadores, 52 tutores e professores avaliadores para comporem a banca examinadora do trabalho de conclusão de curso. Os professores foram convidados de acordo com a sua linha de pesquisa e produtividade científica na área de conhecimento, e os tutores foram selecionados por edital específico e entrevista com base também no currículo de formação e atuação.

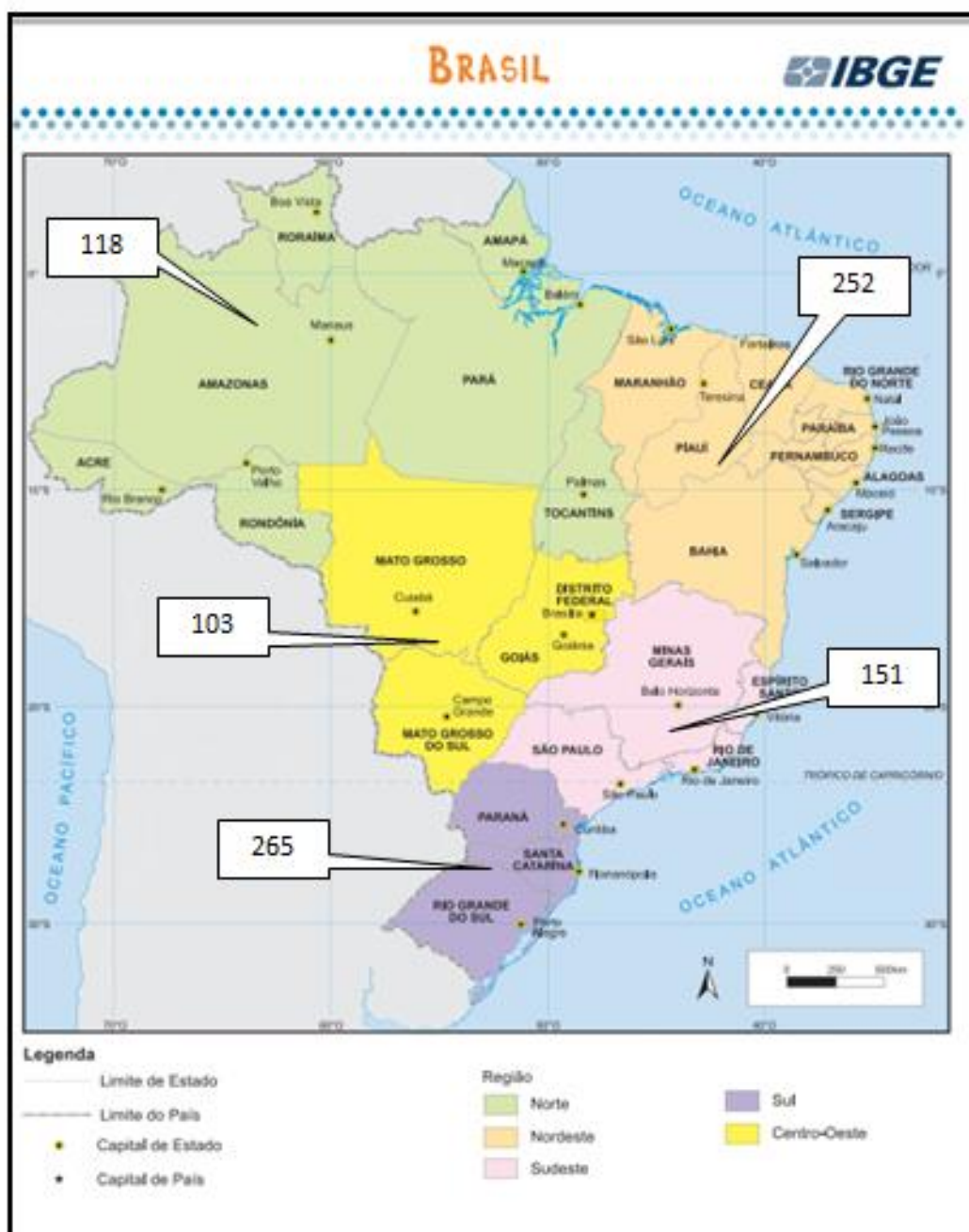
As atividades a distância contaram com professores para a elaboração do material de fundamentação teórica, gravação de vídeo-aulas, coordenação das atividades solicitadas e preparação dos tutores para acompanhamento da participação dos cursistas nas atividades propostas. As atividades presenciais foram realizadas nas cidades-polo de educação à distância da UAB dos estados brasileiros.

²³ Projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com vistas à universalização do ensino superior de qualidade público e gratuito aos municípios brasileiros (COSTA; ZANATTA, 2008).

²⁴ Moodle é a sigla de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Consiste em software livre destinado à aprendizagem com várias ferramentas que permitem a realização das atividades com a interação entre os envolvidos no processo (alunos, tutores e professores). (FERREIRA, 2008).

Os docentes participantes da primeira etapa da pesquisa estão localizado geograficamente da seguinte maneira.

Figura 2 – Participantes da primeira etapa da pesquisa



Fonte da Ilustração: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
 Fonte dos dados: Grupo OBEDUC

A segunda etapa consistiu em um estudo de campo, com observação direta de atividades e entrevista semiestruturada.

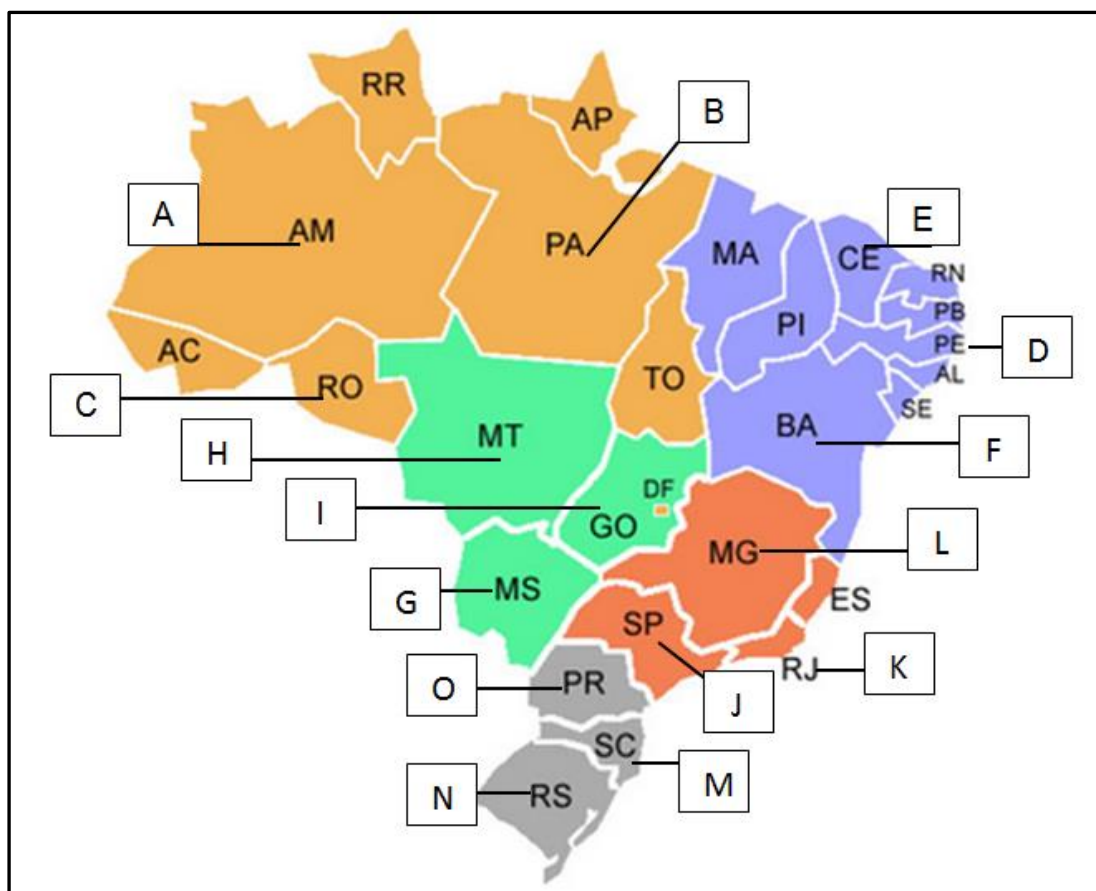
Para Severino (2007), a observação direta consiste no conjunto de ações que possibilitam, sem desvios, o acesso aos fenômenos estudados, sendo indispensável para a realização de qualquer pesquisa. Para as autoras Lakatos e Marconi (2003), a observação direta intensiva é realizada por meio de duas técnicas: a observação e a entrevista. E entre as principais vantagens ressaltamos a oportunidade de examinar os fatos integralmente, o que oportuniza meios satisfatórios de se obter dados mais fidedignos.

A entrevista semiestruturada é definida por Triviños (2008, p. 146) como instrumento que “[...] parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, que são originadas por meio das respostas do entrevistado. Desse modo, é possível estabelecer que dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado, ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade, pode participar na elaboração do conteúdo em estudo.

Nesta etapa da pesquisa foi estabelecida a amostragem de 15 estabelecimentos de ensino, distribuídos nas cinco regiões do Brasil. Foram escolhidas três escolas por região, cada uma pertencente a um estado diferente e atendendo a dois critérios: primeiro, de a escola estar situada em um município com professores participantes da primeira etapa da pesquisa; e, como segundo critério, apresentar o maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como público-alvo do AEE.

Denominaremos as escolas pesquisadas em “Escola A”, “Escola B”, “Escola C”, sucessivamente até a “Escola O”, contemplando assim os quinze estabelecimentos de ensino das cinco regiões brasileiras, iniciando pela Região Norte. A visualização da abrangência dessa etapa da pesquisa é apresentada na ilustração a seguir.

Figura 3 – Escolas participantes, localização por Estado



Fonte da Ilustração: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Fonte dos dados: Grupo OBEDUC

Como mencionado, cada região do Brasil foi analisada por uma pesquisadora do grupo, em teses e dissertações defendidas no período entre os anos de 2010 e 2015. Em seus trabalhos publicados é possível visualizar a descrição pormenorizada de cada estabelecimento de ensino. Para este texto, trazemos uma síntese da caracterização das escolas, no momento da realização de cada uma das pesquisas de campo.

O quadro 11 permite uma visão geral, contemplando a posição geográfica e a esfera administrativa de cada uma das escolas participantes da segunda etapa da pesquisa.

Quadro 11 – Estabelecimentos de ensino participantes da segunda etapa da pesquisa

Escola	Cidade	Estado	Esfera Administrativa	Região
“Escola A”	Manaus	Amazonas	Estadual	Norte
“Escola B”	Belém	Pará	Estadual	
“Escola C”	Rondônia	Porto Velho	Estadual	
“Escola D”	Garanhuns	Pernambuco	Municipal	Nordeste
“Escola E”	Fortaleza	Ceará	Municipal	
“Escola F”	Salvador	Bahia	Municipal	
“Escola G”	Campo Grande	Mato Grosso do Sul	Municipal	Centro-oeste
“Escola H”	Cuiabá	Mato Grosso	Municipal	
“Escola I”	Aparecida de Goiânia	Goiás	Municipal	
“Escola J”	Mauá	São Paulo	Municipal	Sudeste
“Escola K”	Petrópolis	Rio de Janeiro	Municipal	
“Escola L”	Uberlândia	Minas Gerais	Municipal	
“Escola M”	Chapecó	Santa Catarina	Municipal	Sul
“Escola N”	Capão da Canoa	Rio Grande do Sul	Municipal	
“Escola O”	Maringá	Paraná	Municipal	

Fonte: Grupo de Pesquisa OBEDUC

A Região Norte foi pesquisada por Dambros (2013), as escolas investigadas serão denominadas de “A”, “B” e “C”. As informações publicadas em sua dissertação nos trazem que **“Escola A”** está localizada em um bairro da cidade de Manaus (AM), tem porte médio e atende alunos oriundos de classe baixa e média. Apresenta 21 salas e uma Sala de Recursos (SR) implantada em 2007 e reformulada em 2009 para SRM.

A **“Escola B”**, está localizada em um bairro da periferia da cidade de Belém (PA), poucos metros à margem do Rio Guamá. Oferece Ensino Fundamental e Médio e conta com uma SRM.

A **“Escola C”** atende nos três turnos. No período matutino atende os anos iniciais do ciclo básico de alfabetização; no turno vespertino oferece anos finais e uma Classe de Aceleração da Aprendizagem (CAA); e, no período noturno proporciona atendimento na modalidade EJA. Está localizada em um bairro da cidade de Porto Velho (DAMBROS, 2013).

A Região Nordeste foi pesquisada por Fellini (2013) e as três escolas desta região, serão denominadas de “D”, “E” e “F”. Conforme os dados apresentados

pela pesquisadora, a “**Escola D**” faz parte da Região Nordeste; e, segundo informações da autora, a escola está vinculada à esfera municipal de Garanhuns (PE), que é considerada uma das cidades referência no Estado de Pernambuco, em relação ao atendimento às pessoas com necessidade educacional especial (NEE). Possui pequeno porte, atendendo 174 estudantes nos turnos matutino e vespertino, com educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta uma SRM.

A “**Escola E**” está localizada no município de Fortaleza (CE), oferece as modalidades de ensino regular (anos iniciais) e EJA. A SRM atende em contra turno e os alunos da EJA, que frequentam o ensino noturno e recebem o AEE durante o dia. Oferece, também, no período noturno, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM) e apresenta parceria com duas grandes universidades: a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Faculdade 07 de Setembro (FA7).

A “**Escola F**” atende nos três turnos, oferecendo nos períodos matutino e vespertino anos iniciais do Ensino Fundamental regular; e, no período noturno a modalidade de EJA. Está localizada em um bairro de classe baixa da cidade, um subdistrito de Salvador (BA). Possui uma ampla estrutura predial, dividida em cinco blocos para acomodar seus 1.080 alunos e 56 funcionários

A Região Centro-oeste foi investigada por Hessmann (2013), e de acordo com as informações colhidas em sua dissertação, a “**Escola G**” situa-se em Campo Grande (MS) e consta de um espaço físico adaptado, inclusive com espaço destinado para a prática esportiva na modalidade paradesporto²⁵. É de grande porte que oferece aos 1.950 alunos matriculados o Ensino Fundamental completo e a EJA. O AEE é oferecido em período contrário de escolarização para 93 alunos.

A “**Escola H**” está situada na área urbana do município de Cuiabá (MT) e é considerada de pequeno porte, atendendo 386 alunos distribuídos entre a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). A SRM

²⁵ Paradesporto, segundo Hessmann (2013, p. 105) “[...] é uma modalidade desportiva praticada por pessoas com deficiência e modalidade reduzida. As principais modalidades adaptadas ao Paradesporto são: atletismo, basquete em cadeira de rodas, esgrima em cadeira de rodas, futebol de 5, futebol de 7, golball, futsal, basquete, judô, natação, rúgbi em cadeira de rodas, tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa, tiro, voleibol sentado, voleibol para surdos, entre outros.”

atende, além dos 12 alunos desta unidade escolar, uma aluna de outro estabelecimento municipal que está no 5º ano do EF.

A “**Escola I**” está localizada na área urbana do município de Aparecida de Goiânia (GO) e oferece, pela rede municipal, o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). É de pequeno porte, que atende 596 alunos matriculados, sendo 44 considerados como alunos com necessidades educacionais especiais.

A Região Sudeste é representada na pesquisa pelas “Escolas J, K, e L”. Esta região foi analisada por Rodriguero (2013). Em sua tese é possível conhecer amplamente a realidade e a estrutura dos estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa.

A “**Escola J**”, criada em 1992, na cidade de Mauá (SP) está localizada na maior região industrial do Brasil, a Grande ABC Paulista. Apresenta 1.298 alunos oriundos de uma população carente de diversos recursos. Funciona nos três períodos e oferta Ensino Fundamental da modalidade regular e EJA. Sua estrutura física conta com 21 salas de aula e ainda 30 ambientes destinados a diversas atividades educacionais, entre eles: 02 quadras cobertas, 01 quadra de areia, 01 anfiteatro com 199 lugares, 03 salas multiuso, laboratório de ciências e de matemática e biblioteca.

A “**Escola K**” é um estabelecimento vinculado à rede municipal de ensino e conveniado a Mitra Diocesana de Petrópolis (RJ). Atende 406 alunos, também oriundos de uma comunidade carente no aspecto social e financeiro. Oferta educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionando apenas no período diurno e realiza alguns projetos em parceria com Organizações não-Governamentais com atendimento aos alunos e à comunidade. Entre os espaços da estrutura física, a escola apresenta além das nove salas de aulas, sala de leitura e de informática, quadra desportiva e pátio.

A “**Escola L**”, localizada na cidade de Uberlândia (MG), o maior e principal município do Triângulo Mineiro, oferece educação infantil e Ensino Fundamental e possui 971 alunos matriculados nos períodos matutino e vespertino. Também realiza parcerias com a Fundação Maçônica e com a Universidade Federal de Uberlândia e por meio dessas relações proporciona respectivamente, atendimento de duas salas do Telecurso 2000 no período noturno; e encaminhamento dos

alunos à universidade para atendimento por profissionais da saúde como médicos e dentistas.

Garcia (2015) pesquisou a Região Sul do Brasil e em sua tese é possível compreender as especificidades da educação inclusiva nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As escolas participantes da pesquisa na região serão denominadas pelas letras “M”, “N” e “O”.

No município de Chapecó, estado de Santa Catarina, está localizada a “**Escola M**”. Este estabelecimento de ensino da rede municipal oferece educação infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino, e a EJA no período noturno. O AEE é oferecido nos períodos matutino e vespertino e a escola ainda oferece o Projeto Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna²⁶. Atende 414 alunos matriculados e apresenta um índice de aprovação de 91%.

A “**Escola N**” está localizada na cidade de Capão da Canoa (RS) e oferta Ensino Fundamental regular, no período diurno; e, EJA no período noturno. Apresenta 644 alunos matriculados e 13 frequentam a SRM, sendo quatro de outras unidades escolares que não oferecem o AEE. O município de Capão da Canoa é considerado polo da educação inclusiva, e a escola foi projetada para atender as necessidades em relação à acessibilidade arquitetônica, inclusive elevador e piso tátil.

A “**Escola O**” está localizada no município de Maringá (PR) e oferta Ensino Fundamental de nove anos, no período diurno e o Programa mais Educação que atende 336 alunos em período integral. No período noturno oferece duas turmas de EJA e ainda cede espaço físico para o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

²⁶ O Acelera Brasil é um projeto idealizado pelo Instituto Ayrton Senna, em 1997. É um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Até o ano de 2012, já tinha atendido 32.195 alunos em 472 municípios de 23 Estados.

4.1.2 Descrição dos instrumentos

Para Gil (2007, p. 17), a pesquisa é “[...] um procedimento racional e sistemático” que objetiva apresentar respostas para os problemas que se apresentam. Todavia, para que seja possível delinear e compreender um fenômeno e suas relações de ordem intelectual e prática da ciência e da sociedade, é mister que se desenvolva a investigação mediante o uso de instrumentos que possibilitem fornecer as informações para descrever com fidedignidade a realidade inquerida.

O estudo proposto compreendeu duas etapas, e, para cada uma delas é empregado um instrumento de pesquisa específico. Para a primeira etapa, utilizou-se um questionário; e, para a segunda; um roteiro de pesquisa semiestruturada, que serão descritos a seguir.

Appolinário (2004, p. 168) define questionário como uma “técnica estruturada para coleta de dados”, constituído por uma série de perguntas. O questionário de pesquisa com os professores participantes do curso de AEE, (APÊNDICE A), elaborado pelo grupo de pesquisa OBEDUC apresentou questões abertas e fechadas, organizadas em quatro categorias, com o objetivo de identificar dados referentes ao processo de inclusão e o AEE nas escolas bem como a formação e atuação dos docentes. As categorias eram: identificação, formação, atuação e dados da escola em que atua o profissional.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o uso desse tipo de instrumento de análise pode dispensar a presença do pesquisador, e pode ser enviado por diferentes meios, como por exemplo: agências de correio, correio eletrônico, ou ainda, por um portador. Nesta pesquisa, o questionário foi aplicado em um dos momentos de avaliação presencial do curso de pós-graduação em AEE. Os aplicadores foram professores e tutores do referido curso, que se deslocaram aos 39 polos presenciais, distribuídos logisticamente pelas cinco regiões do Brasil. Para as autoras, os questionários alcançam apenas 25% de devolução. No estudo, obtivemos 74% (setenta e quatro por cento) de retorno, visto que o universo inicial de pesquisa era de 1.200 (um mil e duzentos) professores e no

momento avaliativo compareceram apenas 889 (oitocentos e oitenta e nove) cursistas.

Para a segunda etapa foi utilizado o “Roteiro de caracterização e observação da escola” (APÊNDICE B). Segundo Appolinário (2004, p. 71) esta modalidade de entrevista apresenta “[...] componentes estruturados e não estruturados, ou seja, há um roteiro de perguntas preestabelecidas [...], mas há também um espaço para discussão livre e informal [...]”. Para completar a definição, trazemos a citação de Triviños (2008, p. 146), cujo entendimento por entrevista semiestruturada é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, as quais são originadas por meio das respostas do entrevistado. Assim, é possível estabelecer que dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado, ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade, pode participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O roteiro foi elaborado com base na Nota Técnica nº 9 de 09 de abril de 2010, a qual apresenta orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Entre os aspectos a serem observados e perguntados, o roteiro apresentou 22 itens, categorizados em quatro grupos, a saber:

- Organização da prática pedagógica: primeiro grupo com seis questões referentes ao tipo de planejamento e atendimento, bem como a articulação do AEE com outros profissionais da escola;
- O AEE e o Projeto Político Pedagógico: este item compreende questões sobre a formalização do AEE nos documentos da unidade escolar;
- Professor do AEE: esta categoria contemplou oito aspectos a serem observados e questionados referentes à organização do trabalho docente; às estratégias utilizadas; os limites enfrentados; bem como a formação continuada recebida; e, o público-alvo atendido;

- Espaço físico: último grupo de perguntas do roteiro, compreendendo quatro observações em relação à estrutura física e à acessibilidade arquitetônica e de materiais.

Este instrumento oferece condições para uma observação direta intensiva, posto que, define de antemão os componentes do fenômeno que se irá observar. Vale destacar, com base em Lakatos e Marconi (2003), que a técnica não se limita apenas em ver ou ouvir, e sim, em examinar os fatos e fenômenos identificados da e na realidade.

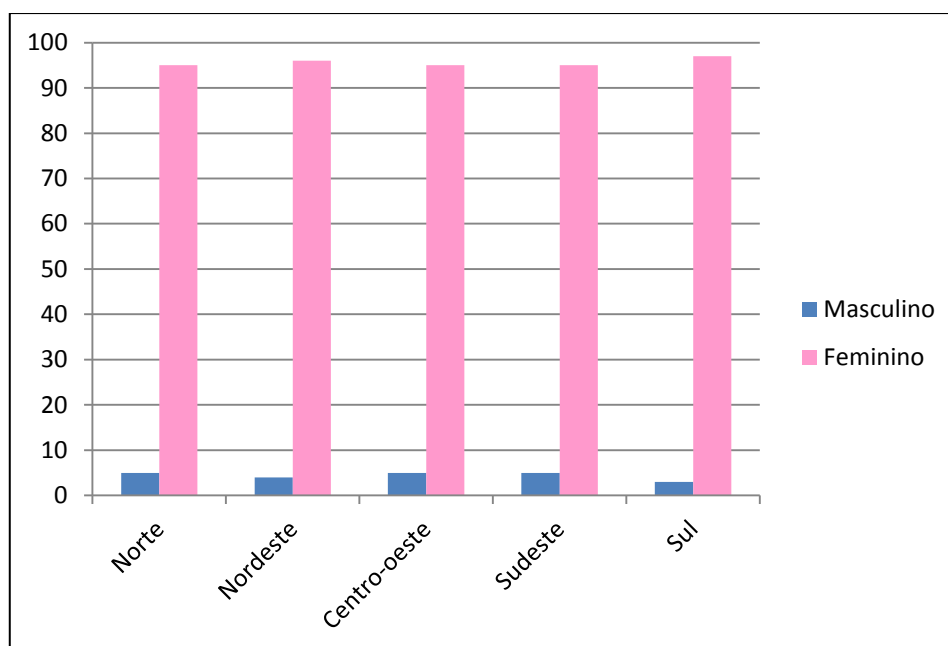
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Nesta subseção, analisaremos o levantamento de dados referente à primeira etapa da pesquisa. Como anunciado na descrição dos instrumentos, o questionário utilizado foi constituído por itens que permitiram a caracterização do perfil do educador no que compreende o gênero, a formação e o âmbito de atuação, bem como o AEE de suas respectivas escolas.

Para a organização da apresentação dos dados da primeira etapa da pesquisa, as questões foram ilustradas por dois gráficos. A primeira análise apresenta as regiões separadamente o que possibilitou a comparação qualitativa e quantitativa; e, a segunda análise pela reunião dos dados, favorece a percepção do contexto de cada questão, no Brasil.

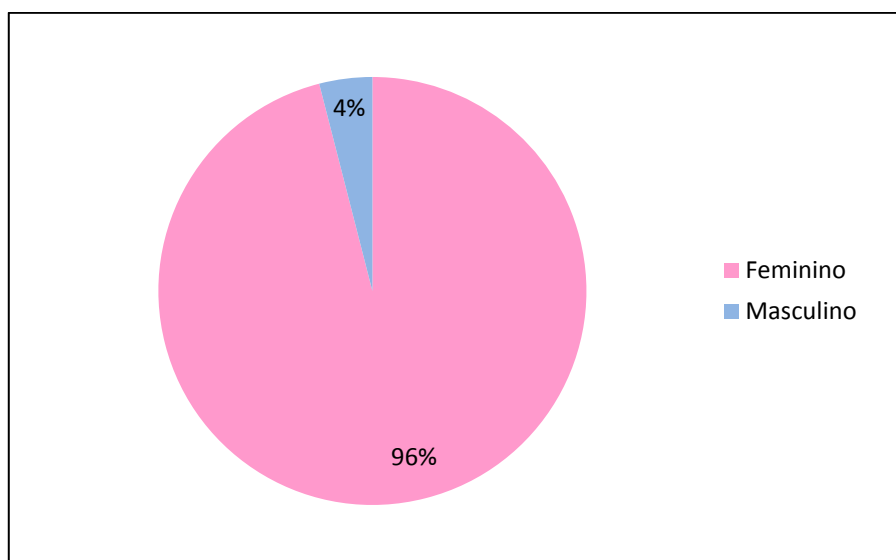
Em relação ao gênero dos educadores, os dados revelam um expressivo percentual de mulheres atuando como docentes. Conforme os gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Gênero dos docentes da amostra, dados por região



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Gráfico 2 – Gênero dos docentes da amostra total dos entrevistados



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Tal constatação remete a necessidade de realizarmos uma digressão no que compreende a trajetória da atuação da mulher na educação brasileira. A predominância do sexo feminino no exercício do magistério, identificado por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) não retrata apenas um aspecto quantitativo, mas também, de acordo com Barrachi (2004), refere-se à concepção da profissão estar associada à aspectos femininos. Sforini (2005) relata que, historicamente, a mulher vem ocupando diferentes espaços na sociedade, a profissão docente está associada ao universo feminino desde o início do século XIX, quando ocorreu a oferta de formação gratuita para mulheres na escola normal. O exercício do magistério, a priori, é associado a uma ação vocacional, desempenhada com mais esmero pelas mulheres em razão de sua ação como cuidadora do lar e da família.

Reflexos de uma sociedade patriarcal, marcada pelo poder do homem sobre a mulher consolidaram um quadro de “fragilidade social” e submissão de um gênero em relação ao outro, excluindo a mulher da sociedade e negando igualdade de direitos durante um período muito longo da história. Melnikoff e Silva (2011) pontuam que o sexo feminino era desqualificado ao ponto de ser considerado desprovido de inteligência e que deveria ser condicionado para ser mãe e os serviços operacionais do lar. Somente em 1827 que a mulher passa a ter direito à educação. Para Demartini e Antunes (1993) foi por meio do magistério que a mulher galgou para o exercício profissional. Seu acesso à Escola Normal se deu em 1875.

Ristoff (2006) corrobora com essa ideia, ao discorrer que a mulher desempenhou no período colonial, um papel restrito ao lar. No século XIX, inicia-se com uma participação discreta nas escolas públicas mistas, e em seguida, a atuação se torna significativa nas escolas de ensino primário. O autor enfatiza que apesar da população masculina ser majoritária, a conclusão do Ensino Médio e o ingresso e conclusão do ensino superior são predominantemente do público feminino. Estatisticamente, 56,4% das pessoas que ingressam na universidade são do sexo feminino, mas este dado se amplia por ocasião da conclusão, visto que 63,4% dos formandos são mulheres. Além disso,

Os cursos mais procurados pelos homens são relativos a engenharia, tecnologia, indústria e computação; pelas mulheres, são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Essa tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior (RISTOFF, 2006, p. 1).

A relação desse diálogo com a pesquisa se faz por dois motivos principais: primeiro, por registrar um dado que corrobora com as análises sobre a estratificação profissional, conforme o gênero, e segundo, destacar que essa condição não se refere exclusivamente à docência na área da educação especial. Posto que esses números foram constituídos historicamente.

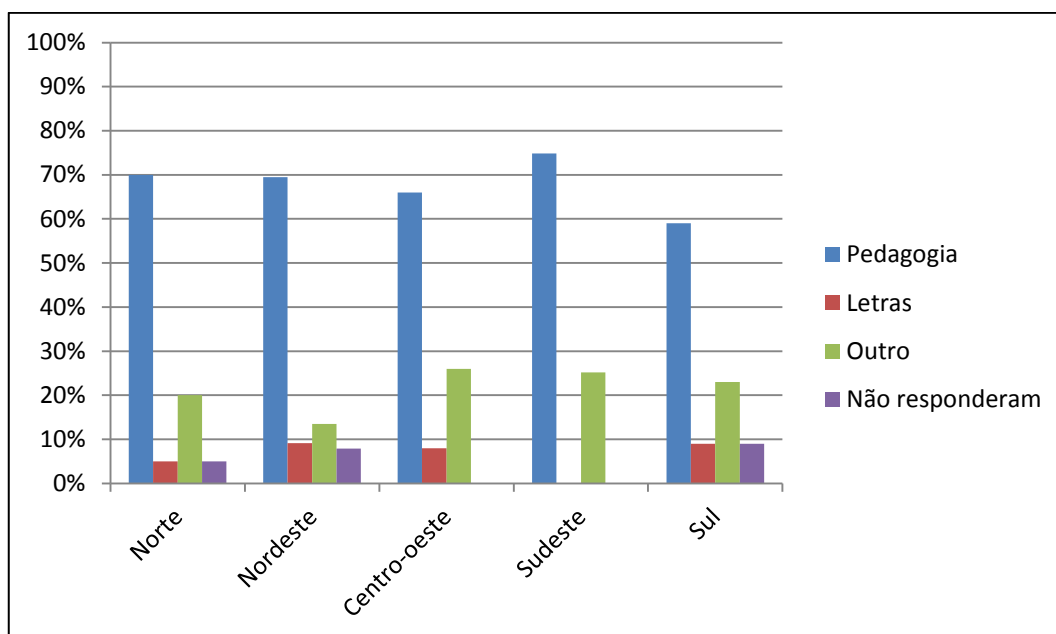
O discurso ideológico construiu uma série de argumentos que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação derivado do fato de a docência estar ligada a ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres sempre estiveram submetidas (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Esta relação de gênero reflete na valorização do magistério até hoje. Se compararmos o salário inicial do professor com outros cargos que exigem o mesmo nível de formação observaremos que não há uma equiparação. A raiz dessa questão está na submissão sexual atrelada à mulher. No final do século XIX, os objetivos políticos foram de expansão da educação, dessa forma, precisavam de um número maior de profissionais, e logicamente pagar menos por isso. Melnikoff e Silva (2011) afirmam que não foi por coincidência que a profissão expandiu para as mulheres. O homem, chefe e provedor do lar, não poderia aceitar baixos salários, e a mulher nessa profissão, poderia aliar seus afazeres domésticos. Para Almeida (1996), foi inculcido na sociedade que o magistério era “digno” às mulheres, e assumir essa função não deveria ser por uma remuneração financeira, e sim, pela sua “vocação natural” e seu “amor à missão de educar”.

Podemos assim inferir que, inicialmente, a predominância das mulheres atuando como docente teve sua relação com as “virtudes” do universo feminino e apesar das mudanças substanciais ocorridas nas últimas décadas, no que se refere ao empoderamento da mulher na sociedade contemporânea, a característica permanece.

A próxima questão, respondida pelos entrevistados se refere à formação inicial. Os dados apresentados apontam que parte significativa dos docentes possui licenciatura em pedagogia. O curso de Pedagogia foi estruturado no Brasil, em 1969, e teve como “[...] finalidade o preparo dos profissionais da educação.” (PINTO, 2002, p. 155). A pedagogia, acima de qualquer definição, é um campo científico, que se ocupa com os pressupostos teóricos e práticos da educação, não obstante, historicamente, está relacionada a formação de professores. Para Libâneo (2002), entender o curso de pedagogia como destinado exclusivamente à formação de professor é uma forma reducionista desta área de conhecimento. O pesquisador argumenta que o saber pedagógico compreende os processos educativos e as estratégias didáticas para promover a escolarização. Mas, acima disso, a pedagogia é uma área de conhecimento; e, limitar a ação pedagógica à docência, é reduzir um conceito.

Gráfico 3 – Formação inicial em nível superior por região



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

É possível inferir que os dados obtidos podem ser justificados tendo em vista o curso de pedagogia estar diretamente relacionado à formação do

pedagogo, porém não se desvincula da atuação docente na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isto é, o curso não forma apenas o professor dos anos iniciais, forma um profissional com amplo campo de atuação no âmbito do magistério. Sobre esse assunto, Libâneo (2002, p. 61) defende que:

[...] o curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto o curso de pedagogia não se reduz a formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada.

Por esse entendimento, o profissional de educação, formado em pedagogia, poderia ocupar diversas funções no exercício do magistério. Tanto em função voltada para a docência quanto para uma atuação não-docente. No panorama geral podemos afirmar, conforme Dambros (2013, p. 83) concluiu sobre a Região Norte do país, que a maioria dos “[...] professores entrevistados estão em conformidade com as exigências jurídicas e habilitados para o trabalho educacional solicitado”. Sobre o quesito da formação do profissional da educação, a LDB dispõe que:

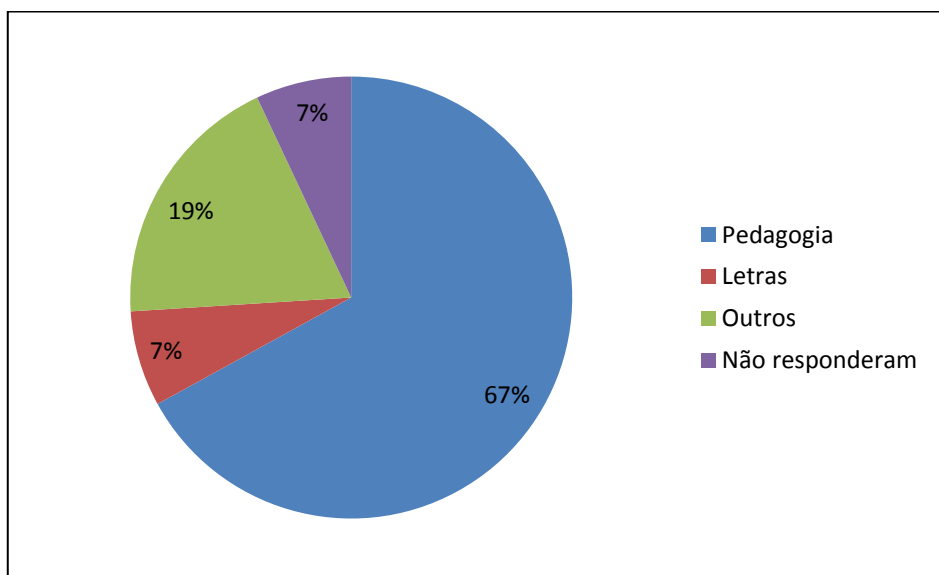
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Esta determinação abre precedente para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais serem exercidas por um profissional com a formação inicial em nível médio.

Ao associarmos os resultados no gráfico 4, percebemos que 93% dos professores entrevistados apresentam curso superior, e os 7% que não responderam a questão, nos deixa em dúvida se não tinham a formação, uma vez que a opção de não possuir curso superior era a segunda alternativa. Contudo, os

participantes desta primeira etapa da pesquisa eram alunos de curso de especialização e o critério de ingresso principal é a graduação estar concluída.

Gráfico 4 – Formação inicial em nível superior da amostra total



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Em relação aos profissionais que não responderam sobre a graduação, uma das hipóteses, de acordo com Fellini (2013), é a presença dos profissionais Tradutor Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa (TILS), que para atuarem no ensino comum lhe são exigidos o Ensino Médio. Também podemos levantar a hipótese de ter sido oferecido vagas aos educadores de apoio nas atividades de vida diária para a acessibilidade (BRASIL, 2010a). No Paraná, a denominação desses profissionais é Agente Educacional I e a escolaridade exigida é apenas o Ensino Fundamental completo.

É importante frisar que esses dados não revelam o perfil nacional de formação docente. O Brasil, apesar do compromisso de “profissionalização das ações educativas”, assumido ao ser signatário do programa “Educação para Todos”, em 1990 em Jomtien, instituído como política de Estado pela LDB em 1996 (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004), ainda apresenta professores leigos.

O Educacenso de 2007 deflagrava uma totalidade de 600 mil professores sem formação adequada. Diante disso, em 2009 foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é um programa emergencial, com o propósito de formar os professores que atuavam na Educação Básica sem graduação, em nível superior. Entre os objetivos do programa, ressalta a criação de turmas especiais para

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e
- III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2014b, p. 4).

O PARFOR foi instituído para atender o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, tem como princípio “[...] a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado [...]” e, como objetivo “[...] promover a melhoria da qualidade da educação básica pública [...]” (BRASIL, 2009c, p. 1-2). Apesar de o plano demonstrar resultados significativos, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2013, apenas 74,8% dos professores tinham graduação. Isto é, após quase duas décadas de promulgação da LDB e quatro anos da implantação de um programa para equiparar a formação dos professores, ainda apresentamos um quarto do quadro docente sem formação adequada. Como esse cenário é composto? Há a ausência de profissionais qualificados e as esferas administrativas necessitam recrutar professores que ainda estão em curso de sua formação? São professores novos nos sistemas de ensino ou são professores antigos no magistério próximos de suas aposentadorias com experiência prática, mas sem o incentivo para retornarem à formação teórica formal. São questões que, pela delimitação desse estudo, não serão respondidas, mas podem se constituir em novos problemas de pesquisa em outros estudos.

Para o exercício em AEE é exigido, conforme inciso III do artigo 59 da LDB, professores com especialização adequada em nível médio ou superior. A lei não especifica a especialização exigida, mas o termo “adequada” pressupõe que o curso contribua para a formação técnica pedagógica. Entretanto, o artigo 12 da Resolução nº 4 de 2009, estabelece que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009a, p. 3).

Os documentos político-legais, ao exigirem a formação docente específica para a educação especial, contribuem para a discussão da necessidade de uma educação de qualidade. Mas, quais são as condições objetivas dessa qualidade? Como a formação docente reflete na qualidade do ensino? De qual formação o documento se refere? E de qual formação vemos na prática concreta da escola?

Concordamos com Garcia (2013) sobre a necessidade de refletirmos sobre a formação docente. A globalização e a expansão mercadológica do ensino superior trouxe uma questão importante: a dicotomia entre certificado e intelectualidade. Os cursos aligeirados contribuem para a despolitização docente além de oferecer uma formação superficial desprovida de fundamentos teóricos e reflexão sobre a práxis.

Shiroma e Evangelista (2004) analisam a formação e concluem que o discurso ideológico político que pretende definir o perfil atual do profissional da educação está mais articulado a uma manobra de conformismo e submissão para conseguir incorporar as orientações das agências financiadoras da educação que relacioná-lo à qualidade objetiva da formação dos educadores. Com base no que os documentos afirmam e ocultam as autoras asseveram,

Não se trata, nesse caso, de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos assim como de seus alunos [...] os professores são estratégicos para o Estado [...] a política de profissionalização nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537).

A competência exigida do novo profissional da educação, entre elas a flexibilidade, criatividade, e, em específico a essa discussão, a capacidade de

incluir e ensinar o aluno, respeitando sua diversidade e sua diferença, é produto das políticas neoliberais. Como mencionamos, concordamos que o professor especialista deva ter condições teóricas e técnicas para buscar as estratégias metodológicas para efetivar a inclusão e entendemos que os demais educadores, formados pelas mais diversas áreas de conhecimentos, não tiveram acesso a esses conteúdos. Diante disso, quais responsabilidades podem ser exigidas do professor especialista? Como assessorar e garantir a inclusão? Em quais condições esse trabalho está sendo realizado? A formação inicial dos professores garante o ensino de qualidade? Como garantir a qualidade da formação daqueles que vão trabalhar na educação?

A formação inicial é um tema que demanda um estudo específico, mas não podemos deixar de levantar algumas questões que consideramos importantes. O ensino superior como analisa Severino (2007, p. 22) apresenta “[...] tríplex finalidade: profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante”. Estes objetivos constituem a atividade ímpar do ensino universitário, que se realiza tendo como base a produção do conhecimento. Se a profissionalização daqueles que vão formar os demais, apresenta uma diversidade de grade curricular, como é possível relacionar diferentes formações com a padronização da qualidade? A certificação tal como está desenhada na sociedade globalizada, não garante a qualidade de formação. Dourado (2001, p. 53) denuncia que a: “[...] tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem a implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho”. O conhecimento tratado como uma mercadoria, diante da reestruturação produtiva, universalizou o acesso ao ensino superior, mas não assegurou a habilitação necessária. Esse descompasso entre certificação e intelectualidade reflete nas condições objetivas da Educação Básica. As tendências assumidas pelo capitalismo contemporâneo apresentam

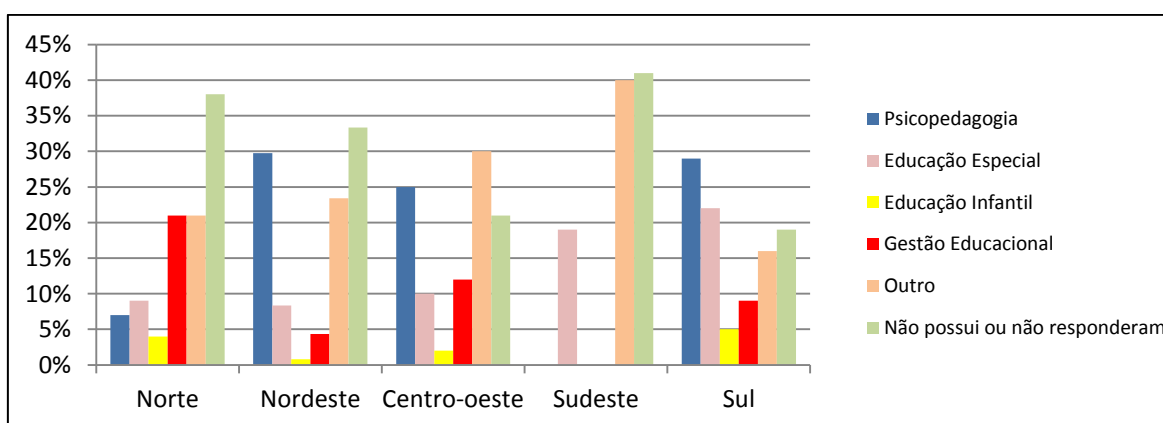
[...] formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o toyotismo são exemplos [...]. Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas do capital, mais nefastas são suas consequências. (ANTUNES, 2001, p. 16).

Neste cenário, não há espaço para mecanismos de regulação e padronização para viabilizar um núcleo comum na profissionalização do educador. As “empresas” de ensino superior aproveitaram o nicho mercadológico e a descentralização (des)regulada e ocuparam um espaço significativo na formação dos educadores. Sem negligenciar o papel das IES públicas na formação, como por exemplo, a oferta das formações pela UAB, inclusive da especialização que estamos tratando, destacamos que seu alcance é insuficiente por múltiplos fatores. Paradoxalmente, a privatização cresce, e, de forma velada e paulatinamente, o Estado se exime de suas responsabilidades.

Para aprofundar a análise teria sido oportuno, questionar a esfera administrativa da formação inicial dos entrevistados. Assim poderíamos traçar um paralelo entre o papel da universidade pública na formação dos educadores em cada região do Brasil. Conteúdo que sugerimos para futuros estudos.

Em relação aos cursistas que já possuíam curso de pós-graduação, os dados revelam que a Região Sudeste apresenta o maior índice de docentes sem especialização, o levantamento denota 41%, seguida pela Região Norte, com 38% de professores apenas com a formação inicial. A Região Sul é a que apresenta o maior número de especialistas, com 81%.

Gráfico 5 – Formação dos docentes em pós-graduação por região

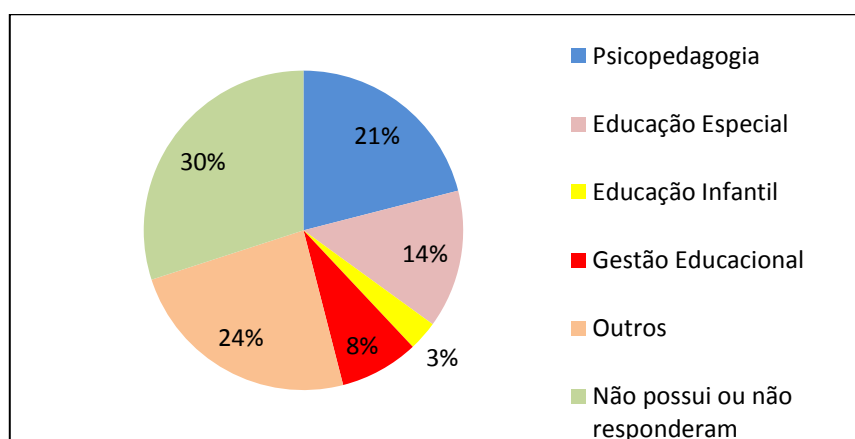


Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

No contexto total da amostra, 30% dos entrevistados não possuíam especialização, mas esta condição inicial foi alterada, pois, os entrevistados faziam parte da pós-graduação em AEE, com conclusão em 2012. Isto significa que 100% dos entrevistados, podem ter cumprido os requisitos documentais e pedagógicos para a certificação de especialista em AEE. Nas Regiões Sul e Sudeste predominam a formação em Educação Especial, respectivamente com 22% e 19%. E, a especialização com menos incidência é em Educação Infantil, cuja soma dos resultados equivalem a apenas 3% dos entrevistados. Na Região Norte, a especialização mais apresentada é em Gestão Educacional.

Esses dados não revelam necessariamente uma tendência da região, referente à demanda de interesse de formação, isto porque, para os cursos de especialização *Lato Sensu*, oferecidos pelas IES e, na legislação em vigor, as Resoluções do CNE e da Câmara do Ensino Superior (CES) n.º 1, de 8 de junho de 2007, e n.º 7, de 8 de setembro de 2011, não há necessidade de autorização, reconhecimento e renovação de conhecimento. As exigências são de que a IES seja devidamente credenciada e que os cursos atendam as disposições da resolução. Essa abertura favorece a expansão dos cursos de especialização nas diferentes regiões do território nacional, principalmente pelo setor privado, oportunizando a formação em diferentes áreas de conhecimento, de acordo com a organização de cada IES.

Gráfico 6 – Formação em pós-graduação dos docentes entrevistados



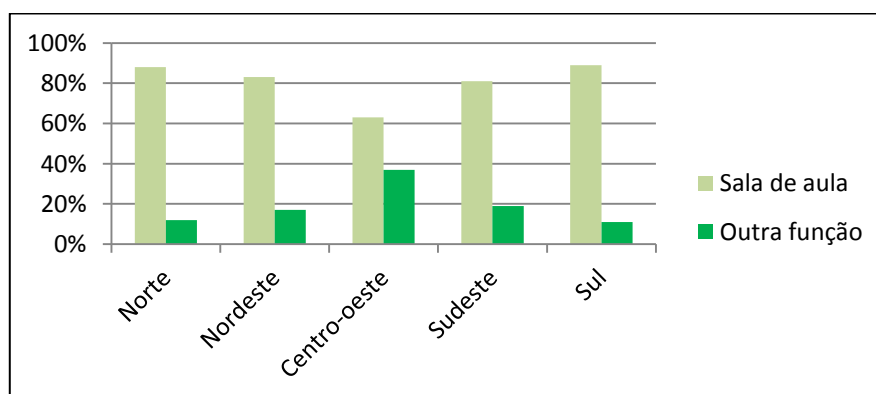
Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Quanto ao número de cursistas que apresentavam a formação em psicopedagogia, de acordo com os dados dos gráficos 5 e 6, podemos fazer uma relação com a discussão teórica que a área de conhecimento traz. O fato de a psicopedagogia estar diretamente relacionada com as questões afetas aos processos de ensino e aprendizagem pode ter motivado os educadores na busca pela formação. Entretanto, essa, apesar de complementar, não é a adequada para exercer o trabalho no AEE.

Uma relação importante que podemos estabelecer diz respeito à formação dos educadores e os dados coletados sobre os limites que os professores do AEE estão enfrentando na efetivação do serviço. Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) destacam que uma das dificuldades consiste na adaptação de material e no embate com os professores do ensino regular. No decorrer do trabalho discutimos sobre a questão da transferência de responsabilidade sobre a socialização e o apoio aos professores do ensino comum recair sobre o professor especializado. Entretanto, se a formação for consistente, possuirá condições intelectuais de fazer o trabalho, mesmo que não seja sua função. As ações isoladas apresentam duplo efeito: resolvem um problema, mas disfarçam a realidade caótica da formação continuada.

Com referência à atuação dos professores, levanta-se os seguintes dados, expressos nos gráficos 7 e 8:

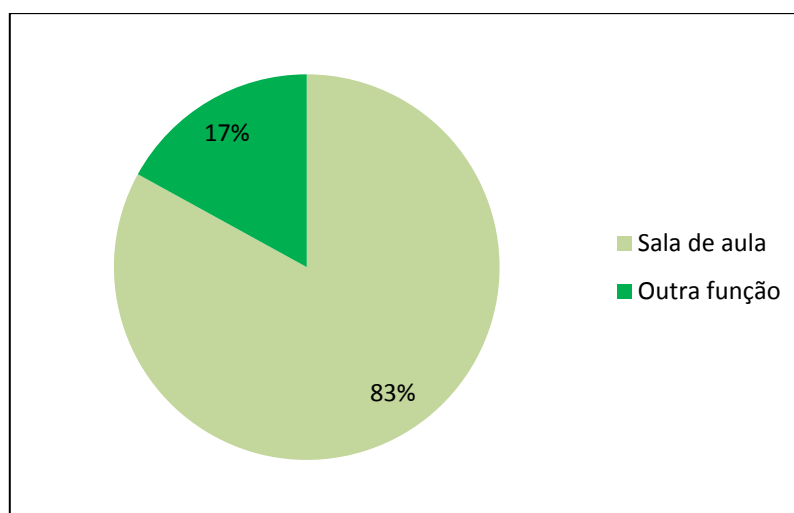
Gráfico 7 – Atuação dos docentes por região



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Em relação à atuação dos docentes constata-se que 83% atuam em sala de aula. Esse fato é justificado pelo próprio objetivo do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, da qual a especialização em AEE faz parte. De acordo com a proposta do curso, a oferta seria para professores da Educação Básica, em exercício nas redes públicas.

Gráfico 8 – Atuação dos docentes da amostra total



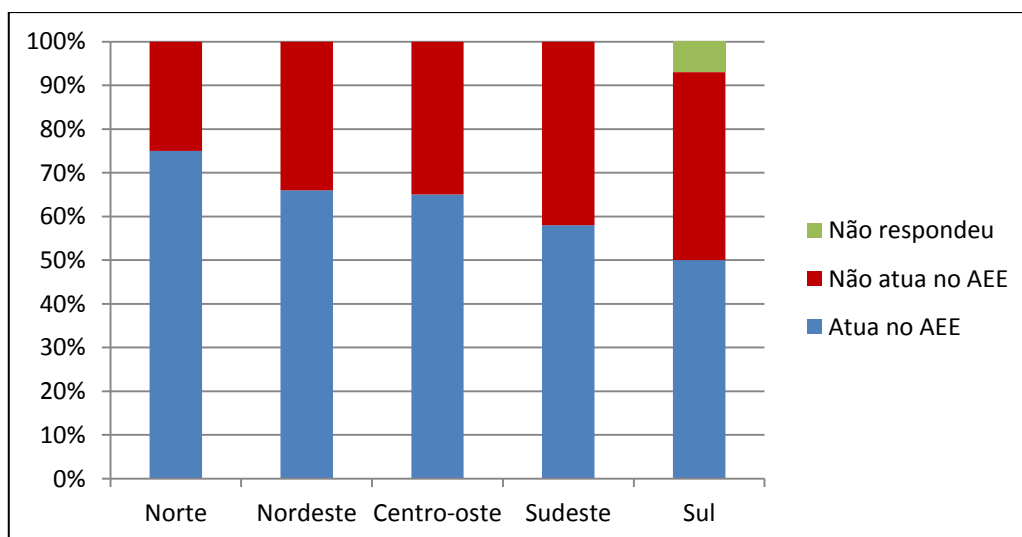
Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Entre as funções representadas pelos 151 (cento e cinquenta e um) profissionais da educação que não atuam em salas de aulas, o grupo de pesquisa registra que a atuação na equipe pedagógica das escolas é mais frequente. Outra função ocupada pelos entrevistados é em Secretarias Municipais de Educação. A participação dos educadores, nesses setores, exige que eles busquem por formação em AEE, porque ela é fundamental, devido a abrangência de suas ações na perspectiva inclusiva. Uma questão que pode ser pensada a partir desse dado é que pelo número restrito de vagas para cursar a especialização, algumas secretarias elegeram profissionais que possam fazer o repasse dos materiais de fundamentação teórica e trabalhar com apoio na formação dos demais professores do município. Haja vista que a rede de formação continuada elaborada pelo MEC tem como objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino na implementação da política de formação continuada de professores na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contribuindo no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a construção de projetos pedagógicos que atendam a necessidade de organização das escolas e de desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana, consolidando uma educação de qualidade para todos, em todo o território brasileiro (BRASIL, 2009b, p. 20).

Aos professores que responderam exercer sua função em sala de aula foi perguntado, na sequência, se a atuação compreendia o AEE. Os gráficos 9 e 10 apresentam os dados identificados pela pesquisa.

Gráfico 9 – Modalidade de atuação dos docentes por região

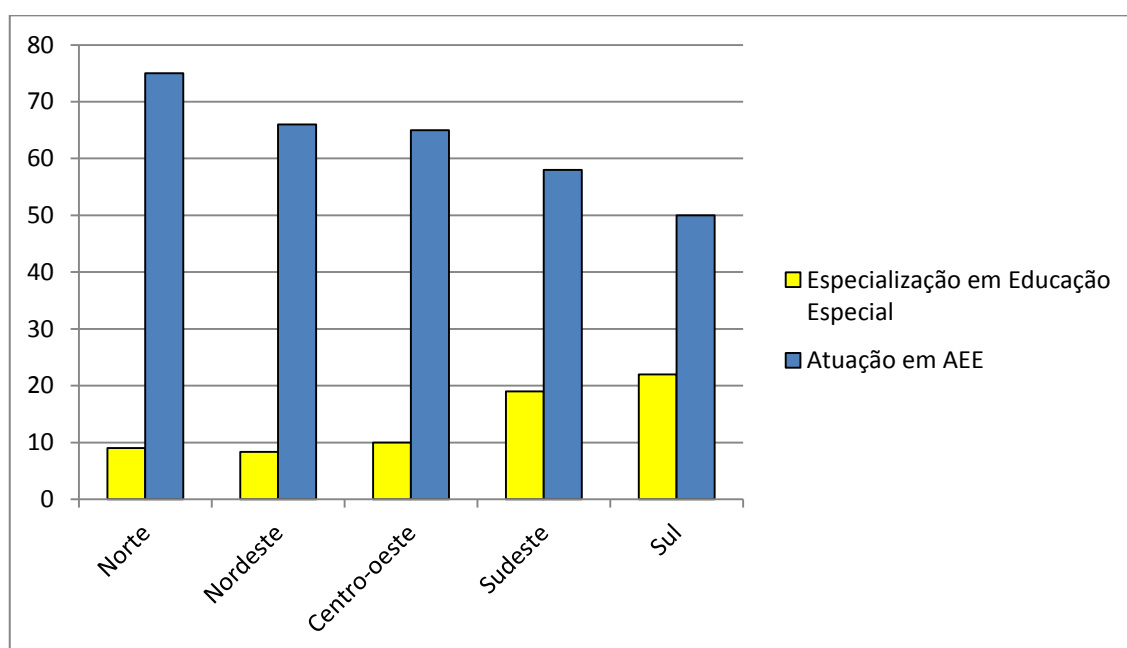


Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

A importância deste dado consiste em discutir a necessidade da formação continuada para o exercício do magistério em AEE. O presente curso apresenta, como critério de seleção para ocupar as vagas oferecidas, os seguintes itens: primeiro para os professores que já atuam no AEE e, segundo para professores que atuam nas classes do ensino comum. O critério é uma forma de regularizar a formação adequada para o trabalho especializado em consonância com os documentos oficiais.

Se compararmos os gráficos 5 e 9, observaremos que a porcentagem de especialistas em Educação Especial é significativamente menor que a porcentagem de professores que já atuam no AEE. O número expressivo de professores que não apresenta a formação mínima necessária para o desempenho da função, ainda é um nó a ser desatado pelo sistema educacional. Conforme demonstra o próximo gráfico:

Gráfico 10 – Comparativo entre formação e atuação dos entrevistados por região



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC

Elaboração do gráfico: A autora

Para Hessmann (2013, p. 91) nos dados da Região Centro-oeste, apenas 10% têm formação em Educação Especial, 69% se especializaram em outras áreas e 21% não apresentam nenhuma especialização. Esses dados revelam “[...] a formação em serviço [...]”, o que pressupõe a falta de profissionais qualificados para o preenchimento do quadro do magistério. Fellini (2013, p. 81) nos chama a atenção que a Região Nordeste por apresentar “[...] percentual de 8,33% de professores com especialização em área específica da Educação Especial, caracterizando que os demais profissionais possam estar atuando sem a devida

formação [...]”, também diverge das orientações legais, implicando na qualidade do ensino.

A Região Norte, investigada por Dambros (2013, p. 84), apresenta um índice de 9% de professores com formação em Educação Especial. A autora ressalta que “[...] a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, assegura, que aos professores que já estavam exercendo o magistério deveriam ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização [...]”, e, esse incentivo contribuiu para que o número de professores sem a devida formação buscasse participar do curso.

As regiões Sudeste e Sul apresentam os maiores índices de cursistas com a especialização em educação especial; todavia, os dados revelam que a porcentagem de profissionais com especialização ainda é menor que a porcentagem dos que já atuam no AEE.

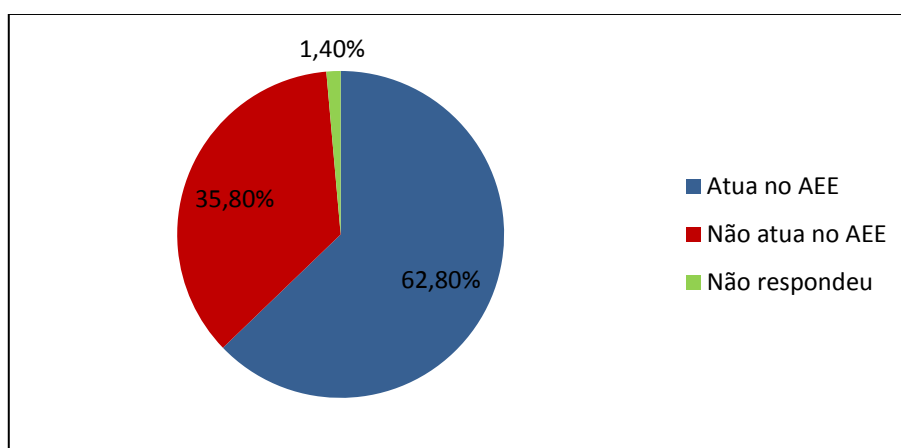
Se fizermos uma média aritmética, notaremos que as escolas estudadas mostram 49% dos docentes atuando no AEE sem a devida qualificação. Entretanto, os entrevistados faziam parte do curso que tinham como objetivo amenizar esse índice, logo o destaque pelo dado elevado em relação a não formação não retrata um equívoco, e sim um aproveitamento adequado para a formação. A porcentagem de cursistas que atuam no AEE com pós-graduação em Educação Especial que se interessou em fazer a pós em AEE também é relevante. Este dado também foi observado por Garcia (2015, p. 109) que explica a: “[...] mudança de SR [Sala de Recursos] para SRM amplia o alunado a ser atendido e, conseqüentemente, a necessidade de o professor possuir conhecimentos mais abrangentes [...]”.

Em relação aos professores que não atuam no AEE e estão cursando a pós-graduação, podemos destacar dois fatores: um positivo e um negativo. O fator negativo diz respeito a essa vaga que pode ter sido ocupada indevidamente. Como as vagas eram limitadas por região, para atingir o maior número de cidades de todo o Brasil, o ideal seria que fossem ocupadas com professores que estariam atuando no AEE. Em contrapartida, o ponto positivo refere-se a presença de pessoas que trabalham nas equipes pedagógicas ou nas salas do ensino comum na discussão sobre a inclusão. A socialização do conhecimento

auxilia na institucionalização do paradigma inclusivo, facilitando assim, o trabalho do professor do AEE.

Para Mantoan (2010, p. 14), um bom plano em AEE tem a participação da equipe escolar. Uma das atribuições do professor de AEE é dialogar e assessorar “[...] os interessados e diretamente relacionados com os alunos que serão atendidos e os que já estão em atendimento educacional especializado”. Esta função fica mais fácil de realizar quando vários profissionais da escola possuem conhecimento. Oportunizar aos professores do ensino comum estudar sobre o AEE, diminui a lacuna entre as duas modalidades.

Gráfico 11 – Modalidade de atuação dos docentes da amostra total



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Como mencionado na discussão teórica, a inclusão será efetivada em parceria com as políticas públicas e com as práticas pedagógicas. Entre as práticas pedagógicas é importante ressaltar a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum. A unidade de convicção quanto à forma de atender e ensinar os alunos da inclusão é determinada por estudos de formação continuada e discussão teórica.

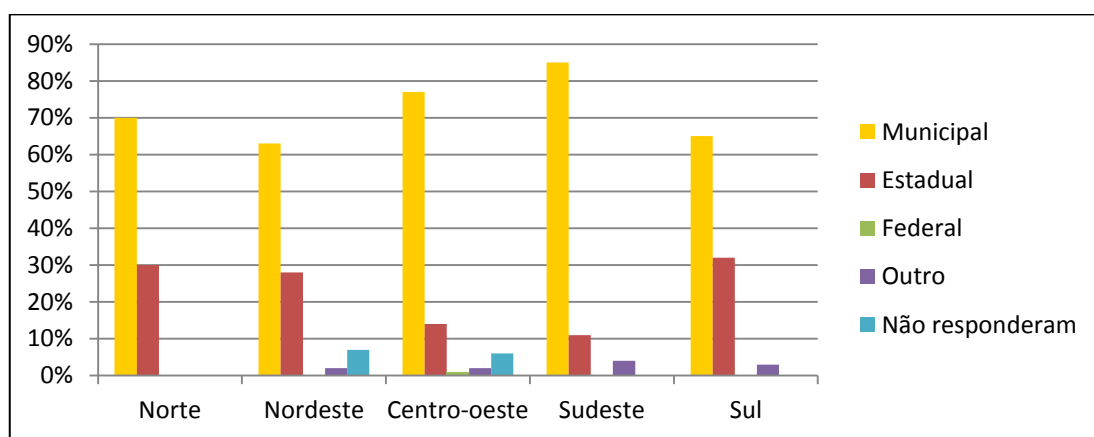
Para Mantoan (2010), é importante que se reúna o maior número de informações, a colaboração deve ser sistemática, envolvendo os membros da comunidade escolar. O eixo colaborativo entre as duas modalidades inseridas em

um único contexto oportuniza um rever das atitudes e valores que atrasam o processo inclusivo, perpetuando o caráter excludente em sua ação pedagógica.

Quando os professores comuns encaminham seus alunos (para os quais não se acham preparados para ensinar) aos colegas da educação Especial, eles entendem que esses alunos diferem dos demais colegas da turma. Assim procedendo, desconhecem as diferenças dos demais alunos e nada muda na escola! (MANTOAN, 2010, p. 15).

Para mediar o processo de articulação do professor do ensino comum com o saber do AEE, e iniciá-los às novas práticas educacionais na escola, o professor especialista necessita de um discurso e uma prática pedagógica com propriedade teórica e com capacidade de convencimento, por meio de evidências históricas e sociais. E isso só é possível mediante a formação continuada e a especialização específica para atuação na área.

Gráfico 12 – Dependência administrativa das escolas de atuação dos docentes por região



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Os dados revelam que 70% dos entrevistados estão subordinados à esfera administrativa municipal. Este dado é justificado pela própria organização nacional dos sistemas de ensino. Gadotti (2000, p. 126, grifo do autor) descreve que a história da municipalização do ensino, no Brasil, teve início em 1945, com o fim do

Estado Novo. As primeiras concretizações foram na LDB, de 1961. “[...] ela está ligada à história da democratização política por que passou o país, que consagrou o princípio da **descentralização**”.

Na trajetória histórica, a municipalização do Ensino Fundamental aparece na lei 5.692/1971, promulgada pelo regime autoritário, o qual se opôs à ideia democrática de descentralização, e por decorrência, penalizou os municípios com o aumento de sua dependência ao Estado e à União. O autor comenta que somente após o fim do regime militar, um grupo de educadores e dirigentes municipais se reuniu em Recife, em agosto de 1985, para retomar a discussão sobre o ensino municipal.

Em 1988, a Constituição Cidadã, sem mencionar o termo “municipalização”, confere aos municípios, autonomia de corresponsabilidade:

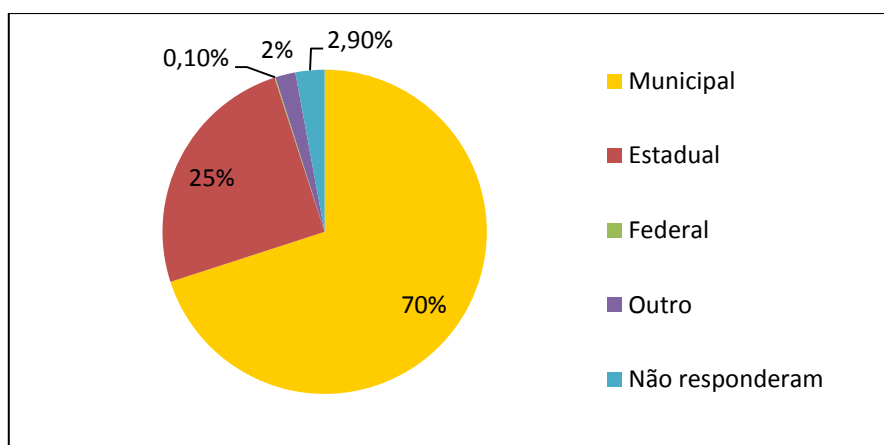
Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988, p. 35).

A municipalização traz em seu discurso a possibilidade de autonomia escolar. Paro (2001), em seu texto, traz o termo entre aspas, chamando a atenção para a transferência de responsabilidade e que o repasse do investimento para a educação, por vezes é insuficiente, recaindo sobre a sociedade. Comenta o autor: “[...] nada adianta descentralizar tarefas e permitir a livre utilização de recursos, se a condição essencial para a real autonomia, que é a **disponibilidade** de recursos, não for oferecida, sendo jogada, como está, para a responsabilidade da ‘comunidade’.” (PARO, 2001, p. 30, grifo do autor).

Gráfico 13 – Dependência administrativa de atuação dos docentes entrevistados



Fonte de dados: Grupo de pesquisa OBEDUC
Elaboração do gráfico: A autora

Os dados em âmbito nacional retratam que 623 docentes entrevistados atuam em escolas municipais. O dado é resultado da inscrição das secretarias municipais para a participação do curso. Em conformidade com a CF de 1988, a LDB de 1996 dispõe no artigo 10 que os Estados deverão se incumbir da colaboração aos Municípios para as formas de oferta do Ensino Fundamental. E o inciso V do artigo 11 determina que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

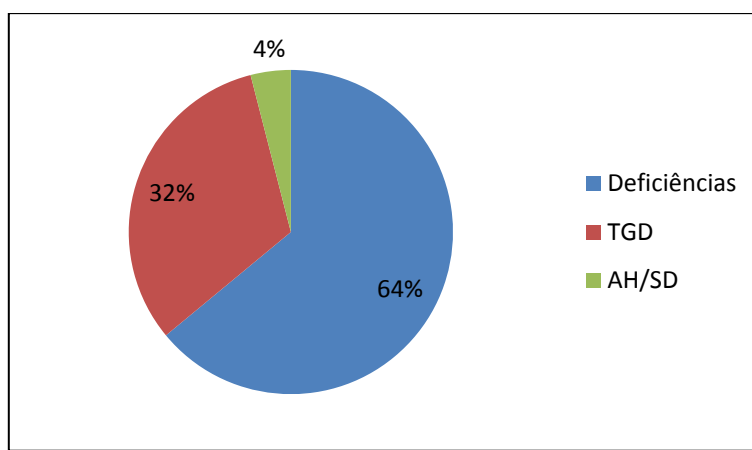
[...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 6-7).

Como o Estado pode definir com seus Municípios a organização do ensino, ainda há regiões brasileiras que apresentam a divisão dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo respectivamente da esfera municipal, e da esfera estadual. Esta divisão não implica na subsistência da União ao AEE. De acordo com o artigo 1º o Decreto nº 6.571/2008, a “[...] União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]” (BRASIL, 2008a, p. 1).

O próximo gráfico refere-se ao alunado do AEE incluso na Educação Básica nacional. As informações levantadas apresentam que 64% são alunos com deficiências e, nestes dados estão compilados os alunos com as deficiências de natureza intelectual, física e sensorial, 32% apresentam quadro de TGD, e apenas 4% AH/SD. Como é possível observar no gráfico a seguir.

Gráfico 14 – Alunos inclusos da Educação Básica



Fonte: Grupo de Pesquisa OBEDUC

O estudo revela que as AH/SD se apresentam de maneira tímida no cenário nacional. Esse público-alvo da educação especial merece atenção na mesma medida que os alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou TGD. Contudo, podemos atribuir o inexpressível número por duas hipóteses.

A primeira hipótese, consideramos de forma positiva, refere-se ao significativo avanço no atendimento às pessoas com AH/SD com a implantação em 2005 dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal. Esses centros de referência na área das AH/SD apresentam três eixos de atuação: o AEE para alunos com essa especificidade, a orientação às famílias e a formação continuada dos professores. Fazendo parte da organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL, 2008b).

Segundo Leonessa et al. (2012, p. 2) “[...] o NAAH/S tinha a proposta inicial de instituir-se como um serviço de apoio pedagógico especializado, tendo como um dos objetivos dar sustentação aos sistemas de ensino [...]”. E entre os resultados que se pode vislumbrar com esse atendimento é a socialização do conhecimento sobre as AH/SD para as comunidades e familiares. O NAAH/S também assessora na identificação e o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD das escolas públicas de Educação Básica, do município e da região. O resultado pode ser uma alternativa para reverter a dificuldade de identificação dos alunos.

A segunda hipótese revela um aspecto negativo levantamos a respeito do baixo número de alunos atendidos. Pérez (2003) e Virgolim (2007) pontuam que é determinante a identificação correta do aluno para seu atendimento e desenvolvimento. Pérez (2003, p. 46), ao discutir o dado divulgado em 1998, no qual as matrículas de alunos com altas habilidades foram de apenas 0,3%, de forma contundente, faz uma crítica em que revela “[...] órgãos encarregados de elaborar os levantamentos estatísticos, ainda não há uma compreensão ou inexistem elementos para identificar estas pessoas”. A presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação assevera que existem vários mitos na identificação dos alunos, os quais interferem negativamente na ação pedagógica e na ação política dentro do contexto escolar, entre eles estão: o mito de que a identificação fomenta o rótulo; de que há atitudes negativas na pessoa alta habilidosa; e, que, em nome do conceito de igualdade, não se deve comunicar à criança que ela tem AH/SD para evitar que se sinta diferente ou que faça diferença entre seus pares (PÉREZ, 2003).

Os mitos constituem um atraso no atendimento da necessidade individual do aluno, sua manutenção social provoca uma falha na identificação e obstaculiza seu AEE. Ainda sobre essas falhas, Virgolim (2007) complementa que a avaliação correta é o ponto crítico para o sucesso em seu desenvolvimento pessoal e de suas habilidades. Para a pesquisadora, os sistemas educacionais não estão preparados para atender as necessidades especiais de alunos com habilidades superiores. Além de que a identificação deve ser um processo contínuo, pois se desenvolve de acordo com o desenvolvimento do educando. Assim, as AH/SD apresentam características que necessitam constantemente de um olhar

diferenciado. É preciso romper com o mito de que a pessoa com AH/SD é autodidata e segue sua escolarização, sem apoio pedagógico diferenciado. O produto da negligência exposta pode ser um quadro de fracasso escolar, inclusive de desempenho avaliativo, seguido de frustrações emocionais, podendo provocar conflitos de ordem social.

O paradigma da escala de inteligência que atribui o critério Quociente Intelectual (QI) alto para as pessoas com AH/SD, hoje é considerado um mito. As AH/SD podem se manifestar em um dos oito conjuntos de áreas diferentes de habilidades. Para Virgolim (2005, p. 147), as habilidades, talentos ou capacidades mentais do homem podem ser agrupadas em: “[...] a inteligência linguística; a lógico matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalística; a interpessoal e a intrapessoal”. A autora ressalta que uma pessoa pode apresentar AH/SD em apenas um tipo de inteligência, dado que elas são relativamente autônomas uma das outras. E também, é possível categorizar a pessoa com AH/SD em dois tipos: o acadêmico e o produtivo-criativo.

Por essa razão, Virgolim (2007) alerta que considerar a manifestação apenas no desempenho escolar do aluno pode ofuscar a identificação de seus talentos. As políticas públicas preveem o AEE no contexto da Educação Básica. Consideramos, com base nas autoras, que há a necessidade de estudos e formação continuada a fim de instrumentalizar os profissionais da educação com vistas a identificar crianças e jovens com AH/SD com a mesma intensidade e frequência em que os demais alunos, público-alvo do AEE.

Como explicamos no início dessa seção, ela foi organizada em duas partes principais. Encerramos agora a apresentação e análise dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa realizada com os 889 educadores, distribuídos nas Unidades da Federação. A seguir, apresentaremos os dados da segunda etapa que contemplou os quinze estabelecimentos de ensino demonstrados no quadro 11.

4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Os cinco trabalhos que subsidiaram a presente discussão apresentam, de forma detalhada, a descrição de cada região analisada. As pesquisadoras Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) se ocuparam em trazer a essência manifestada e velada pelo fenômeno inclusivo de cada um dos municípios examinados. Entretanto, a subjetividade de cada pesquisadora e a flexibilidade, que a entrevista semiestruturada oferece, permitiu que alguns dados não fossem registrados e tratados sob os mesmos critérios.

Ao iniciarmos as discussões sobre a efetivação das políticas públicas inclusivas na Educação Básica, consideramos importante relacionar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estabelecimentos estudados.

Cabe ressaltar que a meta do Governo Federal é que a educação brasileira chegue ao índice geral de 6,0 em 2022, ano bicentenário da Independência. Para cada unidade escolar há um objetivo particular, de acordo com os primeiros índices identificados em 2005. Aos estabelecimentos de ensino que já atingiram o resultado almejado pelo MEC, a ordem é de superação do índice e o auxílio mútuo entre as esferas administrativas para dirimir as diferenças educacionais expressas quantitativamente.

O propósito é atingir o patamar educacional apresentado pelos países participantes da OCDE. Para o MEC, o estabelecimento das metas é “[...] o caminho traçado de evolução dos índices. Em termos numéricos, significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0 [...]” (BRASIL, 2009e, p. 1). E, de forma explicativa, o ministério assevera que a comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os países da OCDE são “parâmetros técnicos” e não um critério imposto às políticas educacionais brasileiras.

Para visualizarmos os índices atribuídos, ilustramos com os quadros 12, 13 e 14 os resultados do IDEB, apresentados em âmbito nacional entre 2005 e 2011

e as projeções para os mesmos ciclos avaliativos, bem como as expectativas para o índice de 2013 e a meta final de 2021.

Quadro 12 – Resultados e metas do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: Saeb e Censo Escolar (apud INEP, 2014).

O quadro 12 expõe uma superioridade numérica entre os resultados do IDEB observados e as projeções até o ano de 2011. Com exceção da rede privada de ensino, as esferas administrativas estaduais e municipais alcançaram, em 2011, os índices previstos para 2013.

É possível perceber uma preocupação das unidades escolares para com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O quadro identifica que em 2005, o IDEB observado para os anos iniciais do Ensino Fundamental público, compunha 62,06% do índice desejado para 2021. Logo, o avanço registrado em 2011, com o resultado de 4,7 representa um crescimento numérico de 30,5% em relação ao índice inicial. A representatividade desse produto refere-se a 81,03% alcançados da meta estipulada.

Em relação à rede privada, apesar de ela apresentar um IDEB 6,0, seu avanço foi inferior em comparação ao ensino público. Os dados avaliados indicam apenas 8,3% de diferença entre os índices inicial e o final.

Referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, o quadro 13 demonstra que a rede privada também não alcançou suas projeções.

Quadro 13 – Resultados e metas do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa									
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

Fonte: Saeb e Censo Escolar (apud INEP, 2014).

O quadro permite a visualização de que as metas estabelecidas para a rede pública foram alcançadas nos ciclos avaliativos de 2007 a 2011. Com relação aos resultados, identificamos um aumento de 21,8% ao compararmos o IDEB da primeira avaliação em 2005 com a realizada em 2011. Ao considerarmos a meta 5,2 prevista para 2021, percebemos que atingimos 75% do valor esperado.

O destaque em cor verde, expressa que os índices observados nos respectivos ciclos de avaliação, superam as projeções estabelecidas. Dado observado também com os resultados do Ensino Médio, apresentados no quadro 14.

Quadro 14 – Resultados e metas do IDEB do Ensino Médio

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

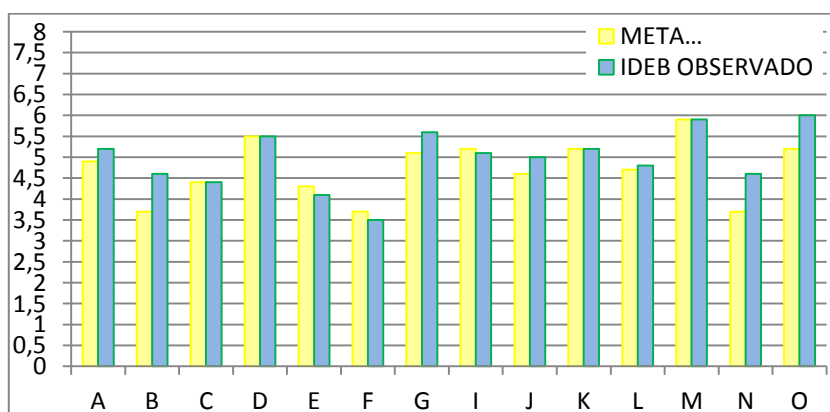
Fonte: Saeb e Censo Escolar (apud INEP, 2014).

As expectativas numéricas do MEC foram superadas na esfera pública nos três ciclos avaliativos. Contudo, o Ensino Médio apresentou o menor avanço registrado: apenas 9,6%, somados ao IDEB de 2005.

A respeito da porcentagem já alcançada no ano de 2011, equiparada ao índice de 2021, percebemos que o Ensino Médio da rede pública possui 71,42% da expectativa para o IDEB final. Vale ressaltar, que estes índices não são determinadamente progressivos, há a probabilidade de uma avaliação retroceder quantitativamente, devido a diversos fatores que possam determinar o desempenho de uma escola no ano letivo em que está sendo avaliada. A proposta é avançar em termos gerais na qualidade da educação nacional.

O IDEB se configura para além de um indicador estatístico. Ele é um orientador da política pública, pela melhoria da qualidade da educação nacional, abrangendo as diferentes esferas administrativas e os diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Sua estrutura permite vislumbrar a situação educacional de coletividade e também o desempenho individual de cada unidade escolar. As metas isoladas possibilitam traçar estratégias com vistas a incrementar a qualidade do ensino.

Gráfico 15 – Índice de desenvolvimento da Educação Básica 2011²⁷



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015)
Elaboração do gráfico: A autora

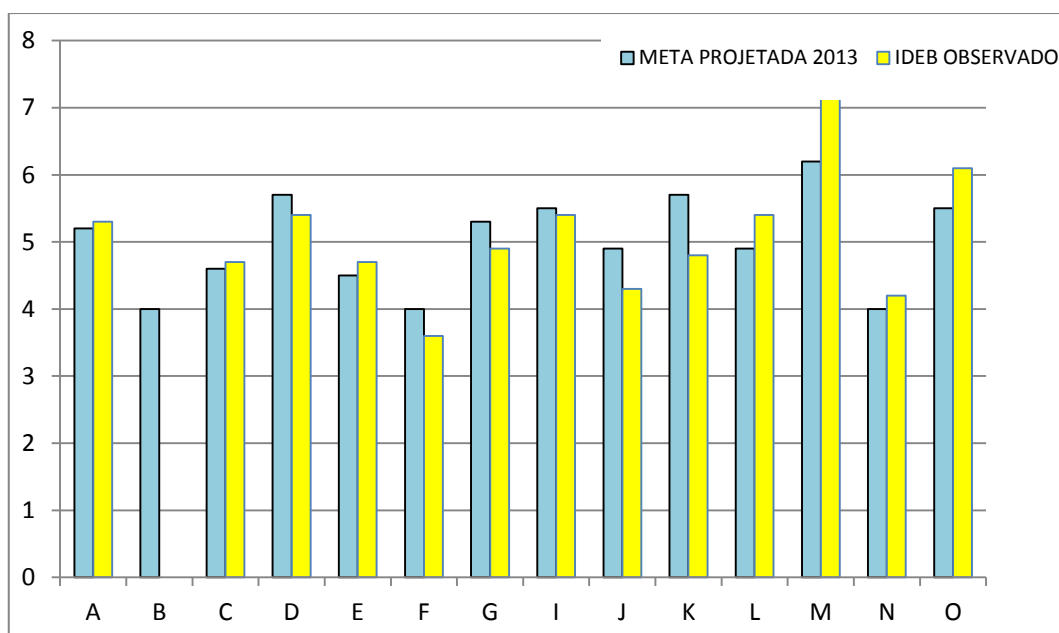
²⁷ No gráfico não há a representação da escola "H" da Região Centro-oeste, porque no ano de 2012, momento em que foram realizadas a observação e entrevistas, ela oferecia educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Por esse motivo, não há dados de participação nas avaliações em larga escala do ano de 2011.

O gráfico demonstra que entre as escolas pesquisadas, 80% ou alcançaram ou superaram a meta projetada pelo Governo para o ciclo de avaliação de 2011. Das três escolas que apresentaram desempenho inferior ao esperado, duas pertencem à Região Nordeste e uma à Região Centro-oeste. Destacamos, de acordo com Fellini (2013), que a “Escola E” apresenta apenas 15 alunos inclusos matriculados corretamente de acordo com os critérios do Censo Escolar, mais cinco alunos sem diagnóstico concluído e matrícula efetuada; e a “Escola F” apresenta matrícula de 16 alunos público-alvo do AEE e mais quatro alunos sem identificação de especificidades ao direito ao atendimento. A pesquisadora não informou o número de alunos matriculados pelas respectivas unidades escolares; entretanto, podemos deduzir pelas demais características das escolas que são consideradas de grande porte. Ao constatar os dados do Portal do INEP, identificamos que a “Escola E” apresenta 1.309 alunos e a “Escola F”, 944 alunos. O efetivo público-alvo do AEE corresponde respectivamente a 1,1% e 1,6% do universo de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino.

Em relação a “Escola I”, a dissertação de Hessmann (2013, p. 135) traz os seguintes dados: “596 alunos matriculados, sendo 44 considerados com necessidades educacionais especiais, desse universo, 38 eram atendidos na SRM [...]”. A porcentagem de 6,3 apesar de significativa, não pode ser considerada um fator determinante pelo desempenho do IDEB não ter sido alcançado. Mesmo porque, não é somente aos alunos pertencentes ao 5º ano, escolarização que é aplicada a Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação, em larga escala, é um dos instrumentos que compõem a avaliação do IDEB.

Entre as escolas que obtiveram um IDEB superior ao esperado, destacamos a “Escola O” da Região Sul, a qual atingiu 6,0 de desempenho; e a “Escola B” da Região Norte que superou a meta projetada em 24%.

O próximo gráfico mostra as metas e o IDEB observado em 2013.

Gráfico 16 – Índice de desenvolvimento da Educação Básica 2013²⁸

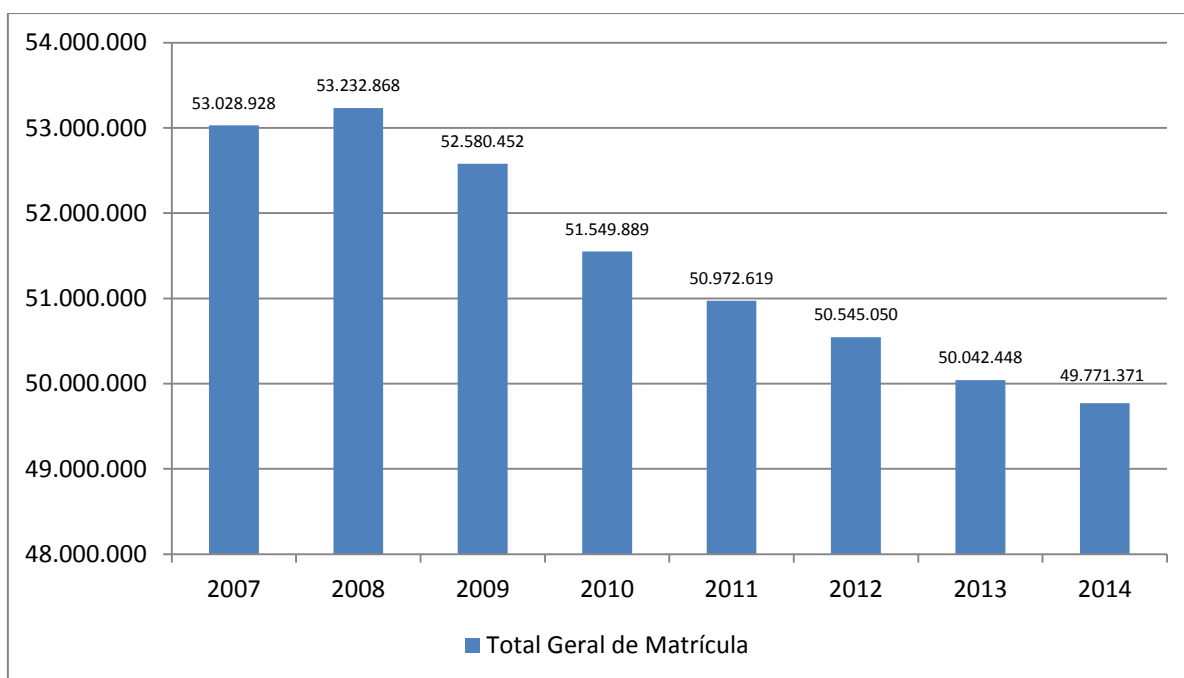
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015)
Elaboração do gráfico: A autora

Ao discutirmos o IDEB, comparamos o número de alunos do AEE incluídos no contexto escolar com o número total de alunos das unidades escolares. Percebemos que este índice não é significativo nos estabelecimentos pesquisados. Em contrapartida, se projetarmos a análise em uma escala nacional, obteremos dados importantes para o estudo.

O gráfico 17 apresenta a evolução de matrícula na Educação Básica no período de 2007 a 2014.

²⁸ A “Escola B”, da Região Norte, não apresenta IDEB de 2013 divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação (BRASIL, 2015a). A “Escola H”, da Região Centro-oeste, no ciclo avaliativo de 2013, não participa por não contemplar o ano escolar que foi aplicado a Prova Brasil, por esse motivo não está no gráfico.

Gráfico 17 – Evolução do número de matrículas na Educação Básica 2007-2014

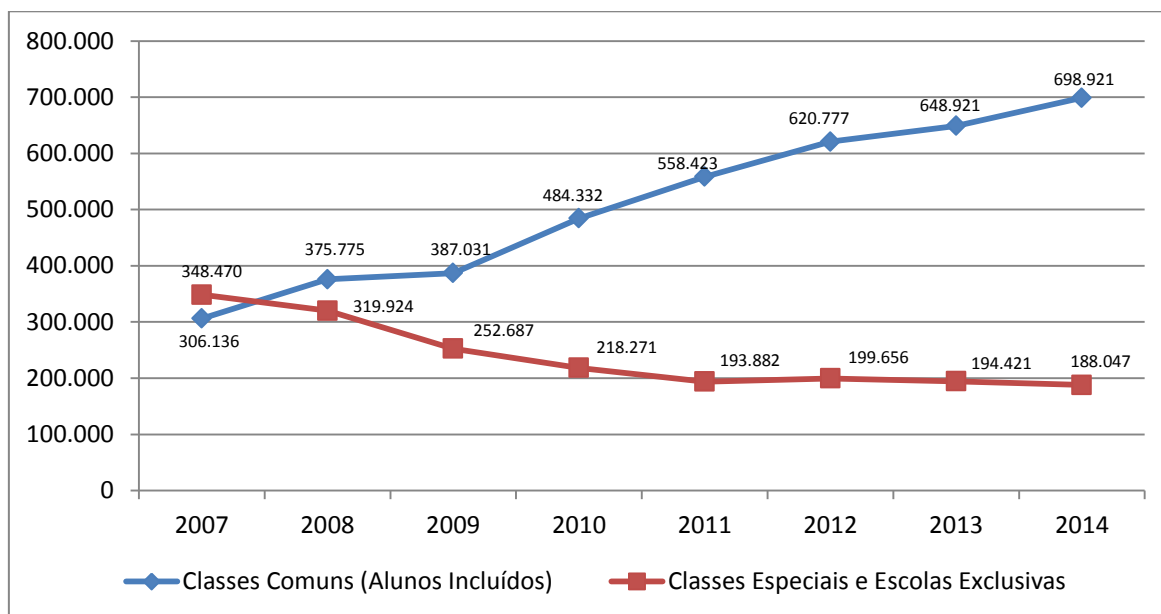


Fonte: Brasil (2015).
Gráfico elaborado pela autora.

O total geral de matrícula de 2014 diminuiu em 3.257.557 (três milhões, duzentos e cinquenta e sete mil, quinhentos e cinquenta e sete) alunos em relação ao ano de 2007. Este dado equivale a 6,14% de matrículas a menos em um período de sete anos. Podemos supor que a diminuição da taxa de natalidade da última década, possa ter determinado o menor índice de população em idade escolar.

Ao pesquisarmos a matrícula da educação especial na Educação Básica, constatamos uma evolução significativa, como mostra o gráfico 18.

Gráfico 18 – Evolução do número de matrícula da educação especial na Educação Básica 2007-2014



Fonte: Brasil (2015).
Gráfico elaborado pela autora.

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

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

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

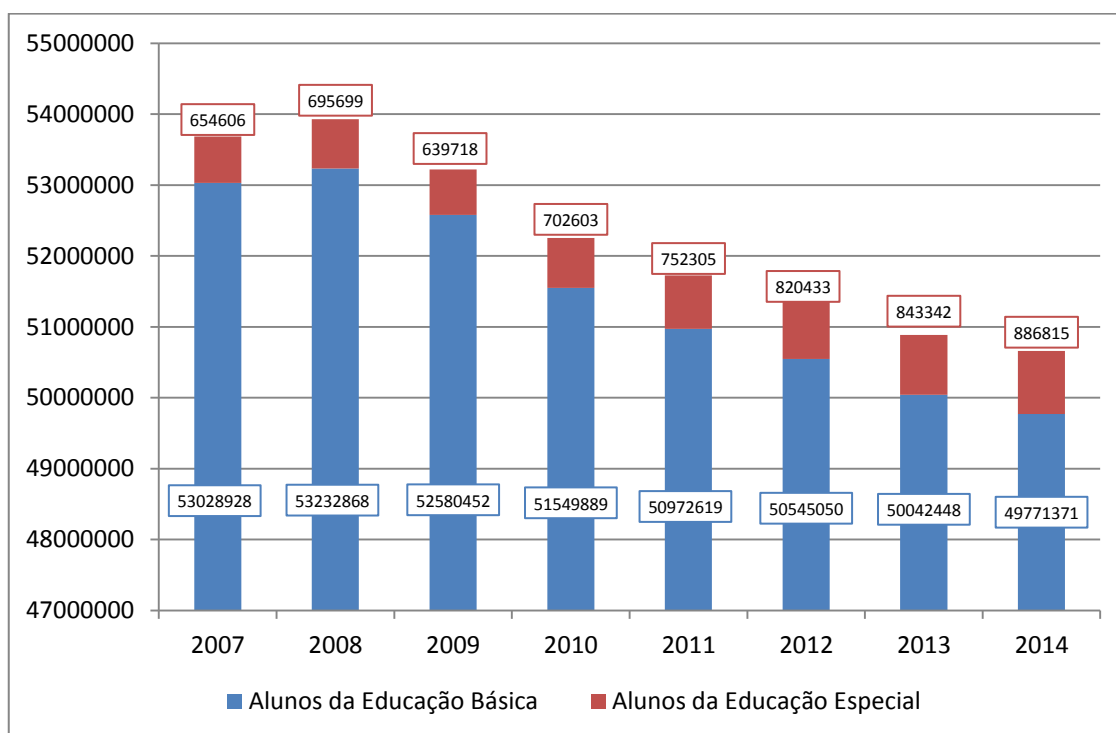
Ampliar a identificação e o diagnóstico, também pode apresentar dois aspectos importantes. Primeiro, em relação ao aluno que talvez estivesse sendo negligenciado pelo sistema educacional e diante de toda a discussão e universalização dos conhecimentos sobre a diferença e a diversidade possa ter se beneficiado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

Em relação às condições objetivas da aprendizagem, há uma terceira questão que relacionamos a esse gráfico. Convém destacar que há uma divulgação das estatísticas da inclusão, mas não é possível mensurar como está sendo o ingresso no mercado de trabalho e se há o acesso ao ensino superior nas mesmas condições de inclusão. Nem precisamos almejar essa análise, de certa forma distante, basta analisar o que o IDEB das escolas investigadas retrata

sobre seus resultados, para percebermos que as escolas não estão conseguindo atingir as metas estabelecidas. Se retornarmos aos gráficos 14 e 15 identificaremos que, em comparação a 2011, o número de escolas investigadas que atingiram ou mantiveram a meta estipulada, diminuiu. São inúmeros os fatores relacionados à essa análise, mas em principal, são as condições de trabalho, formação e políticas favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem. A responsabilidade não pode ser delegada às especificidades dos alunos.

Ao destacarmos a matrícula do aluno da educação especial, inserido no contexto comum da Educação Básica, obtemos os dados apresentados no gráfico 19.

Gráfico 19 – Comparativo entre as matrículas da Educação Básica e da educação especial 2007-2014

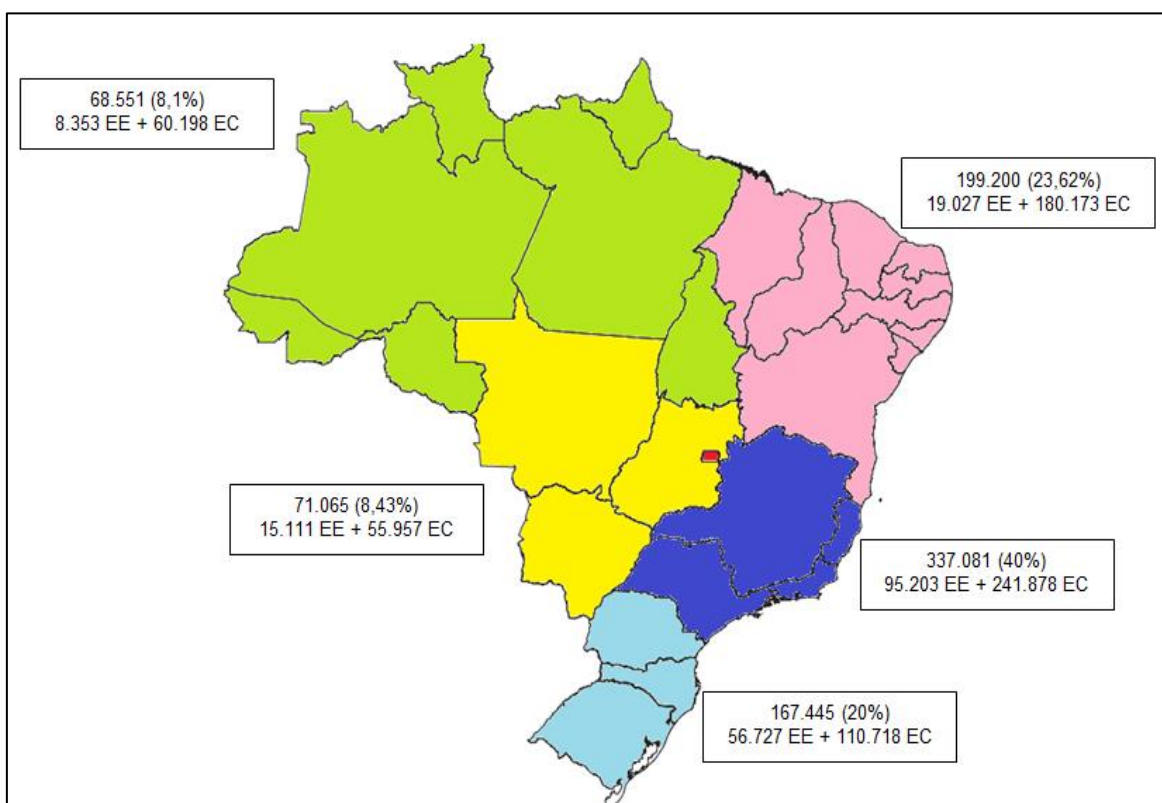


Fonte: Brasil (2014)
Elaboração do gráfico: A autora

O gráfico mostra que o número de matrículas geral da Educação Básica sofreu uma redução de pouco mais de 2 milhões de alunos. Porém, o número do público-alvo da educação especial no contexto comum aumentou em 232.209 (duzentos e trinta e dois mil e duzentos e nove) alunos, em um universo de praticamente 50 milhões. Em 2007, o número de estudantes com matrícula no Censo Escolar com indicativos de necessidades educacionais especiais representava 1,2% dos estudantes da Educação Básica; e, em 2014 esta porcentagem subiu para 1,78%, um aumento discreto de 0,58%.

Para concluirmos a análise, trazemos a figura 4 que proporciona uma visualização das matrículas da educação especial na Educação Básica de acordo com a região geográfica.

Figura 4 – Número de matrículas da educação especial na Educação Básica



Fonte dos Dados: Brasil (2014)
Elaboração da Figura: Grupo OBEDUC

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

O quadro 21 (APÊNDICE C) apresenta os resultados finais do censo Escolar de 2013, em que podemos visualizar que a região mencionada apresenta contingente de 19.469.541 alunos matriculados. Somente no Estado de São Paulo a concentração de alunos é de 10.152.857. Em contrapartida, as regiões Norte e Centro-oeste registram respectivamente 8,1% e 8,43% das matrículas da educação especial. Uma análise a ser feita por esta porcentagem refere-se ao número de matrículas geral. Enquanto a Região Norte apresenta 5.075.937 alunos, representando 10,1% das matrículas nacionais; a Região Centro-oeste, de forma afim, revela 7,12% de matrículas na Educação Básica dos alunos do Brasil.

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

Ao analisarmos proporcionalmente, a região que enquadra a maior parte dos alunos inclusos é a Região Sul com 2,63% do cômputo geral de matrículas. São 166.704 alunos da educação especial no contexto escolar comum em uma totalidade de 6.316.798 matriculados em escolarização básica.

Os dados discriminados expõem questões pertinentes ao entendimento quantitativo da inclusão educacional, a princípio, no contexto nacional e posteriormente, em cada região estudada. Doravante, apresentaremos os dados apurados pela observação e entrevistas realizadas em cada uma das quinze escolas analisadas.

No início da seção, descrevemos os instrumentos de pesquisa, o Roteiro de Caracterização e a Observação da Escola (APÊNDICE B), os quais

subsidiarão a análise. Em relação ao primeiro grupo de itens observados, intitulado “Organização da Prática Pedagógica”, as pesquisadoras Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) revelaram informações importantes à concepção da inclusão no plano nacional.

O quadro 15 reúne as informações referentes à forma de AEE, sobre o Plano de Trabalho docente (PTD) e sobre a organização dos atendimentos.

Quadro 15 – Formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Região	Escola	Forma de Atendimento	Plano de Trabalho Docente (PTD)	Organização do Atendimento
Norte	“Escola A”	Complementar	Não informado	Coletivo (máximo 3)
	“Escola B”	Complementar e Suplementar	Não informado	Coletivo
	“Escola C”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
Nordeste	“Escola D”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
	“Escola E”	Complementar	Coletivo	Coletivo
	“Escola F”	Complementar e Suplementar	Coletivo (pelas especificidades)	Individual
Centro-oeste	“Escola G”	Complementar	Individual	Individual e coletivo (grupos pequenos)
	“Escola H”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
	“Escola I”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
Sudeste	“Escola J”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
	“Escola K”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
	“Escola L”	Complementar	Individual	Individual e coletivo (máximo 4 alunos)
Sul	“Escola M”	Complementar	Individual	Individual e coletivo
	“Escola N”	Complementar	Individual e Coletivo	Individual e coletivo (pequenos grupos)
	“Escola O”	Complementar	Planejamento anual é coletivo Planejamento individual é de acordo com as especificidades	Individual e coletivo

Fonte: Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).
Elaboração do quadro: A autora

Como mencionado, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 traz a definição do AEE e os conceitos de complementar e suplementar, já definidos no trabalho. As escolas que afirmaram oferecer AEE de forma suplementar deveriam, por critério e ordem, apresentarem matrículas de alunos com AH/SD. Isso foi possível verificar apenas na “Escola B”, a pesquisa de Fellini (2013) nos

mostra uma informação relevante: a falta de propriedade por parte dos profissionais da educação em conhecer a forma que fundamenta a prática pedagógica pelas escolas investigadas na Região Nordeste.

A “Escola J” também apresentou hesitação teórica ao revelar a forma de atendimento, não conseguindo estabelecer se a função do atendimento era complementar ou suplementar. Como podemos constatar pelo excerto:

Destacamos ainda que, embora as professoras do AEE percebessem o atendimento como suplementar e afirmassem defender um atendimento complementar, como o PPP não trazia as informações atualizadas sobre a implementação do processo de inclusão, não encontramos, em fonte documental da escola, a forma como estava implantado. No entanto, a direção da escola informou que o atendimento era complementar e, quando das observações, pudemos verificar iniciativas e encaminhamentos que indicavam um atendimento complementar, conforme a definição da política (RODRIGUERO, 2013, p. 136).

É importante ressaltar a atitude assertiva da pesquisadora de confrontar a informação fornecida com a observação do contexto, e dessa forma, retificar o equívoco de conceito das professoras entrevistadas da “Escola J”.

No que se refere à informação no PPP, Dambros (2013) destaca que as “Escolas A e B” não informam sobre esse critério. A dimensão legal que ampara o PTD está disposta em importantes documentos como a LDB e a Resolução nº 4 de 2009.

Os incisos I e II do Art. 13º da LDB atribuem aos docentes a competência de “[...] I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]” (BRASIL, 1996, p. 6).

E o Art. 9º da Resolução nº 4 dispõe:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009a, p. 2).

Percebe-se, pela visão geral, que as escolas pesquisadas elaboram PTD, apesar do item no roteiro não ser informado em relação a duas escolas da Região

Norte. Nas escolas “A” e “B”, investigadas por Dambros (2013), identificamos que elas propõem o documento de acordo com a regulamentação legal, visto que é um organizador do trabalho docente, nele estarão registradas informações acerca da identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do estudante; bem como o planejamento das atividades a serem realizadas e como efetivar a avaliação de seu desenvolvimento e acompanhamento. Assim, identificamos que o PTD contempla informações individuais de cada aluno do AEE, critério que não é observado por duas escolas da Região Nordeste “Escola E” e “Escola F”. Ao partirmos do pressuposto de que o indivíduo é único em sua especificidade, seu atendimento deve ser planejado para atender a sua necessidade educacional especial, mesmo que algumas demandas indiquem a conveniência de agrupamento com seus pares, o seu planejamento deve ser individual e intransferível.

Detalhe também observado pela pesquisadora Rodrigueiro (2013), em entrevista realizada com os profissionais da “Escola J”, as professoras afirmaram que o PTD era individual; contudo, observou-se que alunos com especificidades diferentes apresentavam planos de ensino muitos semelhantes. Ao elaborar um plano de ensino, o professor envolvido no processo debruça-se sobre as características do aluno, seu nível de desenvolvimento real e as possibilidades de avanço, bem como as mediações e estratégias mais adequadas para atender sua especificidade com vistas à superação.

Em relação à oferta de atendimento, a Resolução nº 4 orienta que seja feita de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades de cada aluno, critério que é atendido com rigor, conforme o relato das escolas pesquisadas.

Quadro 16 – Participação dos profissionais envolvidos na inclusão

Região	Escola	Participação do pedagogo no planejamento e prática do AEE	Articulação do AEE entre o professor do Ensino Comum	Existência de profissionais não-docentes que auxiliam nas atividades de vida diária
Norte	“Escola A”	Reunião mensal	Reunião mensal	Não informado, mas apresenta aluno com necessidade de apoio
	“Escola B”	Não informado	Reunião quinzenal	Não informado
	“Escola C”	Não informado	Não informado	Não possui, mas apresenta aluno com necessidade de apoio
Nordeste	“Escola D”	Ocorre a articulação na prática do AEE, mas não no planejamento	Ocorre mas em um cronograma específico	Há seis profissionais que atuam na escola
	“Escola E”	Há articulação somente quando necessário	Existe mas quando necessário (não é constante)	Há profissionais das áreas de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional
	“Escola F”	Existem alguns projetos realizados de forma articulada	Existe mas não é plena, é considerado insatisfatório	Não há
Centro-oeste	“Escola G”	Efetiva articulação	Dificuldade em estabelecer a articulação	Apresenta profissionais de apoio
	“Escola H”	Efetiva articulação	Dificuldade no diálogo com os professores do Ensino Comum	Apresenta dois profissionais auxiliares de desenvolvimento infantil
	“Escola I”	Efetiva articulação	Dificuldade do diálogo com os professores do ensino comum	Apresenta profissionais de apoio

Região	Escola	Participação do pedagogo no planejamento e prática do AEE	Articulação do AEE entre o professor do Ensino Comum	Existência de profissionais não-docentes que auxiliam nas atividades de vida diária
Sudeste	“Escola J”	Não há articulação no planejamento com o professor pedagogo	As condições de trabalho impedem maior contato com os professores do ensino comum	Apresenta profissionais denominados agente de apoio
	“Escola K”	A pedagoga auxilia nas adaptações	Relacionamento bom e próximo, a professora da SRM nos dois períodos de atendimento da escola.	Não apresenta profissional para auxiliar nas atividades de vida diária.
	“Escola L”	A pedagoga auxilia no planejamento	Efetiva articulação realizada pelas professoras bem como pela equipe pedagógica	Apresentam três profissionais que auxiliam nas atividades de vida diária.
Sul	“Escola M”	Existe articulação do pedagogo tanto no planejamento quanto na prática do AEE	Existe articulação do professor do AEE com o professor do ensino comum	As funcionárias da escola auxiliam nas atividades de vida diária
	“Escola N”	Dificuldade de articulação devido ao horário de trabalho	Existe a articulação entre o AEE e os professores do ensino comum	Não há profissional não-docente
	“Escola O”	Existe articulação	Existe articulação entre o Profa. SRM e os professores do ensino comum. Há também o Serviço especializado de professor Itinerante que orienta bimestralmente ou sempre que solicitado	A funcionária de serviços gerais (zeladora) da escola acompanha os alunos durante a alimentação, o recreio, e na orientação e mobilidade.

Fonte: Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).
Elaboração do quadro: A autora

Inúmeros são os fatores que contribuem para a efetivação da inclusão, na mesma proporção, são os fatores que obstaculizam o processo. Sem dúvida, o

percurso necessário para avançar na prática inclusiva é o trabalho pedagógico com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Como mencionamos, a perspectiva inclusiva introduziu o conceito de que o aluno é da Educação Básica, e até então o mesmo era visto somente como um aluno da educação especial.

A compreensão da inclusão é processual, cada passo em direção à discussão sobre o assunto, fortalece e amplia o entendimento de que esse aluno não pode estar apenas inserido no contexto escolar. Sobre o assunto, Góes (2002) adverte que a inclusão escolar às vezes é a única forma de inclusão social que está acontecendo em algumas regiões brasileiras e que:

[...] por sua vez, tem se concretizado por meio da colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, com um ensino igual para todos, deixando-se para as salas de recursos (quando existem) a tarefa de criar caminhos alternativos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Apesar de divulgarem orientações para adaptações curriculares, estas estão sendo implementadas parcialmente ou não respondem aos problemas essenciais. (GÓES, 2002, p. 108-109).

Para evitar que a aprendizagem seja responsabilidade apenas do professor especializado é necessário que a equipe pedagógica participe do planejamento do AEE e que haja uma aproximação entre os professores envolvidos com o aluno. O quadro 16 demonstra que na maioria das escolas investigadas há participação do professor pedagogo nas ações do AEE. A Região Centro-oeste afirma uma efetiva articulação nas três escolas.

O papel do professor-pedagogo na inclusão é fundamental para sua concretização. Para isso, o professor pedagogo deve ter em sua formação inicial e continuada subsídios para compreender o processo e intervir. Tinos, Orlando e Denari (2008, p. 214) discutem a precariedade da formação do pedagogo no que diz respeito à educação inclusiva, apresentando formação inicial generalista “[...] raramente relacionada com aspectos concretos da inclusão: existem, assim, poucos itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência [...] com boas práticas e metodologias que facilitem a inclusão”. Isto compromete a atuação do professor pedagogo no assessoramento ao professor do AEE, outra questão também que inviabiliza a atuação é o cálculo da quantidade de aluno em relação ao número de profissional de pedagogia para exercer seu papel. É necessário fazer uma relação diferente, porque o pedagogo não atende somente

ao aluno, ele atende aos pais, aos professores e os demais assuntos correlatos à pedagogia. Por vezes, a excessiva demanda do professor pedagogo impede que realize um trabalho na perspectiva inclusiva.

A unidade entre o corpo docente e a equipe pedagógica evitaria que o professor especializado tivesse dificuldades em dialogar com o professor do ensino comum. As escolas entrevistadas apresentam o diálogo como insatisfatório. Garcia (2015), que estudou a Região Sul, relata que uma das professoras entrevistadas se queixa, constantemente, ter de justificar e explicar aos professores do ensino comum sobre a importância do aluno estar inserido no contexto escolar, da necessidade de se trabalhar em conjunto e, em principal, das possibilidades de aprendizagem do aluno.

Esta informação é importante, uma vez que a Região Sul divulga que existe o diálogo, mas ainda há a dificuldade. Como se o professor especialista precisasse convencer o professor do ensino comum de que o aluno tem o direito à escolarização no ensino comum regular acompanhado pelo AEE. Os discursos não são coincidentes, os professores do ensino comum se sentem despreparados, como de fato estão, e o despreparo pode ser manifestado pelo profissional como uma resistência.

Fellini (2013) pontua que, na Região Nordeste, uma das professoras entrevistadas revela que as reuniões dificilmente ocorrem e isso dificulta muito o trabalho do professor especialista, que não há uma continuidade na discussão sobre as atividades a serem realizadas bem como fazer um trabalho de conscientização dos professores do ensino comum.

A articulação entre os professores é um dos aspectos que envolvem a prática pedagógica de qualidade com vistas à inclusão. Contudo, não podemos simplificá-la às condições subjetivas dos educadores. As pesquisas revelam condições concretas que dificultam a interação entre os docentes, entre elas, destacamos o conflito de horários e a lotação em escolas diferentes que demandam deslocamento dos professores, impossibilitando o professor de atuar em tempo integral em uma única escola. Consideramos esse último fator determinante para a interação entre os educadores, um professor especialista que atua 40 horas na mesma escola tem a possibilidade de conhecer e trocar ideias com todo o seu corpo docente, em principal, com o professor que atende o aluno

no período contrário. Da mesma forma, o professor do ensino comum pode entrar em contato com as produções que os alunos realizam no AEE sem necessitar da mediação de outros profissionais ou de outros recursos. Essa condição de trabalho favorece a comunicação direta entre os profissionais.

A pesquisa também observou a presença de outros profissionais que apoiam o processo inclusivo. Educadores, que não atuam na docência, mas fazem total diferença na efetivação da inclusão. As regiões apresentam diferenciadas nomenclaturas a esse profissional: agente de apoio, auxiliares de desenvolvimento infantil, serviços gerais. Segundo Hessmann (2013), esse profissional, geralmente de Ensino Médio, auxilia os alunos, quando necessário, nas atividades de alimentação, locomoção e higienização. Entre as escolas investigadas por Dambros (2013), na Região Norte, deparamo-nos com um importante dado: duas escolas não possuem o profissional, mas apresenta alunos que demandariam o apoio. Se o aluno não possui todo o atendimento necessário para atender suas condições diferenciadas, ele não está sendo incluído no sistema. Há uma contradição entre o discurso político de investimento para a inclusão com o que está sendo realizado na prática. Fruto de política educacional que não dá a devida atenção à inclusão efetiva, isto é, a inserção social do aluno no ambiente escolar com a garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

Fellini (2013) identifica que na Região Nordeste uma escola não apresenta profissionais não-docentes, e a “Escola E” conta com uma equipe multiprofissional que se destaca em relação às demais escolas investigadas nas cinco regiões. O envolvimento dos profissionais da saúde é um avanço na discussão da inclusão. Entretanto, somente a presença desses profissionais não é garantia de um atendimento de qualidade. É necessário o conhecimento das especificidades dos alunos e como apoiar a vida diária, bem como a comunicação com os demais educadores de como proceder em diferenciadas situações. Aqui, mais uma vez, chamamos a atenção para a questão da formação inicial dos profissionais que vão lidar com o público alvo da educação especial. O profissional da saúde, além dos conhecimentos sobre as deficiências, deve ter também a consciência do seu papel no processo de inclusão. O início dessa discussão ocorre quando é aprovada a LDB, mas ganhou força em 2001 com a Lei nº 10.172, que instituiu o

PNE. No item 21 das Diretrizes, o documento afirma que em colaboração com a União seria necessário:

Introduzir dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras (BRASIL, 2001c, p. 56).

O conhecimento sobre a inclusão deve fazer parte da formação acadêmica em todas as áreas. Contudo, praticamente 15 anos após a aprovação do PNE, nos deparamos com falhas nesse quesito que é essencial para tornar a inclusão uma realidade.

O segundo grupo de itens de observação do roteiro, apresenta quatro aspectos para observação, compreendendo o AEE e sua documentação no PPP das unidades escolares.

Quadro 17 – O AEE e sua efetivação no Projeto Político Pedagógico (PPP)

Região	Escola	A sala do AEE está prevista no PPP	Ano de implantação	Proposta pedagógica do AEE	Atende alunos de outras escolas
Norte	“Escola A”	A SR está prevista mas não prevê a SRM	2007 SR 2009 SRM	Sim – SR	Não
	“Escola B”	Não informado	2008	Sim	Não
	“Escola C”	Sim	2010	Sim	Não
Nordeste	“Escola D”	Sim	Não informado	Sim	Não
	“Escola E”	Não	Não informado	Não informado	Não
	“Escola F”	A gestora não forneceu o PPP	2011	O documento não está pronto	Não
Centro-oeste	“Escola G”	A SR está prevista, mas não prevê o AEE	2004	Sim	Não
	“Escola H”	Não	2011	Sim	01 aluno
	“Escola I”	Sim	2011	Sim	Não
Sudeste	“Escola J”	Sim, mas não está de acordo com a política nacional	2011	Falta proposta efetiva, há equívocos	Não
	“Escola K”	Sim, mas diverge da política nacional	2009	Sim	Não
	“Escola L”	Sim	2010	Sim	Não

Região	Escola	A sala do AEE está prevista no PPP	Ano de implantação	Proposta pedagógica do AEE	Atende alunos de outras escolas
Sul	“Escola M”	Sim	2006	Sim	04 alunos
	“Escola N”	Sim	2007	Sim	04 alunos
	“Escola O”	Sim	2008	Sim	05 alunos

Fonte: Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).
Elaboração do quadro: A autora

O PPP se constitui em um importante instrumento de efetivação da gestão democrática. Suas bases estão dispostas na CF de 1988, e na LDB de 1996 e precisa ir além de um documento burocrático e se efetivar no cotidiano escolar.

Em relação aos aspectos legais, a implantação da SRM envolve a comunidade escolar. O documento orientador de implantação de SRM (BRASIL, 2010b) informa aos sistemas de ensino sobre como organizar o AEE na escola, conforme a Resolução nº 4. Além dos critérios para indicação das escolas, como ter matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, em classe comum, ter espaço físico adequado. O documento traz a institucionalização do AEE no PPP, isto significa que deverá contemplar:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.
- VI – Outros profissionais da educação: tradutores intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2010b, p. 7).

Observamos no quadro das quinze escolas investigadas, que apenas sete escolas (46%) apresentam a sala do AEE em seu PPP. As demais não estão em conformidade com a política ou não informou. Destacamos que na Região Nordeste, a gestora se recusou a fornecer o PPP. Consideramos um aspecto que fere a gestão democrática, por esse documento ser público. Ele é um retrato da

escola e dos pressupostos que norteiam a prática pedagógica. Não fornecer para a pesquisadora, pode revelar que ele não existe ou está desatualizado, ou que o texto não condiz com a realidade observada.

Na Região Sudeste, duas escolas apresentam o AEE, mas o atendimento disponibilizado não está adequado com a nova política. A transição para a educação inclusiva proposta pelas políticas públicas apresenta desafios que vão além dessa organização estrutural, para desenvolver os aspectos políticos e filosóficos desse paradigma é necessário o debate participativo dos profissionais da educação. É nesta lógica que devemos focar a institucionalização do AEE no PPP, na discussão e incorporação coletiva no interior da escola. Mas como isso ocorre de fato? Como se dá a elaboração do PPP nas reuniões e formações pedagógicas? São reflexões que apresentam respostas subjetivas justificadas pela dinâmica de cada unidade escolar. Eis aqui outro nó a ser desatado: aproximar a prática cotidiana real das discussões teóricas no que diz respeito à consolidação da educação como um todo. E, em especial, neste contexto, da educação inclusiva.

Sobre o PPP, Paro (1997) defende que o documento seja elaborado constantemente e que seja inconclusivo. Ao anteceder a prática pedagógica e avaliá-la de acordo com as execuções, é o que torna esse documento um instrumento que traduz as condições da escola²⁹. O envolvimento dos educadores e comunidade nesse processo amplia as expectativas de compreensão dos macros e micros desenvolvimento da educação. Na prática do magistério, percebemos um distanciamento do entendimento da dimensão política e pedagógica na constituição do PPP, é comum o discurso de que o documento se limita a um aspecto burocrático, perdendo assim oportunidade de discussão de como as políticas educacionais modificam a escola. Discutir as mudanças estruturais, entendendo as responsabilidades do Estado e valorizando as ações profissionais dos envolvidos no processo, é aproximar a prática escolar de uma perspectiva histórica e crítica da educação. Quando a participação coletiva é destituída desse processo atuamos na perspectiva neoliberal da educação aceitando as alterações, sem uma discussão crítica e consciente, por

²⁹ A escola que não apresenta a SRM deve constar no PPP, a informação sobre a escola mais próxima que oferece o AEE ou o centro de AEE que o município dispõe para o atendimento do aluno matriculado (BRASIL, 2010b).

consequente, não conseguimos executá-la a contento nem de nossas convicções sociais, políticas e profissionais nem das dimensões político-legais. Com isso, “fracassamos”. Esse “fracasso” pode ser considerado o “sucesso” da escola na lógica capitalista, como denuncia Carvalho e Martins (2012), Kuenzer (2005), Meira (2012), Sawaya (2002), Saviani (2003), entre outros.

O terceiro grupo do roteiro de observação contempla oito aspectos que relacionam o professor e o AEE, sistematizados nos quadros de 18 a 20.

Quadro 18 – A prática docente no AEE

Região	Escola	Como são organizadas as atividades pedagógicas	Como são organizadas as avaliações dos alunos	O professor elabora adaptações de materiais e de currículo
Norte	“Escola A”	Mensal	Relatório de acompanhamento	Individual
	“Escola B”	Não informado	Não informado	Individual
	“Escola C”	Bimestral	Não informado	Individual
Nordeste	“Escola D”	Bimestral	Contínua	Com parcerias
	“Escola E”	Semanal	Semanal	Com parcerias
	“Escola F”	Semanal	Mensal	Individual
Centro-oeste	“Escola G”	Semestre	Bimestre	Individual
	“Escola H”	Semestre	Portfólio	Individual
	“Escola I”	Bimestre	Bimestre	Não houve necessidade
Sudeste	“Escola J”	Semanal	Semestral com registro diário	Individual
	“Escola K”			Com parcerias
	“Escola L”			Individual
Sul	“Escola M”	Semanal	Diariamente, com relatório semestral	Com parcerias
	“Escola N”	Quinzenal		
	“Escola O”	Semanal		

Fonte: Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).
Elaboração do quadro: A autora

A prática docente no AEE pode ser analisada sob diferentes enfoques. De acordo com o roteiro de observação da pesquisa de campo, elegemos dois aspectos essenciais que se complementam: primeiro, a questão da organização e sistematização do trabalho docente descrito no quadro anterior; e segundo, a questão da aproximação da prática docente com a teoria Histórico-cultural.

Em relação a organização, observamos que uma escola da Região Norte não informa como sistematiza as atividades a serem realizadas pelos alunos, e

que duas escolas da Região Centro-oeste as planejam semestralmente. Consideramos um planejamento de longo prazo, devido ao fato do dinamismo do desenvolvimento da criança em relação à aprendizagem. A experiência no magistério nos revela que o mais adequado seria programar as atividades em um período mais curto de execução e acompanhando as atividades do ensino comum. O planejamento semestral apresenta duas fragilidades, a de não acompanhar o desenvolvimento da criança; ou, a de não ser seguido pelo docente no momento da execução. Isto é, antes de concluir a proposta, as atividades são modificadas. E se o cronograma de atividades não é cumprido, ele perde sua função. Em essencial, se estivermos defendendo a prática pedagógica à luz da teoria Histórico-cultural.

As reflexões convergem para o mesmo ponto: a contribuição do trabalho pedagógico para a efetiva inclusão. Destacamos que não pode ser qualquer prática de ensino, e sim, uma prática fundamentada numa análise crítica da sociedade e perspectiva de aprendizagem dos alunos do AEE.

Ao tomar como base os estudos de Barroco (2012); Barroco, Silva e Leal (2012); Garcia e Goulart (2010); Lacanallo, Albuquerque e Mori (2010); Mori (2007, 2015, 2016); Oliveira e Mori (2010) entre outros, defendemos que a função da escola é ensinar, por esse propósito é necessário buscar meios diferentes para socializar o conhecimento e promover que o aluno se aproprie dele. Nesta perspectiva, a superação da visão integradora de socializar o indivíduo com os demais alunos e com o ambiente dá espaço para a socialização do saber.

Discordamos de duas proposições de Garcia (2013), a primeira diz respeito à perspectiva inclusiva agregar-se:

[...] a ideia de respeitar as diferenças dos estudantes na escola de educação básica, como em escolas de massas, e, portanto, ter como objetivo maior a convivência e sociabilidade entre os estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido sistematizado na forma escolar (GARCIA, 2013, p. 108).

A crítica da autora é pertinente, entretanto, sua citação tem uma conotação de regra, e empiricamente não poderia ser firmada dessa maneira. Com os dados da pesquisa, confrontaremos como o argumento se expressa nas escolas

investigadas. De todo modo, se há uma falha no entendimento e na prática pedagógica de ensinar o aluno com deficiência, TGD e AH/SD, ela diz respeito às próprias contradições do sistema de ensino. Não podemos concordar que exista um esforço contrário para essa condição.

Admitimos que existam muitas falhas no encaminhamento do ensino do alunado, e está distante alcançarmos uma educação de qualidade, mas como discutimos no decorrer do texto, isso ocorre de forma geral com a educação, principalmente na pós-globalização econômica social que exige a formação de um trabalhador flexível e autônomo para atender a demanda do mercado. Mesmo que as limitações ao trabalho docente conduzam para a manutenção das “ideias integradoras”, não podemos consentir que seja privilegiada a socialização em detrimento do saber. Por esse motivo, a avaliação precisa ser contínua com o objetivo de retomada dos conteúdos. Consideramos que o relatório descritivo dos avanços do alunado é o mais condizente com a proposta vigostkiana, visto que a categorização não contribui para o entendimento do nível em que a criança se encontra e o que ela consegue realizar com autonomia.

O real e o ideal ainda não se encontraram, quiçá nem se encontrarão, haja vista as imposições da sociedade pós-moderna, mas os documentos, pelo menos no discurso, contemplam os termos em igualdade, participação e aprendizagem como objetivos do AEE. Ponderamos que as condições objetivas do sistema educacional e as condições subjetivas dos profissionais da educação refletem no caminhar lento dessa efetivação, mas a defesa é que estamos em um processo em desenvolvimento, de forma jovem, com muitos obstáculos e impedimentos.

Em virtude disso, nos apoiamos na teoria Histórico-cultural como uma possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico com vistas à humanização do homem. E isso nos leva à segunda proposição que contestamos de Garcia (2013). Ao tecer suas críticas ao trabalho desenvolvido na SRM a autora argumenta:

Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantém como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial.

Nessa direção, a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de estudantes com deficiências, altas habilidades

e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas **favoreça a aceitabilidade** da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os **estudantes com desempenhos compatíveis** com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso (GARCIA, 2013, p. 109, grifo nosso).

A generalização que autora faz é severa sobre as perspectivas de contribuição do AEE na escolarização do aluno em questão. As probabilidades concretas de mudança, no contexto, não cabem de forma singular ao docente. Não podemos desmerecer o trabalho realizado em meio a tantas dificuldades. Quando a autora menciona que de “modo particular” os alunos que são compatíveis à escola básica regular apresentam sucesso, ela de certa forma retira, o pouco do crédito que é atribuído ao processo. Isto nos faz refletir: se não funciona o professor não fez um trabalho que humaniza, se funciona é por conta do aluno que apresenta desempenho compatível à rotina escolar. Como mudar esse paradigma? Como desenvolver um trabalho crítico diante das representações estabelecidas de incapacidade e impotência? É possível atender o aluno com qualidade e promover a apropriação do seu saber científico?

A adaptação dos materiais e do currículo pode ser uma resposta a esses questionamentos. Entendemos por adaptação curricular todas as modificações que promovam o acesso ao currículo. Elas podem ser de pequeno ou grande porte, e em nível individual ou coletivo. De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006) as adaptações dos materiais e recursos são adaptações de pequeno porte, em nível individual, por não alterarem a estrutura política da escola. O material adaptado para atender as especificidades do aluno pode proporcionar condições de aprendizagem em igualdade. Quando oferecemos um recurso tecnológico ou uma mediação pedagógica que socialmente compensa sua deficiência, iniciamos a prática inclusiva. Manter o aluno na sala sem proporcionar as devidas adaptações que favoreçam a aprendizagem é perpetuar sua condição de desigualdade.

Estamos imersos num paradoxo, o da inclusão excludente, cuja prática pedagógica desenvolvida transita ora na teoria reprodutivistas ora na crítico-reprodutivistas sistematizada por Saviani (2003). E, nesse sentimento de limitação, as reflexões teóricas imbricam no empirismo cotidiano, e nos levam a indagar sobre as probabilidades de romper com esses ranços e mudar o curso

desse caminho. O autor defende no coletivo de sua obra, e em especial, na “Escola e Democracia” que a escola cumpre sua função política quando, de fato, cumpre sua função pedagógica. Vimos nas pesquisas realizadas que os professores apresentam ações isoladas na efetivação das adaptações de materiais e recursos didáticos. Garcia (2015) e Rodrigueiro (2013) enaltecem a postura intencional de alguns professores para mediar a aprendizagem.

Superar a visão biológica organicista do aluno e buscar recursos diferenciados de ensinar é o principal desafio do professor do AEE. Mas, como fazer isso na prática? O que a literatura apresenta como alternativa viável de consolidação dos espaços inclusivos? Como assumir o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento diante de obstáculos históricos? Acreditamos que nem a literatura, nem as conclusões obtidas pelo grupo OBEDUC, nem a experiência empírica como docente na SRM podem responder a contento as questões suscitadas. O que é possível é fazer uma aproximação da teoria com o desejado, do ideal com o real, pois o distanciamento ainda é nítido.

Barroco (2012), ao discutir sobre a formação e o desenvolvimento do que é humano no ser, afirma que é na escola que a transição das FE para as FPS ocorrem. Para isso o professor do AEE se instrumentaliza de recursos e estratégias diferenciadas para alcançar a formação dos conceitos científicos. A autora destaca que a prática deve ser criadora e criativa, que os jogos não devem ser descartados, contudo vem sendo supervalorizados, ou até por vezes, empregados de forma desorganizada e desvinculada de uma ação pedagógica intencional.

Há a necessidade pedagógica e, porque não dizer também social, de abandonar as atividades reprodutoras e mecanicistas que não agregam muito aos processos de desenvolvimento da criança, quiçá o desenvolvimento da coordenação motora. A contribuição do material concreto, das experiências visuais e até mesmo os jogos, auxiliam no início do processo pedagógico, mas devem ser empregados como um meio, não como um fim. Requisitar ações mais complexas são formas de revolucionar o pensamento da criança.

Vygotsky (2007) provou a importância da superação de atividades apoiadas no visual. Ao relatar um estudo realizado com crianças com deficiência intelectual, conclui:

[...] que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quando respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar sua capacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nestas crianças. (VYGOTSKY, 2007, p. 38).

Os argumentos sobre exigir da criança algo para além do que ela já sabe nos faz refletir sobre algumas atividades que não poderiam ser desenvolvidas no AEE, entre elas: inúmeras atividades prontas reproduzidas para os alunos, atividades que envolvam a fixação e a memorização (ranços da pedagogia tradicional), ou até mesmo, repetição das atividades que o aluno já realiza no ensino comum.

Sobre essa questão, Hessmann (2013) questiona o fato de que em um dos momentos observados na “Escola I”, os alunos matriculados em anos diferentes do ensino comum realizavam a mesma atividade. Em nosso entendimento, o espaço e a carga horária do AEE são oportunidades caras para avançar no desenvolvimento da criança. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 38), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Para tanto, não basta identificar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, é preciso mediar esse processo na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), pois as crianças podem ter o mesmo nível de desenvolvimento real, mas diferentes ZDP. Por outro lado, “[...] quando aquilo que é ensinado fica além da zona de desenvolvimento próximo dos alunos, a aprendizagem torna-se impossível e o ensino não se concretiza” (MEIRA, 2012, p. 102).

A prática pedagógica precisa ser planejada com exclusividade para cada aluno. Algumas atividades até podem servir para mais de um aluno, mas a mediação não. Esta se obriga a ter como direção, em específico, o desenvolvimento de determinado aluno. Albuquerque e Mori (2010) relatam sobre a necessidade de discutir as ideias dos alunos explorando os caminhos de suas respostas. Isto significa que não se pode trabalhar com a quantidade de atividades e sim, com a qualidade da mediação, dialogando com o aluno.

Barroco (2012, p. 291) destaca a “[...] importância da linguagem como meio de comunicação e como recurso ao desenvolvimento do psiquismo regulado pelas FPS”. Discutimos na terceira da seção a função da linguagem no processo

de generalização e formação dos conceitos, isto é, as formas mais complexas da atividade consciente, de acordo com os estudos de Luria (1994) e Vigotski (2001).

Para provocar de forma intencional e consciente esse desenvolvimento, o professor ao identificar o nível de desenvolvimento que a criança se encontra emprega a palavra como “matéria prima”, extraindo o caráter prático, visual e imediato do processo e assim, assumindo seu caráter abstrato e generalizador. Ao explorar as ideias e respostas do aluno o professor especialista,

[...] deve encaminhar, portanto, sempre de situações de emprego de recursos psicológicos mais simples àquelas que requerem maior complexidade, requisitando da criança que empregue, intencional e autonomamente, funções psicológicas superiores, apoiadas na linguagem verbal (BARROCO, 2012, p. 296).

O processo pedagógico do mais simples ao mais complexo mediado pela linguagem permite ao professor atuar na ZDP e promover o desenvolvimento. Como a SRM pode atender de forma individual ou em pequenos grupos de acordo com as especificidades dos alunos (BRASIL, 2010e), esta mediação além de ser possível de ser realizada pode estabelecer e fortalecer vínculos positivos entre o aluno e o professor e entre o aluno e o conhecimento. Outra questão importante é que por meio dessa mediação é possível exigir do aluno a realização da atividade, respeitando seu ritmo e sua apropriação. Para isso, é significativo, de acordo com Garcia e Goulart (2010), observar a atitude reflexiva das crianças diante das atividades propostas e como suas respostas são expressas oralmente, pois, por meio da linguagem que o aluno se apropria do conteúdo.

No exercício do magistério em SRM, percebemos o sentimento de satisfação do aluno quando se apropria de uma nova aprendizagem. Paulatinamente ele começa empregar esse novo conhecimento de forma consciente, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua subjetividade. Valorizar a linguagem, explorando as respostas e ideias do aluno, não significa esperar que traga seus questionamentos, pelo contrário, o planejamento é essencial para encaminhar a prática. Segundo Mori (2007, p. 6), o “[...] modo de apresentação do conteúdo: planejamento, intencionalidade e organização [...]” é determinante para o aluno do AEE. Cada atividade deve ser pensada em como vai atuar nos processos psíquicos de cada educando.

Quanto mais intencional e organizado o ensino, maior será o movimento provocado no desenvolvimento mental da criança. Saber o porquê e para quê das atividades apresentadas aos alunos torna-se aspecto indispensável ao professor na relação ensino-aprendizagem. Problematizar, instigar, fornecer 'pistas' aos alunos é oferecer-lhes recursos para, em primeiro momento, com a ajuda do professor, resolver a tarefa e, posteriormente, ser capaz de dar suas respostas de forma independente (ALBUQUERQUE; MORI, 2010, p. 133).

É uma mediação direcionada com vistas à formação do conceito científico pelo aluno, que na ausência da intervenção do professor, talvez não consiga fazê-lo. Não é abreviar o processo, oferecendo-lhe as respostas, é provocar-lhe o pensamento, a interpretação e a compreensão sobre o assunto estudado. O resultado esperado é que nesse processo o aluno não apenas se aproprie do conhecimento, mas também compreenda como planejar seu pensamento, generalizando as estratégias para os demais assuntos escolares. Quando o aluno entende a linguagem como uma forma de organizar o pensamento, dá um salto qualitativo em seu processo de aprendizagem. Para Vigotski (2001), a linguagem interna se transforma em função mental interna que subsidia o pensamento.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, com funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOSTKY, 2007, p. 38-39).

Ao requisitarmos da criança que ela explique como chegou à solução da atividade, estamos forçando a internalização do pensamento e sua expressão. Em nossa prática docente, percebemos que alguns alunos no momento em que expressam verbalmente seu pensamento, identificam um equívoco no processo, e assim, por meio dessa mediação, conseguem concluir de forma autônoma e reiniciar a atividade. Outras vezes, é necessário o diálogo pontual e o direcionamento por meio da linguagem para que percebam seu próprio raciocínio. A linguagem empregada pelo aluno ou pelo professor, torna-lhe capaz de utilizar a informação verbal a fim de conduzir uma nova ação; agora, de forma modificada. Assim, impulsionando seu desenvolvimento cognitivo e ampliando as formas de intervenção na realidade.

Tanto para o entendimento das questões teóricas que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento quanto para o planejamento e organização das atividades pedagógicas direcionadas para cada aluno em sua especificidade, é primordial que o professor tenha uma carga horária para esta finalidade. Dessa maneira, a formação continuada é uma opção de ampliar a discussão e aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação. Sobre esse quesito, observamos nas escolas investigadas, a organização dessa formação e discutimos nos gráficos 3 e 4, a importância da formação para o exercício do magistério no AEE.

O quadro 19 mostra a formação inicial e continuada dos professores entrevistados nas 15 escolas.

Quadro 19 – Formação inicial e continuada dos profissionais entrevistados

Região	Escola	Formação docente e especialização dos professores que atuam no AEE	Formação continuada oferecida aos professores pela mantenedora	A formação continuada atinge os professores do Ensino Comum
Norte	“Escola A”	Pedagogia Normal Superior	Está prevista nos documentos oficiais	Não informado
	“Escola B”	Especialização em AEE	Proposta nas Diretrizes Estaduais	Não informado
	“Escola C”	Pedagogia	Proposta de formação prevista	Não informado
Nordeste	“Escola D”	Pós em AEE LIBRAS	Disponibiliza 02 funcionários para participar com o compromisso de repassar o conteúdo	Não
	“Escola E”	Pedagogia, Psicopedagogia Pós em AEE	É oferecida aos professores do AEE	Sim
	“Escola F”	Pedagogia Pós em AEE	Há formação e reunião semanal	Não informado
Centro-oeste	“Escola G”	Pedagogia, Psicopedagogia Pós em AEE	Formação continuada com frequência	Não informado
	“Escola H”	Pedagogia, Psicopedagogia Gestão Escolar Pós em AEE	Formação continuada oferecida pela mantenedora	Formação gradativamente oferecida aos professores do ensino comum
	“Escola I”	Pós em AEE TILS	Encontro mensal aos professores do AEE	Não há

Região	Escola	Formação docente e especialização dos professores que atuam no AEE	Formação continuada oferecida aos professores pela mantenedora	A formação continuada atinge os professores do Ensino Comum
Sudeste	“Escola J”	Pedagogia Pós em DI Pós em AEE	A mantenedora oferece	Professores são convidados a participar na mesma formação do professor do AEE
	“Escola K”	Pedagogia Pós em AEE	Os professores são orientados a participar de forma particular	
	“Escola L”	Orientação educacional Pós em Didática	A mantenedora oferece	
Sul	“Escola M”	Pedagogia Pós em Anos Iniciais Pós em AEE	A mantenedora oferece	Às vezes, a formação do AEE é estendida aos professores do ensino comum
	“Escola N”	Pedagogia Educação Especial Especializações e Mestrado	A mantenedora oferece	A mantenedora oferece
	“Escola O”	Pedagogia Letras e Ciências Especializações em Educação	A mantenedora oferece (com exceção para a área de DV)	Não há

Fonte: Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).
Elaboração do quadro: A autora

Conforme a pesquisa de Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013), os professores entrevistados apresentam a formação inicial adequada, e estão atendendo à legislação. Entretanto, ressaltamos as condições e a frequência da formação continuada, pois julgamos relevante para aprofundar a fundamentação teórica e relacioná-la ao cotidiano concreto.

A práxis se dá mediante uma atuação crítica diante das dinâmicas escolares. Faz parte do financiamento da educação a mantenedora subsidiar uma formação continuada de qualidade. Os momentos de estudo possibilitam o repensar da/sobre a educação bem como as práticas pedagógicas para se alinhar à perspectiva inclusiva.

Para que a formação continuada cumpra sua função de capacitar os profissionais da educação com qualidade, precisa atender as necessidades políticas de formação no âmbito nacional, e também, as necessidades da escola. Esse é um fator positivo da descentralização: as unidades escolares ou os

setores regionais da educação devem ter a independência na programação e organização de sua formação. Todavia, essa autonomia não pode ser considerada no aspecto de responsabilidade social ou individual. O investimento financeiro compete à mantenedora, mas as discussões de cunho político pedagógico devem ser centradas na escola.

As escolas investigadas apresentam dado importante: a formação não contempla todos os professores de forma sistematizada. Dambros (2013) observa que as escolas da Região Norte revelam que os documentos oficiais do município contemplam a formação, mas não detalham a sua realização. Na Região Nordeste, investigada por Fellini (2013), uma escola disponibiliza dois professores para participar de cursos com o compromisso de repassá-los aos demais educadores. Fator que implica na qualidade da formação. Quais condições objetivas o profissional precisa para repassar os conhecimentos trabalhados na formação? Não há uma consideração sobre a subjetividade de cada um, que determina a apropriação e entendimento do conteúdo? Ao delegar ao profissional repassar os conceitos teóricos e técnicos apropriados num determinado curso, além de precarizar a formação, pode gerar cobranças indevidas em relação ao produto final.

Souza (2002) analisa criticamente o fenômeno da culpa atribuída ao professor pelos problemas da escola, refutando o seguinte discurso:

[...] os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes populares. Os índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da **incompetência** dos professores. Assim, para melhorar a qualidade da escola é preciso que seus professores sejam mais bem capacitados por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2002, p. 251, grifo do autor).

A lógica reducionista de que a formação do professor é a responsável pela qualidade da educação, descarta as complexas relações que permeiam o universo educacional. A autora questiona a responsabilidade do investimento na educação como um todo e as relações concretas em que o professor desenvolve seu trabalho, todavia, reafirma o valor da formação continuada, mas ressalta a preocupação coletiva no processo. Quando um grupo de professores é

responsabilizado pela formação dos demais, dificulta as chances de avanços coletivos, beneficiando um avanço individual e com o ônus de uma responsabilidade que não lhe cabe.

A política de “menos Estado” também é apresentada por uma das escolas investigada por Rodrigueiro (2013). Na “Escola K”, da Região Sudeste, os professores são orientados a buscarem formação particular, com grandes possibilidades de o educador recorrer ao setor privado. Outro nó a ser desatado sobre o tema: a formação continuada, enquanto proposta política, pressupõe a melhoria da escola, e não do professor de forma isolada. Souza (2002) conclui que as ações isoladas podem melhorar as condições singulares dos profissionais, mas não as condições objetivas da escola, mantendo o professor como culpado pelo fracasso escolar.

O quadro a seguir sintetiza os limites que os educadores entrevistados têm enfrentado para a efetivação do AEE nas escolas investigadas por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodrigueiro (2013), compreendendo os aspectos da sua atuação, dos recursos disponibilizados e das políticas públicas.

Quadro 20 – A inclusão no Brasil: avanços e recuos das escolas investigadas

R E G I Ã O	E S C O L A	Organização das práticas pedagógicas que promovem ações efetivas para a inclusão	Dificuldades e limites para a operacionalização das políticas públicas inclusivas
NORTE	A	Reunião mensal com os professores do ensino comum.	Falta sequencial dos alunos; Ausência de transporte público gratuito para o período de contraturno; Altas temperaturas no verão; Ausência de recursos pedagógicos na área da deficiência visual; Dificuldade na manutenção dos equipamentos; Dificuldades de aceitação pelos professores do ensino comum;

REGIÃO	ESCOLA	Organização das práticas pedagógicas que promovem ações efetivas para a inclusão	Dificuldades e limites para a operacionalização das políticas públicas inclusivas
	B	Quinzenalmente realiza “coletas” com o professor do Ensino Comum.	Dificuldade estrutural (pouco espaço e sem acessibilidade); Necessidade de climatizador de ar; Alunos com dificuldades de aprendizagem e outras especificações atendidas no AEE; Pais e docentes não compreendem o real objetivo do AEE.
	C	Atividades docentes intencionais e pedagogicamente planejadas.	Alunos com dificuldades de aprendizagem e outras especificações atendidos no AEE inflando o sistema; Ausência de profissionais de apoio para auxiliar nas atividades diárias; Dificuldade de carga horária devido ao número elevado de alunos atendidos;
NORDESTE	D	Há uma equipe multidisciplinar em parceria com a secretaria de educação e saúde (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia); A professora da SRM é criativa; Existe uma boa relação entre o professor do AEE e os professores do Ensino Comum.	Alunos com dificuldades de aprendizagem e outras especificidades atendidas no AEE; Conflito na identificação de doença mental e deficiência intelectual; Falta de acessibilidade física; Discurso inclusivo e prática excludente; Presença de estagiários exercendo a docência na ausência do professor AEE; Professor do AEE se ausenta para atender aluno sem especificação; A mesma professora divide sua carga horária nos turnos matutino e vespertino.
	E	Reunião semanal para discutir os avanços dos alunos e traçar estratégias para melhorar seu desempenho escolar; SRM ampla e bem equipada com materiais pedagógicos;	Dificuldade do professor do ensino comum em aceitar atender os alunos inclusos. Ausência do profissional TILS, tornando a comunicação da professora e a aluna; e, da aluna com o grupo se torna impossível; Alunos sem especificidade de AEE atendidos pelo programa;
	F	Parceria multiprofissional no atendimento das necessidades dos alunos; Encontro semanal com os professores do AEE para socialização de materiais e experiências;	Empenho da família compromete a frequência e desempenho dos alunos; Escola com barreiras arquitetônicas; Dificuldade do professor do ensino comum em aceitar o aluno.

REGIÃO	ESCOLA	Organização das práticas pedagógicas que promovem ações efetivas para a inclusão	Dificuldades e limites para a operacionalização das políticas públicas inclusivas
CENTRO-OESTE	G	<p>Políticas públicas efetivadas na escola; a secretaria organiza todos os dados em relação à aprovação dos alunos;</p> <p>A escola oferece almoço aos alunos;</p> <p>Riqueza de materiais disponíveis aos professores.</p>	<p>Dificuldade no diálogo e na coresponsabilidade do professor do ensino comum (cultura de que o aluno é apenas da SRM);</p> <p>Falta de transporte coletivo gratuito;</p> <p>Descompromisso da família no acompanhamento da escolarização do aluno;</p>
	H	<p>Proposta política de no máximo 2 alunos com necessidades educacionais especiais inclusos por sala de aula comum, não podendo ultrapassar 20 alunos por sala;</p> <p>Sugestão de formação do professor do ensino comum;</p>	<p>Alunos sem conclusão do processo de avaliação (sem laudo, identificando a especificidade para o encaminhamento);</p> <p>Dificuldade de transporte coletivo gratuito para o contraturno;</p> <p>Resistência dos professores do ensino comum;</p> <p>Diálogo comprometido entre as modalidades, devido aos horários dos professores não coincidirem.</p>
	I	<p>Encontro mensal de formação continuada com os professores do AEE.</p>	<p>Alunos sem conclusão do processo de avaliação (sem laudo identificando a especificidade para o encaminhamento);</p> <p>Atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), público não contemplado na política nacional.</p> <p>Entraves burocráticos que influenciam na demora dos materiais chegarem até a escola;</p> <p>Dificuldade do professor do ensino comum em aceitar o aluno.</p>
SUDESTE	J	<p>Agente de apoio que auxiliam na atividade de vida diária</p>	<p>Ausência de lotação dos professores na escola de trabalho;</p> <p>Número de docentes inferior à demanda;</p> <p>Atendimento em apenas um turno escolar;</p> <p>Demanda de 42 alunos e apenas 22 são atendidos no programa;</p> <p>Os professores consideram que a ausência do atendimento aos TFEs desassiste os alunos e compromete o desenvolvimento escolar;</p> <p>Falta dos alunos no AEE;</p> <p>Falta de empenho operacional para se adequar às políticas.</p>

REGIÃO	ESCOLA	Organização das práticas pedagógicas que promovem ações efetivas para a inclusão	Dificuldades e limites para a operacionalização das políticas públicas inclusivas
	K	<p>Parceria estreita entre professor da SRM e do ensino comum nas adaptações de materiais e no currículo.</p> <p>Aluno do AEE fica em tempo integral e recebe o almoço para evitar a evasão do aluno no período contrário.</p>	<p>Atendimento em AEE da demanda específica e não-específica;</p> <p>Falta dos alunos no período em contraturno;</p>
	L	<p>Formação continuada frequente, oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais;</p> <p>Contato com os pais e professores do ensino comum realizado de forma facilitada pela presença da coordenadora municipal no colégio;</p> <p>Profissionais que auxiliam nas atividades de vida diária.</p>	<p>Falta dos alunos no período em contraturno;</p> <p>Os professores consideram que a ausência do atendimento aos TFEs desassiste os alunos e compromete o desenvolvimento escolar;</p>
SUL	M	<p>Medidas que antecedem ao encaminhamento do aluno para o AEE, por exemplo: grupos de aprendizagem, banda escolar, escola de leitura, horas culturais e salas ambientes.</p> <p>Estudos de caso pontuais com os professores do AEE e do ensino comum.</p> <p>Professora especialista com iniciativas individuais.</p>	<p>Necessidade de retomar com o professor do ensino comum que a inclusão é possível;</p> <p>Sistema de avaliação dificulta o processo de inclusão dos alunos com altas especificidades.</p> <p>Qualidade do AEE limitada e/ou condicionada às ações individuais.</p>
	N	<p>Laboratório de aprendizagem;</p> <p>Adaptação das atividades.</p> <p>Diálogo com o professor do ensino comum com uma semana de antecedência em relação às atividades a serem realizadas.</p>	<p>O professor AEE trabalha em duas escolas, fato que dificulta a articulação entre o professor AEE e o professor do ensino comum e também com a equipe pedagógica.</p> <p>Prática pedagógica no ensino comum não atende as especificidades dos alunos inclusos.</p>
	O	<p>Medidas que antecedem o encaminhamento do aluno ao AEE seguem critério estabelecido pela secretaria de educação;</p> <p>Acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem e TFEs</p>	<p>Não apresenta dificuldades para a efetivação da inclusão.</p>

Fonte: Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013).
Elaboração do quadro: A autora

Os dados coletados pelas pesquisas de Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) retratam questões importantes sobre a efetivação da inclusão. Apesar das características intrínsecas de cada região, as escolas apresentam pontos convergentes tanto nas ações efetivas quanto nas dificuldades enfrentadas.

Sem dúvida, um aspecto identificado que contribui para o avanço da perspectiva inclusiva é a articulação dos educadores do AEE e do ensino comum. Em sua contradição, esse aspecto também, se configura na principal queixa apresentada pelos entrevistados.

A perspectiva inclusiva institui o conceito de que o aluno público-alvo da educação especial é um aluno da Educação Básica, não mais um aluno segregado de uma modalidade de ensino. Ao se tornar um aluno da escola, todos os profissionais da educação que se relacionam com ele devem participar do processo de ensino, aprendizagem e de seu desenvolvimento. A unidade em termos de entendimento das especificidades do aluno possibilita o planejamento intencional e assertivo para sua escolarização.

Entre as quinze escolas observadas, onze relatam ações que envolvem o diálogo entre os educadores, em momentos de reuniões, formação continuada ou até mesmo em planejamento das atividades ou socialização dos resultados. Na mesma proporção, o inverso ocorre. Uma das dificuldades que os professores especializados pontuam de forma significativa é a resistência dos professores do ensino comum na efetivação da inclusão. Essa resistência se expressa de diferentes formas, entre elas: transferir a responsabilidade para o professor do AEE, evitando ou não concluindo as propostas discutidas, não exigindo do aluno incluso respostas de desempenho de acordo com suas capacidades – o que denota uma exclusão, pois o aluno não é percebido como pertencente ao grupo – e também, a não aceitação do aluno em sala. Professores entrevistados relatam que é exaustivo, ter, constantemente, de convencer os colegas da possibilidade de atendimento ao aluno e que o mesmo tem condições de desenvolvimento, mas que para isso é necessário uma metodologia diferenciada.

A questão pode ser analisada sob diferentes aspectos, um deles é a questão da transferência da responsabilidade e “boa vontade social” que se espera da sociedade para atender as políticas neoliberais. Constrói-se uma

expectativa de que o professor, na limitação de seu exercício profissional, vá suprir as falhas do Estado ao que lhe compete e tornar o aluno incluso. Entretanto, não se considera que muito professores não apresentam lotação em uma única escola, e que, às vezes, sua jornada de trabalho é dividida em diferentes estabelecimentos de ensino; que muitos professores nem se encontram no dia-a-dia escolar; que o número de docente é inferior à demanda; que há ausência de profissionais não-docentes para auxiliar nas atividades de locomoção, higiene e alimentação do aluno no contexto educacional; que existe a ausência do profissional TILS – o que impossibilita a comunicação, desprovido o aluno de todo o benefício da linguagem em sua função social e no desenvolvimento das FPS, de acordo com a teoria vigotskiana, discutida na terceira seção. Ou seja, todos esses elementos refletem nas relações concretas do cotidiano escolar, as contradições da exclusão inclusiva ou na inclusão excludente, discutidas no decorrer deste texto.

Por outro lado, também observamos a questão da formação do professor para que tenha condições objetivas de atender o aluno. Este quesito interfere significativamente na efetivação da inclusão, a postura mediadora entre o conhecimento e o aluno, entre o aluno do AEE e o professor do ensino comum, entre ele e os demais profissionais da escola, bem como o planejamento sistematizado e direcionado são ações profissionais que requerem formação teórica e metodológica para sua execução. Como discutimos no decorrer do texto, a qualidade da formação e a práxis no cotidiano concreto da escola são grandezas diretamente proporcionais.

As contradições sociais obstaculizam a consolidação de uma escola que possa oportunizar condições de equidade para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Mesmo porque, esse é o discurso ideológico proferido em diversos momentos da história da educação. A escola vista como a redentora da sociedade, mascara a realidade e inverte a sua compreensão culminando na acentuação das desigualdades sociais. Todavia, o profissional com formação adequada apresenta, em tese, melhores condições para entender as determinações externas que alteram as dinâmicas escolares de forma crítica. Para Sawaya (2002), urge instrumentalizar o profissional da educação para pensar crítica e ativamente a realidade escolar, buscando no desempenho de sua

função a consciência política e pedagógica do ato de ensinar, como preconiza Saviani (2003).

Uma proposta política que viabiliza a inclusão, diz respeito ao número de alunos em sala, a “Escola H” ressalta que os alunos público-alvo da educação especial são matriculados no ensino comum, respeitando o limite de no máximo dois alunos por sala, e a sala que recebe os alunos podem ter no máximo vinte alunos. Essa medida amplia o investimento na educação, pois turmas com número reduzido implicam em mais salas de aulas, mais profissionais contratados e mais recursos financeiros. Fator que diverge da política neoliberal do Estado Mínimo.

A frequência do aluno na SRM é um fator decisivo para a efetivação da proposta inclusiva. Os dados revelam que é uma dificuldade enfrentada de valor significativo, seis escolas pontuam que a infrequência dos alunos compromete a sua escolarização. Entre as causas possíveis para a não assiduidade, podemos mencionar a de origem social e a de ordem política econômica. Sobre as causas sociais, da “Escola B” – da Região Norte, e a “Escola F” – da Região Nordeste relatam que a família não compreende a função do AEE e não se empenha na frequência e acompanhamento dos alunos. Diante do exposto, Rodrigues (2013) analisa que:

[...] sem dúvida, dificulta a continuidade no trabalho dos professores e, certamente, reflete-se no processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo, leva-nos a pensar na hipótese de que os atendimentos do AEE estão subordinados não apenas às determinações das políticas que os preconizam e orientam, mas à escola, entendida como instituição que deve promover acessibilidade, adaptação curricular, capacitação de recursos humanos, superação das barreiras atitudinais, o que já se constitui algo bastante complexo. Não bastasse isto, alunos e familiares ainda estão subordinados a questões culturais e sociofinanceiras, ao conhecimento e valorização do AEE, à confiança de que o AEE fará diferença no desenvolvimento da criança [...] (RODRIGUES, 2013, p. 142).

O compromisso da família faz a diferença no desempenho do aluno como um todo, pois no ensino comum, pelas limitações do próprio contexto, às vezes ele não recebe todo o atendimento necessário, e pelas suas faltas no AEE não há sequência de qualidade no atendimento. Garcia (2015) analisa que:

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 (GARCIA, 2015, p. 155).

Em relação às questões de infraestrutura, as escolas revelam que a falta de transporte público gratuito, ou a falta de refeição aos alunos (ações que evitariam o deslocamento durante a troca de períodos) interferem na frequência dos alunos no horário oposto. Nas escolas da Região Norte, devido ao clima de altas temperaturas, a ausência de ambientes climatizados implica no desgaste físico de professores e alunos, comprometendo a qualidade das aulas e a frequência dos alunos. As escolas “G” – da Região Centro-oeste, e “K” – da Região Sudeste – apresentam uma alternativa para solucionar algumas questões: as escolas oferecem almoço aos alunos para que seja possível otimizar o tempo do aluno evitando sua evasão do programa.

Um aspecto positivo realizado pela Região Sul, a qual merece destaque, refere-se às medidas que antecedem o encaminhamento do aluno para o AEE, e o atendimento dos alunos que não fazem parte do público-alvo da educação especial em outros programas de apoio educacional. Com essa medida, há uma preocupação com o aluno que não apresenta as especificidades, não inflando as SRM e também não negligenciando aquele que necessita de um apoio pedagógico.

O diferencial apresentado pelo estudo de Garcia (2015), constitui-se em uma queixa alarmante denunciada pelas demais escolas pesquisadas por Dambros (2013), Fellini (2013), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013): alunos sem as especificações do AEE estão sendo atendidos nas SRM, assim, inflam o sistema, sobrecarregando o professor especialista, ocupa uma vaga que poderia ser usada por quem lhe é de direito e desloca ao professor uma “cobrança” para a resolução de um problema que não lhe cabe. Nessa perspectiva, a inclusão não se consolida em duplo significado, primeiro porque não inclui o aluno que necessita, e segundo porque atende um aluno que não é da sua especificidade. Mas ainda permanece um sentimento de angústia. O que fazer a esse respeito?

Como contornar a situação enquanto coletividade? Quais investimentos são necessários para minimizar uma questão tão significativa? Afinal, o professor do AEE não pode abarcar a responsabilidade. Na outra ponta desse nó, está o professor do ensino comum que não se encontra em condições de formação para também atender esse aluno. Entre uma ponta e outra existe um aluno que está excluído, fruto de uma sociedade globalizada e fetichizada, atendendo aos interesses diversos e às vezes de cunho questionável, os alunos que não se encaixam nos padrões de normalidade formam uma parcela de cidadãos que por meio da escola perpetuam sua expropriação cultural, tornando à margem da sociedade.

Entre os avanços e dificuldades analisadas pelas pesquisadoras, podemos sintetizar, de acordo com Dambros (2013), que há uma vitória no entendimento da educação especial; contudo, é necessário trabalhar na qualidade da inclusão instalada. A autora que investiga a Região Norte, observa que:

[...] esse avanço não acompanhou, em muitos casos, a qualidade de ensino nas escolas inclusivas. Permanece ainda a visão de uma educação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, visão essa oriunda do neoliberalismo. Prioriza-se o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, especificamente, para a educação de alunos com NEE, muitas vezes, o atendimento não se desvincula de uma postura assistencial. De forma geral, tanto a educação especial, quanto o ensino regular se encontram na posição de secundarizar a ciência e a apropriação conceitual. Salvo iniciativas isoladas e precursoras que podem ser constatadas no atendimento educacional de alunos ao longo da história brasileira (DAMBROS, 2013, p. 114).

Trabalhar na proposta de uma unidade e qualidade para a educação inclusiva ainda é um desafio que demanda investimento na formação inicial e continuada do professor e também na consciência política e ética para desvincular os princípios assistencialistas para dar espaço ao desenvolvimento educacional do aluno.

Fellini (2013) investiga a Região Nordeste e traz informações importantes em relação às dificuldades enfrentadas e produzidas por essa região. Em relação à acessibilidade, nenhuma escola atende à legislação.

Diante da análise acurada dos resultados e do cotejamento da realidade vista nas escolas estudadas com o preconizado na legislação pertinente, concluímos que na prática, a educação inclusiva não tem suprido a demanda de atendimento aos alunos com NEE. As políticas públicas estabelecidas em sua maioria exigem aplicabilidade e atribuem responsabilidades, mas diante da atual conjuntura, não subsidiam o acesso e a permanência desses alunos, muito menos direcionam e conduzem a formação de nossos alunos para a hominização (FELLINI, 2013, p. 155).

As críticas são acirradas em relação ao trabalho pedagógico e a infraestrutura das escolas investigadas na Região Nordeste. Os professores do AEE reclamam da pouca aceitação por parte dos professores do ensino regular, e da adaptação de atividades realizadas de maneira precária e insuficientes.

A Região Centro-oeste é estudada por Hessmann (2013) e entre os pontos que se aproximam e distanciam das manifestações da educação inclusiva das três escolas, com as demais estudadas pelo grupo OBEDUC, a autora conclui que:

Esse cenário nos leva a concluir que não há, pelo menos até o limite dessa pesquisa, uma preocupação pelo órgão maior em nível nacional de supervisionar ou mesmo avaliar como está a aplicação e a implantação da política inclusiva. Equipar salas de aula e adequar o espaço físico da escola não garante a inclusão escolar. É preciso que o sistema como um todo seja transformado de modo intencional.

Defendemos que uma política educacional deve se preocupar com aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário investimentos na formação teórico-metodológica dos professores, pois estes são os grandes responsáveis por esse fazer da educação uma educação que não apenas divida espaço físico, mas que dê condições aos alunos de se apropriarem do conhecimento e que leve à formação da consciência (HESSMANN, 2013, p. 144).

O paradigma integrador permanece nas relações do cotidiano escolar, ora de forma velada ora revelada, nas atitudes diárias de diferentes ordens. A formação profissional de qualidade pode contribuir para a superação do resquício histórico, que apesar de ter auxiliado no processo é considerado vencido pelas novas discussões.

A pesquisa de Rodriguero (2013) sobre a Região Sudeste, demonstra que:

O que se observa, contudo, delineado por este contexto, é a escola comum, que deve receber e escolarizar os alunos que constituem o público alvo do AEE, estabelecida e organizada sobre bases altamente excludentes, que se colocam como obstáculo à efetivação de uma

educação inclusiva. Sob tais condições, a escola, responsável por oportunizar a formação das funções complexas de pensamento descritas por Vygotski (1997), funções especificamente humanas que possibilitam ao indivíduo dominar os procedimentos e os modos culturais da conduta, acaba por não cumprir esta meta. Seu descumprimento é explicado pelo próprio autor ao asseverar que essas funções, cuja origem é social, só passam a existir no indivíduo ante as relações mediadas com o mundo externo, ou seja, dependem não apenas do meio, mas também das condições objetivas das mediações que acontecem na escola (RODRIGUEIRO, 2013, p. 208).

A escola determinada pela sociedade capitalista reflete diretamente sobre os resultados que lhe são impostos. De forma contraditória, o que lhe é exigido é na, mesma proporção, negado pelas condições objetivas. No decorrer da análise, percebe-se que a escola avança nas conquistas, muito desse avanço é fruto do trabalho de professores que apresentam competência teórica e ética no desempenho de sua função. Fato que também é revelado pelos estudos realizados na Região Sul.

Ao estudar a Região Sul, Garcia (2015) pontua sobre as dificuldades essenciais que as escolas passam e considera que há muito a avançar, apesar de ainda apresentar um quadro positivo em relação a outras regiões. Sobre a organização dos documentos legais e a proposta de atendimentos diferenciados, daqueles apresentados em âmbito nacional, a autora conclui que:

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 (GARCIA, 2015, p. 251-252).

Garcia (2015) e Rodrigueiro (2013) revelam a existência de ações isoladas de professores que promovem a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, fazem a diferença para aquele aluno que está sendo atendido por um professor em especial. No entanto, as ações que forem além de um desempenho profissional comprometido com a função política e pedagógica que lhe cabe,

devem ser analisadas de forma crítica e entendidas como antagonista ao sistema inclusivo; pois, enquanto houver movimentos individuais que disfarçam as falhas do sistema, a inclusão não será efetivada. Assim, a denúncia não chega à sociedade, atrasando ainda mais o processo que se efetiva a passos lentos.

5 PERSPECTIVAS PARA UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva no Brasil? Este é o questionamento norteador desta tese. Os estudos contribuem para entender e buscar uma síntese de como a inclusão está sendo consolidada nas cinco regiões brasileiras.

Estruturado em cinco seções, o texto se constrói na tentativa de análise e síntese da perspectiva da inclusão sobre um ponto de partida e um ponto de chegada modificado. A análise dos documentos, as leituras e a reunião das pesquisas realizadas por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013), do grupo OBEDUC movimentam a própria pesquisadora a rever seus conceitos sobre a compreensão e análise do fenômeno inclusivo. E, num processo dialético de apropriação e produção do conhecimento, a mudança de paradigmas se inicia conosco.

Na segunda seção, com base em Fernandes (2006); Jannuzzi (2012); Mantoan (2008); Mazzotta (1987, 2003) entre outros, apresentamos a trajetória histórica e política da educação inclusiva. Consideramos importante descrever as fases do desenvolvimento da Educação Especial, pois trata de compreensões diferenciadas sobre a pessoa com deficiência, as condições de vida social e como elas são atendidas pela família e pelo governo.

As diversas posturas sociais sobre as diferenças dos indivíduos são classificadas em quatro fases: a exclusão em que predomina o extermínio e o abandono daqueles que não são considerados normais, quer de ordem física, sensorial ou mental. Neste período, prevaleciam as explicações mitológicas e sagradas. A ignorância das condições humanas e suas potencialidades de desenvolvimento leva o paradigma de invalidez como imutável, e além de não ser útil, a pessoa denominada incapacitada é considerada como um empecilho para as atividades quer de sobrevivência quer de desenvolvimento da sociedade da época. A concepção hegemônica de menos-valia não permite uma organização social e política para o atendimento de saúde, tampouco o educacional, culpabilizando o sujeito por sua “condição” diferenciada. O abandono ou extermínio, são sua sentença.

A fase da segregação é marcada pelo início do desenvolvimento das pesquisas na área médica a partir do século XIX. O avanço da ciência sobre o assunto muda o pensamento exclusivo dando lugar à institucionalização segregadora. Com o argumento de proteger a pessoa com deficiência da sociedade e vice-versa, são abertas inúmeras casas assistenciais distantes dos povoados para seus atendimentos, limitando-os ainda, ao estigma de incapazes de viver em sociedade. Importa destacar que o sentido segregador e discriminatório é marcado pelo sentido “humanitário” e filantrópico das casas assistenciais. A “benevolência” social permite que o indivíduo viva e ainda pode ser assistido.

Inicialmente, com ênfase apenas na incapacidade de aprendizagem e convivência social dessas pessoas, a “era das institucionalizações” apresenta ações para com os cuidados básicos para à sobrevivência das pessoas que são encaminhadas a esses espaços. Com os avanços de conhecimento, com relação às capacidades de aprendizagem, são registradas as primeiras experiências de educar as pessoas com deficiência, podendo, esse período, ser considerado o início da Educação Especial.

Por aproximadamente oito séculos vigorou a fase da segregação. Avanços significativos no entendimento da capacidade de aprender e se desenvolver em sociedade e de forma produtiva deram espaço a uma nova fase, a da “integração”. A integração tem como princípio básico a “normalização”, isto é, aceitar o outro como normal, oferecendo as mesmas oportunidades e espaços dos demais.

Caracterizada por três formas de integração: a física, a social e a funcional. Essa fase não atinge seus propósitos, pois o educando, apesar de ocupar o mesmo espaço, não pertence ao grupo. A integração pode ser considerada como um grande avanço, mas ignora as condições concretas para sua efetivação. A ordem é para que a pessoa se adapte às estruturas escolares e não o contrário. O direito a “não-segregação” é um progresso, mas limitar-se a esse argumento é uma visão simplista.

A integração não transforma significativamente o quadro segregador, pois pressupõe que o indivíduo por determinação e esforço pessoal se encaixe no sistema escolar. O discurso da escola para todos, disfarça a estratificação social

secular dos capazes e incapazes, dos produtivos e improdutivos. Ao permitir a “entrada” das pessoas com deficiências nos espaços “considerados de todos”, sem possibilitar as condições adequadas para sua permanência e desenvolvimento, enaltece o caráter segregador da sociedade capitalista. Dessa forma, camufla a ineficiência das obrigações políticas e sociais, culpabilizando o indivíduo em sua singularidade, por não conseguir se adequar a estruturação hegemônica.

A fase da integração é uma alavanca para a fase da inclusão. O quarto período histórico da trajetória do atendimento das pessoas com deficiências, TGD e AH/SD ainda está em processo. O discurso da “escola para todos” abre espaço para que “não seja a mesma escola para todos”, parafraseando Góes (2002). Isso implica o respeito às diferenças, que as oportunidades iguais devem ser ladeadas de condições diferenciadas para o benefício da oportunidade.

A polêmica sobre o paradigma da inclusão está posta. Se por um lado a sociedade, não pode mais aceitar a ausência de atendimento de qualidade na educação, por outro lado, o entendimento de que a inclusão superará as mazelas que a história da Educação Especial e da Educação traz em seu bojo é uma visão redentora de uma perspectiva que atende aos anseios da sociedade.

De certa maneira, a história se repete com outra roupagem. Envolto a um projeto de enfoque democrático, as políticas públicas inclusivas não avançam na prática para a efetivação da democracia almejada. As condições objetivas da inclusão propõem programas de atendimento que visam à apropriação do educando ao saber acumulado pela humanidade, entretanto, as condições deficitárias do sistema político e educacional impossibilitam sua efetivação na prática. A escola ainda está inacessível, tal como a sociedade ainda é, as dimensões da acessibilidade não são alcançadas em sua totalidade. Alguns estabelecimentos apresentam a dimensão arquitetônica em condições para o acesso sem nenhuma restrição, mas falham na dimensão metodológica ou na comunicacional. De toda forma, não é possível vislumbrar uma escola que seja acessível nas seis dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal).

A tarefa histórica de transformar a sociedade excludente se caracteriza mais como um discurso ideológico de base neoliberal, pois com o argumento

“oportunidades iguais”, a sociedade perpetua de forma velada a realidade da exclusão. Ao falhar na constituição do sujeito crítico e social, ela traz à tona as especificidades individuais como responsáveis por não alcançar o pretendido. Ao refletirmos sobre qual trabalho intelectual a inclusão demanda, nos deparamos com o trabalho crítico em relação às práticas sociais e as políticas que o próprio sistema não consegue realizar na história da educação brasileira. A educação não pode ser compreendida alijada das dimensões políticas, econômicas e históricas da sociedade a qual ela está vinculada. Se a sociedade capitalista promove o sentimento de inferioridade fundamental para a reprodução da exclusão, a escola também, por sua limitação e reprodução desta sociedade, não consegue superar as análises individualizantes e repensar os elementos que mantem as relações de exclusão.

A escola tem uma importante função, enquanto espaço de apropriação, efetiva do saber científico. O fracasso no desempenho desse papel também não pode ser entendido como responsabilidade da escola em sua singularidade, ou nos desempenhos individuais do corpo docente e equipes pedagógicas, ou mesmo da gestão. As concepções ideológicas desenvolvem as intolerâncias e discriminações diante dos valores impostos pela classe hegemônica. Analisar a escola e seu corpo institucional como os responsáveis pelo fracasso na constituição do sujeito crítico é transformar os problemas sociais coletivos em problemas orgânicos individuais. Desqualificar os profissionais dessa maneira, também seria uma forma de reproduzir o pensamento neoliberal dominante.

O processo da inclusão não é uma caminhada linear, apesar da descrição cronológica dos documentos legais trazidos pela segunda seção, a intenção é elaborar uma organização didática dos principais suportes legais que a legislação brasileira traz. Temos o entendimento da não linearidade do desenvolvimento social. Por saltos e recuos, a humanidade constrói meios para satisfazer suas necessidades, uma vez essa necessidade satisfeita, as novas relações que ela promove, tanto com o meio quanto com aos demais homens, desenvolvem novas necessidades. E, nesse processo construído pelas relações sociais do homem com o mundo, que a sociedade se transforma. A subjetividade humana reflete as ações na intenção de suprir suas necessidades. Nesse contexto, é preciso organizar a sociedade; e, a legislação participa desse processo ora como

mecanismo de satisfação do comportamento estabelecido pelas relações sociais ora como uma regulação ou imposição de uma nova conduta necessária para determinadas circunstâncias.

As normas estabelecidas pelo poder político brasileiro retratam a influência dos fatos e valores mobilizados em âmbito mundial. Por esse entendimento, o texto contempla os principais documentos que tratam das discussões em favor do atendimento das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD na sociedade. Dados a partir de 2001, destacamos a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001; o documento orientador Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 e sua consolidação por meio do decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 e a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Documentos fundamentais para a transformação do entendimento da Educação Especial na atualidade.

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

A Resolução nº 2 de 2001 institui as diretrizes nacionais para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em suas etapas e modalidades. Os documentos, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 6.571 de 2008 e a Resolução nº 4 de 2009 objetivam o acesso; a participação; e, a aprendizagem dos alunos com deficiências, com TGD e com AH/SD nas escolas regulares. Tanto a matrícula para os alunos quanto a organização do atendimento impacta a realidade concreta das escolas. O primeiro documento deu como prazo de adequação entre sua publicação e 31 de dezembro daquele corrente ano, sendo obrigada a sua implementação a partir de 2002.

As escolas, a partir desse ano, começariam a receber os alunos sem uma adequação em sua estrutura arquitetônica e, em principal, nos aspectos pedagógicos. Todavia, o início da mudança deveria ser acionado. Obviamente,

esperar que as mudanças nas bases organizativas e didáticas ocorressem neste curto espaço de tempo, era ilusório. A classificação e o enfoque nos resultados, característicos da educação tradicional, abriria espaço para um olhar diferenciado do alunado, deslocar os métodos de ensino para o processo e não para o produto final, implicaria em abandonar a ideia da incapacidade do aluno dando vistas à suas potencialidades. Contudo, precisamos refletir sobre quais condições são ofertadas para a escola e para o corpo docente para acompanhar essas mudanças. Outra questão denunciada é sobre a incapacidade da escola não conseguir se organizar por si só, neste processo, e por decorrência é responsabilizada pelo fracasso da inclusão. Isto é, o aluno continua sendo excluído da objetivação intelectual e material produzida pelo homem.

A exclusão como produto da sociedade dividida por classes distintas, também se expressa na escola. A limitação das ações dos coadjuvantes desse contexto na transformação da condição excludente é significativa diante das relações sociais.

Para Mori (2016, p. 58), a “[...] busca de concretização dessas proposições [inclusão] numa sociedade de classes é uma luta a ser travada no dia a dia, não apenas no campo da legislação”. As leis embasam a sociedade atual para uma organização mais justa e igualitária. Contudo, a efetivação das políticas na dinâmica social ainda é deficitária. A aparência é igualitária, o discurso é democrático, sem considerar as contradições sociais que os indivíduos vivenciam. O sujeito histórico requer ser compreendido como tal, para que se busquem mecanismos e instrumentos para consolidar a política inclusiva. Tanto a literatura consultada quanto os dados apresentados pelo grupo de pesquisa, revelam um aumento significativo das matrículas dos alunos com deficiências, com TGD e com AH/SD na Educação Básica. As ações políticas promovem o acesso e agora fica o desafio de promover a aprendizagem. Mas sobre quem recai essa demanda? Diante da impotência de transformação coletiva, as ações isoladas buscam operacionalizar os dispositivos legais. As conclusões de Rodrigues (2013) retratam com propriedade essa questão:

Conforme evidenciamos, ao realizar a pesquisa, as leis que tratam da educação inclusiva não ousam, elas se estabelecem tomando por base um dado contexto social político e econômico e são influenciadas por

organismos e por legislação internacionais que propõem uma igualdade que não se materializa na escola. Mas, os profissionais que atuam na educação, esses sim ousam. Ousam sonhar e, em algumas situações, **nos arriscamos a dizer que o que está acontecendo em termos de inclusão é mais em razão desse sonho e do empenho profissional** que acredita do que pela força de uma exigência política (RODRIGUEIRO, 2013, p. 215, grifo nosso).

Importante o destaque, porque a pesquisadora retrata justamente um conflito pessoal que vivenciamos ao escrever a tese. Ao nos conscientizarmos do paradoxo de que a ação que desempenhamos, nas melhores das intenções profissionais éticas e técnicas, ao “forçar” a viabilização da inclusão é justamente a efetivação do pensamento neoliberal de que os esforços individuais devem suprir as obrigações do Estado, nós nos percebemos manipuláveis tanto quanto aqueles que criticamos no decorrer da análise. O sentimento de impotência diante da manobra dos fatos nos faz questionar sobre a prática que desempenhamos. Mas como não ousar individualmente? As considerações finais de Rodrigueiro (2013), somadas às proposições aqui elencadas, de certa forma nos confortam. Ao discutirmos o compromisso pedagógico daqueles que ousam transformar, nos deslocamos da posição de alienação para uma postura pedagógica política diante da conjuntura. A transformação da educação, engendrada pelas políticas, deve se concretizar no interior da escola, não de forma aparente, mantendo a filosofia integradora, o que seria uma pseudoconcreticidade como postulou Kosik (2002), mas sim, firmada em uma atuação consistente de ensino.

Nessa perspectiva, a terceira seção, discute a proposta que pode se apresentar como alternativa para efetivar na singularidade do homem a apropriação do acúmulo cultural humano. Os documentos legais pontuam que todos devem ter acesso e participação na escola bem como aprendam e se desenvolvam de modo a inserir-se no mercado de trabalho e participar da sociedade de forma crítica. Todavia, essa inserção só é possível conforme os espólios da classe dominante.

A atividade educacional é uma atividade social e por isso é sempre histórica tal qual o desenvolvimento do homem. Pensar no indivíduo como um ser que se desenvolve socialmente, descaracterizando suas condições biológica e natural como imperativas, pois essas não lhe são suficientes para viver em sociedade, requer compreendê-lo como cultural, social e histórico. Por esse viés

que a terceira seção é compreendida: discutir uma proposta que acreditamos ser profícua para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Ao considerar que as condições sociais o excluem dos bens materiais e a escola, tal como está posta, o exclui dos bens culturais, é importante criar condições para que se tenha conhecimento de sua realidade e entenda as manobras da estratificação classista. Para o entendimento da sociedade é necessário discutir a transformação do homem.

A educação tem papel fundamental na transformação do homem, pois, o conhecimento adquirido na escola modifica e desenvolve os processos cognitivos. As FE do indivíduo estão relacionadas ao biológico, ao desenvolvimento filogenético da espécie, mas a FPS são de origem social e autogeradas, isto é, precisam do outro para serem desenvolvidas no homem. Somente com a relação mediada com o meio externo é que o indivíduo se apropria do saber. Cabe ao professor, no processo de ensino, buscar estratégias para transformar esse saber em conteúdo. Ensinar o aluno é um desafio de promover o “significado coletivo” das coisas para um “sentido individual”. A formação dos conceitos científicos exige práticas pedagógicas que valorizem as condições reais de aprendizagem do aluno e consiga atuar na ZDP para transformar o nível real inicial em um novo nível modificado, um novo ponto de partida. Dialeticamente, uma nova necessidade, de natureza modificada, visto que a anterior já está suprida.

O aluno com deficiências, TGD ou AH/SD percorre esse mesmo caminho, pois é necessário pensar no homem antes de sua deficiência. Todos apresentam condições de aprendizagem e desenvolvimento, o que diferencia de acordo com a teoria Histórico-cultural são as estratégias destinadas e o tempo que cada indivíduo leva para efetivar (VIGOTSKI, 1997a). A compensação da deficiência deve ser compreendida como uma compensação cultural e social. Os recursos multifuncionais que as salas de AEE se propõem a empregar em sua prática pedagógica devem auxiliar no desvelamento e desenvolvimento das potencialidades do aluno público-alvo desse atendimento.

Nesse fio condutor, as SRM apresentam condições de desenvolver um trabalho pedagógico individual e/ou coletivo que permite ao professor identificar o nível de desenvolvimento real de cada aluno, respeitando sua diversidade, seu ritmo de aprendizagem e valorizando as capacidades. Equipadas com materiais

didáticos e tecnológicos, elas auxiliam o professor no desenvolvimento do PTD, mas não é fato isolado as atitudes do professor em adaptar os materiais já existentes ou providenciar outros para a realização de seu trabalho.

A experiência como docente em SRM permite questionar a adequação de muitos materiais didáticos encaminhados para o atendimento. A seleção dos materiais não diferencia o nível do atendimento e muitos recursos estão aquém do desenvolvimento dos alunos. As SRM que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não empregam instrumentos elementares. Neste caso, o professor pouco se beneficia dos recursos oferecidos, demandando um planejamento e execução de materiais diferenciados. E o investimento financeiro se perde diante da ineficácia do produto. Implícito a isso, fica o discurso político da viabilização de condições materiais sem o devido acompanhamento e avaliação de sua aplicação pedagógica. O discurso democrático de aparência igualitária pode ser analisado como a maneira de perpetuar as condições iniciais, pois, conciliar a teoria da transversalidade da educação inclusiva com apoio material defasado é apostar no ingresso do aluno, mas não na qualidade e desenvolvimento de seu atendimento.

Em relação à caracterização do público-alvo do AEE, chamamos à atenção sobre esse aluno, que é antes de tudo, um aluno da Educação Básica. A perspectiva inclusiva parte do pressuposto de que o aluno deve ser atendido em parceria pelas duas modalidades de ensino. Ao complementar ou suplementar a escolarização desse alunado, os professores especialistas recebem a função de apoiar os professores do ensino comum e articular as práticas pedagógicas. Questionamos essa função como mais uma política neoliberal de desviar as responsabilidades do Estado para o sujeito em sua singularidade. O fato de “colaboração mútua” traz consigo seu aspecto positivo: articulação entre os docentes, em favor da formação do aluno. Porém, traz também o aspecto negativo: o “falso” entendimento de que outros alunos deveriam ser atendidos pelo programa. Em um processo excludente, alunos são comparados e rotulados como necessitados do AEE.

Diagnosticar alunos que se afastam dos padrões convencionais é ocupar um lugar comum a fim de justificar a não-aprendizagem de certos alunos. Estranho pesar essa lógica: o aluno, enquanto cidadão, não apresenta um quadro

vinculado a uma deficiência de causa orgânica, a um transtorno de desenvolvimento ou uma habilidade acima do normal, mas sua condição social e econômica lhe priva de um desenvolvimento saudável, quer em relação aos aspectos sociais quer em relação aos aspectos emocionais, excluindo-o assim da riqueza material. As políticas ineficazes contribuem para que esse sujeito cresça marginalizado. Ao ingressar na escola, seu comportamento diverge das convenções de normalidade e as subcondições do trabalho escolar fazem com que esse aluno seja excluído mais uma vez, agora da riqueza cultural.

A inobservância das condições de aprendizagem da criança socialmente desfavorecida implica em não atender esse aluno em sua necessidade. Com o índice alarmante do baixo desempenho da Educação Básica, buscam-se os culpados do resultado insatisfatório. Para se justificar a inclusão bem como o fracasso da escola, responsabiliza-se o aluno em sua individualidade. Ao desviar a atenção dos responsáveis, de fato, por esta dinâmica, surgem os inúmeros transtornos que repercutem em sua vida escolar.

Os alunos com esse tipo de diagnóstico, não vinculado a uma causa orgânica específica, não constituem aluno do AEE. Eles devem ser atendidos no contexto da Educação Básica, sem complementação de ordem especializada. Entretanto, a pesquisa mostra que somente a Região Sul apresenta um programa de apoio à aprendizagem aos com essas características e que nas demais regiões do Brasil há alunos com TFEs, sendo atendidos pelo AEE.

É um assunto polêmico, pois o aluno existe e seus direitos de aprendizagem também estão sendo negados, assim como seu desenvolvimento está sendo comprometido, mantendo sua condição de excluído, e de forma violenta e equivocadamente carrega o ônus. Essa é uma das principais denúncias que a literatura traz: a inclusão é excludente. Ela não atingirá o propósito de incluir nesta sociedade que exclui, sob inúmeras formas e diferentes pretextos.

Do ponto de vista educacional na perspectiva inclusiva, o aluno não é da Educação Especial, como se fosse uma condição imutável, ele é um aluno da escola que está sendo atendido por professores especializados para apoiar sua escolarização. De fato, é um discurso profícuo para a educação no respeito à diferença. Contudo, na prática, a teoria se efetiva com diferenças objetivas. Os professores especialistas tem, em sua formação, acesso aos conteúdos

sistematizados e à instrumentalização para atuar com o referido aluno. Os demais docentes das diferentes licenciaturas, caso tenham tido em sua formação, acesso a essa área de conhecimento, ela ocorreu de forma generalista e com carga horária insuficiente. Recai agora ao professor especialista assessorar o professor do ensino comum? Em quais condições objetivas isso ocorre no contexto escolar? Os dados da pesquisa revelam que são inúmeras as dificuldades enfrentadas para manter o diálogo e o assessoramento entre os pares. Professores do AEE se queixam, frequentemente, de terem que fazer um trabalho de convencimento, e que muitos professores não percebem o aluno com capacidades de aprendizagem e desenvolvimento. Às vezes, o aluno é negligenciado; outras vezes, cobrados na mesma medida e com os mesmos instrumentos que os demais alunos. É preciso competência técnica e ética para realizar as adaptações curriculares.

A terceira seção se encerra analisando que a perspectiva inclusiva precisa do apoio de uma base teórica que compreenda o aluno como um ser histórico e social e avance na aprendizagem e desenvolvimento. A mediação das atividades propostas deve primar pela superação das respostas mecânicas e reprodutivistas alcançando ações planejadas e criativas. Apostar no potencial de aprendizagem do aluno, desnaturalizando suas condições biológicas como um impedimento, é humanizar.

Uma prática educativa transformadora exige uma crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada dos recursos e das estratégias para efetivar esses princípios (MORI, 2016, p. 58).

Um planejamento individualizado pensado no aluno e em seu nível de desenvolvimento é a diferença que impulsiona a apropriação do saber científico. Deve ser evidenciado no processo, o uso da linguagem, para provocar no aluno o entendimento de seu pensamento. O diálogo como um processo mediador promove a problematização das respostas e soluções. Ao ser questionado pelo professor sobre sua forma de pensar, ele internaliza suas ações, viabilizando a formulação de novos conceitos e novas respostas. Isto é, a linguagem incide sobre o sujeito regulando seu comportamento.

Os documentos político-legais bem como as escolas investigadas apresentam perspectiva teórica divergente da adotada pelo grupo OBEDUC. Com o propósito de defender a função social da escola destacamos aspectos importantes que aproximam a Teoria Histórico-cultural de uma alternativa viável para fundamentar o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

O AEE consiste em um instrumento do processo inclusivo, é mais um recurso a ser empregado para dirimir os efeitos de uma sociedade excludente. Entretanto, se focarmos o resultado das propostas inclusivas condicionados ao desempenho desse serviço de forma isolada, teremos uma visão positivista e limitada sobre as dimensões que determinam a escola. A responsabilidade da efetivação da inclusão implica no entendimento do coletivo. A sociedade não pode ser eximida de sua responsabilidade na produção da exclusão material e cultural, quer na diversidade quer na diferença humana.

É importante recorrer a teoria marxista para compreender que o macro é o que define o micro. Ao colocar a ênfase no AEE e no professor que atua diretamente com o aluno, os demais professores e tudo que envolve o projeto da escola, assim, o fracasso do sistema, deixa de ser divulgado. Explicar os limites e as possibilidades da inclusão exige que se entendam os limites e as possibilidades da educação em sua totalidade. A educação como está posta não apresenta condições de resolver a questão da exclusão, tampouco a recente educação na perspectiva inclusiva.

Ao nos apropriarmos das reflexões e resultados dos estudos, procuramos fazer o percurso intelectual proposto pela teoria de Vigotski. Uma análise, a priori, interpessoal da inclusão, estudando o que a literatura traz, comparando os dados coletados e analisados pelas pesquisadoras Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013), e a posteriori, a apropriação intrapessoal. Quando nos deparamos com o significado e o sentido, nos identificamos linhas tênues e contraditórias entre a prática crítica e a reprodutivistas; entre a consciência política e o sujeito manipulado pelo Estado; entre a práxis ética e a técnica e a impotência diante de um sistema capitalista neoliberal que divide as classes e exclue os menos favorecidos de qualquer ordem.

O exercício de desnudar a própria prática e identificar os paradoxos de suas ações isoladas nos coloca em uma situação conflitante. Com que ímpeto prosseguir? Com quais armas lutar? O entendimento das limitações objetivas da prática docente ora nos oprime ora nos fortalece. E nessas transformações dialéticas, desenvolvemos reflexões críticas para humanizar através das mediações sociais a nós mesmos e a cada indivíduo que temos a oportunidade de nos relacionarmos no contexto escolar.

Ao tomarmos como referência a teoria Histórico-cultural destacamos, alguns aspectos que nos ajudam a firmar a tese de que o AEE pode se constituir em serviços e espaços privilegiados para auxiliar na efetivação da inclusão. Entendemos aqui, que a apropriação do conhecimento negada ao aluno, pode revolucionar seu desenvolvimento e ser instrumento de sua emancipação, mas isso ocorrerá mediante a ação do professor. Obviamente, não estamos nos referindo a somente o professor especializado, a inclusão implica em ações coletivas da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. O AEE é um aspecto a ser considerado, não o determinante de seu sucesso ou fracasso.

A quarta seção apresenta o desenvolvimento da pesquisa que foi realizada em duas etapas, a primeira envolvendo 889 participantes que estão inscritos na especialização lato sensu em Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela UEM e UAB; e, a segunda etapa que constitui em observação e entrevista semiestruturada em quinze escolas públicas do Brasil, sendo três escolas de cada região brasileira e de estados diferentes.

Os dados discutem a inclusão nas escolas investigadas, eles se reúnem não com uma metodologia indutiva para generalizar sua manifestação para o território nacional, mas como uma perspectiva de historicidade e totalidade de cada unidade escolar em si, na expectativa de levantar as informações convergentes e divergentes da realidade escolar das regiões brasileiras.

É um desafio concluir um assunto tão intenso da contemporaneidade educacional e tão caro para nós, enquanto docentes, defensores da proposta inclusiva. Por esse motivo, denominamos esta seção de “Perspectiva para um novo ponto de partida”. O processo da inclusão educacional está em desenvolvimento, alguns elementos estão consolidados, outros ainda demandam investimentos político, social e financeiro de forma urgente.

Os avanços são consideráveis, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido para que a inclusão educacional se efetive. As discussões devem ocupar um espaço central nas relações concretas do interior da escola. Para Sawaia (2001, p. 8), ao analisarmos a inclusão, precisamos entender a exclusão em suas diferentes dimensões qualitativas: “[...] dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento”.

Ao percebermos o indivíduo excluído em sua identidade, é possível iniciar a análise das condições objetivas para sua inclusão, destruindo a percepção inicial do fenômeno e tentando alcançar a concreticidade da inclusão, para além dos discursos políticos.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma ‘solução’ ou ‘fórmula’ para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos ‘politicamente corretos’ na tentativa de construir uma linguagem de ‘mudança social’ que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados (GARCIA, 2004, p. 161).

A afinação do discurso com a prática social depende do entendimento político e ético e do que compete a cada setor da sociedade. Em relação ao projeto que a educação é “convocada” a participar existem fatores que não podem ser negligenciados, entre eles: a superação da visão apenas clínica para a compreensão das deficiências, TGD e AH/SD; a superação da segregação e do assistencialismo consequência da visão de impotência e incapacidade generalizada do sujeito, e em principal, a compreensão de que esse indivíduo pode aprender e se desenvolver de forma inter e intrapessoal compensando social e culturalmente os aspectos biológicos da deficiência.

Compreender o indivíduo como um ser histórico, cultural e social com suas condições objetivas e subjetivas, por si só, justifica o investimento para a consolidação da inclusão. Ampliando a respeitada citação de Mészáros (2008) é preciso educar para além do capital, sintetizamos: é preciso incluir para além dos discursos inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R. Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Org.). **Educação e inclusão**: estudo sobre as salas de recursos no Estado do Paraná. Maringá: EDUEM, 2010, p. 121-145.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-28.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

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

BARRACHI, S. B. M. Feminismo e educação: um desafio ou uma questão pensada. **Revista Nucleus**, Ituverava, v. 2, n. 1, abr./out. 2004.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 277-298.

BARROCO, S. M. S.; SILVA, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. Deficiência intelectual e psicologia histórico-cultural: a defesa de mediações rumo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: RIBEIRO, M. J. L. (Org.). **Educação especial e inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: EDUEM, 2012. p. 19-30.

BAUMEL, R. C. R. C. Sobre educação inclusiva e inclusão. In: RIBEIRO, M. J. L. (Org.). **Educação especial e inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: EDUEM, 2012. p. 175-196.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. **Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos**: enigmas da Caixa de Pandora. Maringá: EDUEM, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico e prática pedagógica**. Maringá: EDUEM, 2013.

BRASIL. **Censo escolar**. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 5 dez. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. 2001a. **Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001**. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 04, de 04 de outubro de 2009**. 2009a. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Pelotas; Porto Alegre: Livraria Universal, 1896. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1211291541174218181901.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Constuicao_Republicana_de_1934.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1960/8.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1960/9.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição do Brasil**, de 25 de janeiro de 1967, em vigor a partir de 15 de março de 1967. Disponível em:
<<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20de%20brasil%201967.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1969). **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

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

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. 2008a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. 2009b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. 2001b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 out. 2011. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

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

BRASIL. **Lei nº 12.762, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12762.htm>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. 2013a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **O que são as metas**. 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior. 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/cento-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de políticas de educação especial. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC, 2012b.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

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

BRASIL. **Nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013**. 2013b. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 55, de 10 de maio de 2013**. 2013c. Orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Nota técnica nº 9, de 9 de abril de 2010**. 2010e. Orientações para organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...>. Acesso em: 15 jan. 2016.

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

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 1, jan./mar. 2000.

CAMPOS, R. A. O. **Ler e escrever na escola: uma análise sobre o desempenho escolar dos alunos inseridos nas salas de recursos multifuncionais**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 19-32.

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

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

COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: programas do ministério da educação. In: _____. (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008, p. 39-50.

DAMBROS, A. R. T. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da região norte do Brasil**. 2013. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, Sp: Alínea, 2013.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

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

DENARI, F. E. Percorrendo trilhas, (re) interpretando o mundo: a formação docente para uma educação (mais) inclusiva. In: _____. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 217-223.

DÍAZ, J. L. P.; RESA, J. A. Z. A criança socioculturalmente desfavorecida. In: BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997, p. 185-207.

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

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-58.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 33-52.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

FACCI, M. G. D.; LIMA, E. C. A profissionalização do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá, 2012. p. 67-92.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno?. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 157-186.

FELLINI, D. G. N. **A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino**: um olhar sobre a região nordeste. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

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

FERREIRA, J. L. Moodle: ambiente virtual de aprendizagem. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2008. p. 51-71.

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

FRANCO, A. P. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 53-63, jul./dez. 2008.

GADOTTI, M. Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 125-132.

GARCIA, D. B.; GOULART, A. M. P. L. Mediação pedagógica em uma sala de recursos. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Org.). **Educação e inclusão**: estudo sobre as salas de recursos no Estado do Paraná. Maringá: EDUEM, 2010, p. 185-216.

GARCIA, D. I. B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: efetivação na região sul do Brasil. 275 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo**: transformação ou adaptação da escola?. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 3, p. 582-594.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 227 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

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

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

HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva**: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mapas. Mapa político regional Brasil. Disponível em: <<http://mapas.ibge.gov.br/escolares/publico-infantil/brasil>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de consulta a matrícula do censo escolar: 1997/2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

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

JACOBSEN, C. C; MORI, N. N. R. Elaboração de conceitos científicos e serviços de apoio a aprendizagem. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Org.). **Educação e inclusão: estudo sobre as salas de recursos no Estado do Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 69-82.

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

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LACANALLO, L. F.; ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R. A ação docente e o ensino de conceitos matemáticos: algumas reflexões numa perspectiva histórico-cultural. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Org.). **Educação e inclusão: estudo sobre as salas de recursos no Estado do Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 83-96.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Z. F. R. G.; SOUZA, M. P. R. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia**. Maringá: EDUEM, 2014. p. 19-40.

LEONESSA, V. T. et al. Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAAH/S Londrina/PR. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR O ESTUDANTE CEGO E SURDOCEGO, 3., 2012, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/001-NAC.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-98.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. **Introdução evolucionista à psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Curso de psicologia geral, Vol. I).

LURIA, A. R. **Linguagem e pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. (Curso de psicologia geral, Vol. IV).

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 107-125.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. 2. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: _____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41.

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

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 1, p. 12-15, 2010.

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

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

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

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

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

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

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75-106.

MELNIKOFF, E. A. A.; SILVA, G. M. S. **Gênese da feminização do magistério no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.unit.br/hotsites/2011/enc_formacao_professores/arquivos/artigos/gt_1_espacos_educativos/genese_feminizacao_magisterio_brasil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI JUNIOR, R. **História temática: o mundo dos cidadãos**. São Paulo: Scipione, 2000.

MORI, N. N. R. O atendimento educacional especializado no contexto da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015.

MORI, N. N. R. **Práticas pedagógicas e apropriação da linguagem escrita em salas de recursos**. 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss07_06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

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

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

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 107-156.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva, educação especial ou educação?: entre o existente e o desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, A. S. S.; SILVA, N. C. B. Inclusão escolar e formação de professores: a ressignificação da escola e sociedade. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 41-54.

OLIVEIRA, L. V.; MORI, N. N. R. Desenvolvimento da escrita em sala de recursos. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Org.). **Educação e inclusão**: estudo sobre as salas de recursos no Estado do Paraná. Maringá: EDUEM, 2010. p. 159-184.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 2001. Guatemala, UNESCO, 2001.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Jomtien: UNESCO, 1990.

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

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

PAES, J. P. **Os melhores poemas de José Paulo Paes.** Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 1998.

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

PARANÁ. **Instrução N. 016/11.** 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: Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-48.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento, **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

PINTO, U. A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

RISTOFF, D. **A trajetória da mulher na educação brasileira.** 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5710 &catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5710&catid=202)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

RODRIGUERO, C. R. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil.** 2013. 263 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAYA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 7-15.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-214.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. Escola pública e feminização docente: da instrução à educação. **Revista de Teoria e prática da Educação,** Maringá, v. 8, n. 3, set./dez. 2005.

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

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

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

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

SOUZA, D. T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

TINOS, L. M. S.; ORLANDO, P. D.; DENARI, F. E. Graduandos de pedagogias e suas concepções sobre a educação inclusiva. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 197-216.

TONINI, A.; COSTAS, F. A. T. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2005, n. 26. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a6.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dilexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 187-210.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIRGOLIM, A. M. R. A educação de alunos com superdotação. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial (Org.). **Ensaio Pedagógico**: Construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 145-158.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997a. (Obras Escogidas 5).

VYGOTSKI, L. S. **Problemas de psicología general**. 2. ed. Madrid: Visor, 2001. (Obras escogidas 2).

VYGOTSKI, L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997b. (Obras escogidas 1).

VYGOTSKI, L. S. **Psicología infantil**. Madrid: Visor, 2006. (Obras Escogidas. v. 2).

VYGOTSKY, L. V. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 25-42.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS PROFESSORES
PARTICIPANTES DO CURSO DE AEE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

Prezados professores

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Educação básica e inclusão no Brasil”. O objetivo é compreender a política nacional de educação inclusiva e a sua efetivação nas escolas. Uma das fases do estudo consiste na caracterização dos professores matriculados neste Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Sua contribuição possibilitará um conhecimento mais concreto das possibilidades e desafios para a inclusão escolar em nosso país. Os dados alcançados serão tratados eticamente, sendo preservados os dados de identificação dos participantes. Contamos com sua colaboração.

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori
 Coordenadora geral do projeto

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2 – FORMAÇÃO

Graduação () Sim () Não Qual? _____

Pós-Graduação () Sim () Não Qual? _____

3 – ATUAÇÃO

Professor(a): () Sim () Não

Outra função? () Sim () Não

Qual? _____

Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? () Sim () Não

Em caso afirmativo:

() Sala de recurso multifuncional

() Centro de Atendimento Especializado

() Outro: _____

Atua em classe comum? () Sim () Não

Na sua classe comum tem alunos inclusos:

Com deficiência? () Sim () Não. Em caso afirmativo, quantos? _____

Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, quantos? _____

Altas Habilidades/Superdotação? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, quantos? _____

Outros? Quais: _____

4 – DADOS DA ESCOLA EM QUE ATUA

Nome da escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Dependência administrativa:

() Municipal

() Estadual

() Federal

Outro: _____

Na sua escola tem alunos incluídos:

Deficiência? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, quantos? _____

Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, quantos? _____

Altas Habilidades/Superdotação? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, quantos? _____

Outros? Quais?

CIDADE: _____ ESTADO: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO E OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO NO BRASIL

Local: _____
 Nome da escola: _____
 Nome do professor (es): _____
 Data: ____/____/____.

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA³⁰

Organização da prática pedagógica

1. Atendimento complementar ou suplementar
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)

³⁰ Desenvolvido com base na nota técnica nº 09/2010.

3. Formação docente/especialização dos professores que atuam
4. O professor elabora adaptações de materiais e de currículo (individualmente ou em parceria)
5. Como é realizado o contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados utilizados pelos alunos
6. Quais os limites o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE?
 - a) Quanto a sua atuação
 - b) Quanto aos recursos
 - c) Quanto as políticas públicas
7. Quem são os alunos atendidos em sua sala do AEE (Deficiências/TGDs/Altas habilidades)
8. É oferecida formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE. Essa formação atende também aos professores da sala comum?

Espaço físico

1. Recursos e equipamentos de apoio
2. Espaço físico
3. Condições de acessibilidade no interior da escola
4. A sala já está equipada com materiais enviados pelo MEC

APÊNDICE C

Quadro 21 – Resultados finais do censo escolar 2013

ESTADOS	ENSINO COMUM	EDUCAÇÃO ESPECIAL
NORTE		
Acre (AC)	261.735	6.435
Amapá (AP)	225.192	3.641
Amazonas (AM)	1.181.981	10.069
Pará (PA)	2.401.597	28.246
Rondônia (RO)	459.671	8.494
Roraima (RR)	144.125	1.824
Tocantins (TO)	401.636	9.704
	5.075.937	68.413
NORDESTE		
Alagoas (AL)	900.856	13.544
Bahia (BA)	3.715.687	52.236
Ceará (CE)	2.295.475	31.765
Maranhão (MA)	2.108.161	26.729
Paraíba (PB)	1.028.731	15.269
Pernambuco (PE)	2.357.273	28.556
Piauí (PI)	916.463	11.541
Rio Grande do Norte (RN)	877.471	12.811
Sergipe (SE)	569.586	6.056
	14.769.703	198.507
CENTRO-OESTE		
Distrito Federal (DF)	646.447	15.545
Goiás (GO)	1.406.576	23.985
Mato Grosso (MT)	857.081	15.628
Mato Grosso do Sul (MS)	657.248	15.869
	3.567.352	71.027
SUDESTE		
Espírito Santo (ES)	909.446	15.560
Minas Gerais (MG)	4.685.020	97.751
Rio de Janeiro (RJ)	3.722.218	48.666
São Paulo (SP)	10.152.857	173.552
	19.469.541	335.529
SUL		
Paraná (PR)	2.514.649	78.544
Rio Grande do Sul (RS)	2.310.530	66.255
Santa Catarina (SC)	1.491.619	21.905
	6.316.798	166.704

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Elaboração do quadro: A Autora