

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

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
REGIÃO NORTE DO BRASIL**

ALINE ROBERTA TACON DAMBROS

**MARINGÁ
2013**

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

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada por ALINE ROBERTA TACON DAMBROS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: NERLI NONATO RIBEIRO
MORI

MARINGÁ
2013

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

D156e Dambros, Aline Roberta Tacon
Educação especial e inclusão em escolas públicas
da região norte do Brasil / Aline Roberta Tacon
Dambros. -- Maringá, 2013.
130 f. : il. col., figs., tabs., mapas

Orientadora: Prof.* Dr.* Nerli Nonato Ribeiro
Mori.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2013.

1. Educação especial - Políticas públicas -
Brasil. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva.
I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas Letras e Artes. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22.ed. 371.9

MGC-000524

ALINE ROBERTA TACON DAMBROS

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
REGIÃO NORTE DO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Eduardo José Manzini- UNESP- Marília

Prof. Dr^a. Sheila Maria Rosin – UEM- Maringá

Prof. Dr^a. Dra. Maria Cristina Marquezine –UEL- Londrina

Prof. Dr^a Elma Julia Golçalves de Carvalho- UEM- Maringá

FEVEREIRO
2013

*Dedico esse trabalho a minha família, pedaço maior do que há de bom em mim, com gratidão que não caberia nesse espaço e com amor que não caberia nesse mundo.
Para vocês o meu amor incondicional,
Gilmar, Silvia, Barbara, Thayla e Thayna.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a DEUS, pela força espiritual e sabedoria para a realização desse trabalho.

A minha orientadora, Professora Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela real importância que teve em minha formação acadêmica, desde as primeiras pesquisas científicas em meados de 2007. Inicialmente entre nós uma paixão especial, o Autismo, que posteriormente, transformou-se em muitos momentos marcados por respeito, admiração e carinho fraterno. Obrigada pelas sugestões e pelo querer bem.

Ao “Projeto de Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” foi nesse espaço que escutei pela primeira vez a palavra “Professora” e como ao escutá-la meu coração se alegrava. Foi com a professora Regina Chicarelli e Maria de Jesus Cano Miranda, que aprendi que educar é amar sem medida o próximo, educar é estar em constante crescimento pessoal.

Ao grupo PET-Pedagogia, família que a UEM vida me possibilitou. Nessa família acolhemos as diferenças, adquirimos experiências, fizemos arte, vivenciamos incontáveis risos e no percurso algumas lágrimas, incluímos culturas, proclamamos nossa juventude e estudamos para nos formar educadores da e para a vida. Em especial o agradecimento ao grupo que habitou o bloco 4, entre os anos de 2007-2009. Obrigada a professora Sheila Maria Rosin por sua orientação de vida, não somente em palavras, mas em ações que a confere um toque humano e doce ao ofício de educar.

Aos professores e amigos do Curso de Pedagogia da UEM que construíram comigo um perfil de Pedagogo humanizador. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, profissionais exímios que compartilharam conosco seus conhecimentos. Aos professores Eduardo Manzini, Elma Júlia Carvalho e Sheila Rosin minha gratidão especial pela atenção e contribuições na conclusão desta etapa.

Aos profissionais entrevistados nos Estados de Manaus, Pará e Rondônia, professores, diretores e secretários de Educação, pela contribuição na pesquisa, bem como, por compartilhar comigo suas experiências profissionais e amor a Educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Aos minhas companheiras de caminhada no curso de Pós- Graduação, Dayane Buzzelli, Dinéia Ghizz, Celma Rodrigueiro e Dorcely Bellanda, foram grandes momentos de companheirismo, amizade e compartilhamento de saberes. Que nos caminhos da vida possamos nos encontrar muitas vezes.

A minha família, pelo apoio irrestrito em todos os momentos de minha vida. Sempre me apoiando e incentivando, mesmo nos meus momentos de ausência em função do sonho de buscar o conhecimento. Obrigada a todos, mãe, Ba, Avó Gercina, Tia Dalva, Tia Solange e Tio Zé e a minha princesa sobrinha Thayna, que desde que chegou em minha vida pude perceber que as minhas teorias pedagógicas se desabavam com o seu sorriso. Em especial, ao Rafael Gauze, pelo amor e atenção, juntos somos um só coração.

Aos meus amigos e amigas do coração, Gilmar Montagnoli e Denis Sanches, dueto ativos em minhas conversas filosóficas sobre a vida. A Ivana Palmieri, Ariane Miranda, Michele

Juliana, Priscila Bondarengo, Priscila Cintra, Larissa Kuhl, Gabriela Cagnini, Dariane Avelar e Nathalia Fafarão, por tornar meus dias mais coloridos.

MEMORIAL

*"Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses."*

Rubem Alves

Ao revisitar as lembranças do passado e rememorar a vida no presente, tantas lembranças pulsam em meu coração. Em um caminho de constantes metamorfoses, finalizo mais uma etapa na longa estrada da vida, mas como toda estrada tem um começo, o meu nascer para a arte de educar alunos com necessidades educativas especiais aconteceu em 2006, acompanhadas de gomas doces de laranja.

Era uma vez minhas primeiras descobertas na cidade de Maringá, no ano de 2006, momento de ingresso no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, ainda meio assustada com tantas informações e siglas da universidade, recebemos em nossa sala, nas primeiras semanas de aula, a visita da Professora Maria de Jesus, coordenadora do Projeto de Atividades Alternativas para crianças com necessidades especiais, desenvolvido na mesma IES. O convite era para ser voluntária do grupo, até no momento, eu não podia imaginar as imensas e numerosas alegrias que eu viveria no projeto.

Nos primeiros dias de estágio frente de um ateliê de artes, pintamos e bordamos, as cores, os sorrisos, as alegrias de um novo rabisco, a gratidão de um abraço doce e a cumplicidade de boas amizades. Mas naquele espaço, um dos alunos me chamava atenção, sempre reservado e tímido, ele insistia na rotina de me presentear com balas de laranja. Assim passamos meses e meses compartilhando nossas doces balinhas de laranja da amizade.

Não diagnosticado, nosso aluno era uma incógnita para as respostas médicas, certo dia nossa professora coordenadora me disse que ela desconfiava de um transtorno autístico, conhecido como Autismo. Para mim um nome desconhecido, mas que me suscitada profundas inquietações. E lá se foram anos de pesquisa científica e leitura sobre o universo das crianças autistas, definido atualmente como Transtorno Global do Desenvolvimento, público-alvo das atuais políticas de inclusão no país.

Durante esse período me defini como pesquisadora, me encontrei como educadora e me apaixonei pela educação especial. Sempre acompanhada das orientações e longas conversas com a professora Nerli, cúmplice da mesma paixão.

Em minha trajetória acadêmica grandes oportunidades me foram reservadas, um ano depois, em 2007, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET), no qual permaneci até a conclusão de minha graduação. É impossível falar do PET sem entrelaçar a uma única palavra: vida. O grupo tornou minha vida intensamente rica e dinâmica, no qual pude desenvolver uma nova família, como toda família lá acolhemos as diferenças, adquirimos experiências, vivenciamos incontáveis risos e no percurso algumas lágrimas, incluimos culturas, proclamamos nossa juventude e estudamos para nos formar educadores. Juntos somávamos forças e hoje separados, tenho a plena certeza que multiplicamos experiências e levamos ao espaço escolar, aquela palavrinha mágica: Vida.

Mesmo envolvida em tantas atividades um projeto não se distanciava de meu ofício por ternura, o de educar alunos especiais. Por isso, os estudos não pararam, conclui três projetos de iniciação científica na graduação, após a conclusão do curso de Pedagogia, realizei a especialização de Educação Especial e assim, me deparava com mais inquietações. Estudo constante que me levaram a ingressar no programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado, da UEM.

No mestrado formamos um grupo de cinco pesquisadoras que possuíam duas semelhanças: a orientadora e o amor pela educação de alunos com NEE. Nesse grupo compartilhamos conhecimentos, anseios e experiências profissionais. No qual sou grata eternamente por ter vivenciado esse momento.

Na conclusão do Mestrado resta o sentimento de educar por amor, a importância da amizade, o privilégio de buscar o conhecimento e vivenciar novas culturas, bem como, a certeza que este consiste nos primeiros passos dos caminhos da vida de educadora, as primeiras dúvidas foram respondidas a medida que novas apareceram, o que me leva a acreditar que o conhecimento é infinitamente surpreendente.

Aos atuais e futuros pedagogos, desejo que tenhamos sempre forças para sonhar, ânimo para buscar, amizade para compartilhar e saúde para vivenciar dias melhores no ofício que um dia, escolhemos ou fomos escolhidos para exercer, o de educadores da e para a vida.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da região Norte do Brasil.** 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a educação inclusiva, e como objetivo, traçar um panorama sobre as atuais políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em alguns estados da região Norte do Brasil, em especial, os estados do Amazonas, Pará e Rondônia. Nosso desafio foi de compreender a inclusão enquanto um processo histórico-social, diretamente conectada pelo interesse capitalista e pelas relações que compõem o objeto de análise em questão. Para o desenvolvimento desta investigação recorremos ao estudo dos: pressupostos de Materialismo Histórico-Dialético; das orientações internacionais e nacionais para a promoção da inclusão escolar; dos documentos e dos direcionamentos da educação inclusiva adotados pelas regiões pesquisadas. Utilizamos no trabalho de campo a possibilidade social e dialógica de observar a realidade. Por meio de uma pesquisa social e qualitativa foi possível converter para princípios práticos a realidade investigada no campo político e escolar. Os dados levantados foram analisados sob a perspectiva Histórico-Cultural, por considerar a teoria um alicerce teórico dialético que oferece bases para pensarmos o desenvolvimento qualitativo do homem e da sociedade. Para a viabilização da pesquisa, primeiramente, realizamos uma consulta documental referente ao trabalho com a Educação Especial e a Inclusão. O segundo momento consistiu na aplicação de um questionário estruturado respondido por 118 professores da rede municipal e estadual de ensino. E por fim, observação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas cidades de Manaus, Belém e Porto Velho. O estudo nos permitiu compreender que a educação inclusiva está sendo efetivada nas três regiões estudadas, mas essa concretização acompanha o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada um. Se considerarmos a história e os movimentos de luta pela igualdade de educação para todos, afirmamos que um grande passo já foi consolidado, a garantia de que todos os alunos com NEE tenham acesso a um ambiente escolar. Acreditamos que o novo desafio a ser alcançada pela educação inclusiva é garantir a permanência do aluno com deficiência em estrutura escolar pública.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Inclusão Escolar.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Special education and inclusion in public schools in northern Brazil** . 130 f. Dissertation (Master of Education) - State University of Maringá. Supervisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This research aims to study inclusive education, and intended, to give an overview about current public politics aimed at serving students with Special Educational Needs (SEN) in some states of northern Brazil, in particular, the states of Amazonas, Pará and Rondônia. Our challenge was to understand inclusion as a historical-social, connected directly by capitalist interests and relationships that make up the object of analysis in question. To develop this research resorted to the study of: assumptions of Dialectical Materialism, Historical, national and international guidelines for promoting educational inclusion; documents and directions of inclusive education adopted by the regions surveyed. We use field work and social dialogue the possibility of observing reality. Through a qualitative social research and it was possible to convert the reality investigated practical principles in politics and education. The data collected were analyzed from the perspective Historical-Cultural, considering the dialectical theory a theoretical foundation that provides bases for thinking the qualitative development of man and society. For the feasibility of the research, first conducted a consultation document in relation to working with Special Education and Inclusion. The second stage consisted of applying a structured questionnaire answered by 118 teachers from municipal and state schools. Finally, observation of Care Educational Specialist (ESA) in the cities of Manaus, Belém and Porto Velho. The study allowed us to understand that inclusive education is being carried out in the three regions studied, but this realization comes with time, teacher training and financial resources of each. If we consider the history and movements struggle for equal education for all, we say that a great step has been consolidated, ensuring that all pupils with SEN have access to a school environment. We believe that the new challenge to be achieved by the inclusive education is to ensure the permanence of disabled students in public school structure.

Key words: Public Politics; Special Education; School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Principais documentos que amparam a discussão sobre educação inclusiva no Brasil e nas regiões estudadas.....	60
QUADRO 2: Pontos do questionário estruturado para pesquisa de campo	61
QUADRO 3: Pontos do formulário para observação na escola	62
QUADRO 4: Ambientes estaduais que ofertam o AEE na cidade de Manaus	90
QUADRO 5: Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado do Pará	96
QUADRO 6: Quadro situacional da educação no Pará até 2006	98
QUADRO 7: Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado de Rondônia.....	105
QUADRO 8: Tipos de atendimento a alunos com NEE no estado de Rondônia	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Composição da Região Norte do Brasil.....	87
FIGURA 2: Composição territorial do Estado do Amazonas	88
FIGURA 3: Interior da sala de AEE da escola de Manaus	93
FIGURA 4: Exemplos de atividades adaptadas para alunos com deficiência visual na escola de Manaus	94
: Composição territorial do Estado do Pará.....	95
FIGURA 6: Atividade desenvolvida na escola do Pará atendimento coletivo.....	103
FIGURA 7: Atividade desenvolvida na escola do Pará para Deficientes Visuais (DV) nas salas de SRM	103
FIGURA 8: Composição territorial do Estado de Rondônia.....	105
FIGURA 9: Estrutura interna da SRM recentemente reformada- Rondônia	109
FIGURA 10: Espaço criado pelas professoras para o trabalho com alunos deficientes físicos - Rondônia	109
FIGURA 11: Ficha do aluno e planejamento bimestral na SRM- Rondônia.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Caracterização do grupo de professores pesquisados por região.....	62
GRÁFICO 2: Distribuição da classe docente por sexo – Região Norte	80
GRÁFICO 3: Distribuição da classe docente por faixa etária– Região Norte	81
GRÁFICO 4: Distribuição da classe docente por graduação inicial– Região Norte.....	82
GRÁFICO 5: Distribuição da classe docente por pós-graduação já concluída – Região Norte	83
GRÁFICO 6: Distribuição da classe docente por dependência administrativa – Região Norte.....	84
GRÁFICO 7: Distribuição da classe docente por local de atuação – Região Norte.....	85
GRÁFICO 8: Distribuição de escolas públicas que possuem o serviço do AEE – Região Norte.....	86

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Classe de Aceleração da Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB	Conselho Nacional de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio Exame Nacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAEDI	Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva
NEE	Necessidades educativas especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPP	Projeto político pedagógico
REN	Representações de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

SEED	Secretaria de Educação a Distância
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. OLHAR SOBRE A BASE DE PRODUÇÃO E AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.1 A produção do capital, recomposição do sistema produtivo e a Educação como resposta às necessidades sociais	24
2.2 As influências das políticas internacionais acerca do processo de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais	29
2.2.1 Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).....	30
2.2.2 Declaração de Salamanca (1994)	36
2.2.3 Relatório Delors (1996)	40
2.2.4 Convenção da Organização das Nações Unidas (2006)	42
2.3 Legislação brasileira: décadas de integração aos primeiros passos para a inclusão ..	43
2.3.1 Constituição Federal (1988).....	45
2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	46
2.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	47
2.3.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	49
2.3.5 Decreto nº. 7.611 (2011).....	51
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA SOCIAL E QUALITATIVA.....	55
3.1 A pesquisa qualitativa e os estudos sobre educação	56
3.2 O método materialista dialético e os estudos sobre a Educação	56
3.3 Sujeitos envolvidos na pesquisa.....	58
3.4 Temporalidade da pesquisa.....	59
3.5 Etapas da pesquisa.....	60
4. ESCOLA DA HUMANIZAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	64
4.1 A formação cultural e as apropriações conceituais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	64
4.1.1Apropriação conceitual.....	65
4.1.2 O trabalho.....	66
4.1.3 Os conceitos científicos e cotidianos	68
4.1.4 Os processos de internalizações: interp-síquicos e intrapsíquico	69
4.2 Reflexões sobre a mediação docente.....	70
4.3 Espaço escolar: o campo de apropriação conceitual do aluno com necessidade educativa especial	72
4.4 Possibilidade de apropriação dos conteúdos científicos no ensino regular	74

4.5 Atendimento Educacional Especializado: serviço educacional para a promoção da inclusão.....	76
---	----

5. PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REGIÃO NORTE DO BRASIL:

ESTUDOS SOBRE OS ESTADOS DO AMAZONAS, RONDÔNIA E PARÁ..... 79

5.1 Região Norte: perfil dos professores atuantes na rede de ensino público da região Norte.....	80
5.2 Características da educação na Região Norte	86
5.3 Estado do Amazonas: políticas públicas para a educação inclusiva	88
5.3.1 Pressupostos políticos da educação especial no Amazonas.....	89
5.3.2 Organização escolar e o atendimento educacional especializado na escola estadual de Manaus	92
5.4 Estado do Pará: políticas públicas para a educação inclusiva	95
5.4.1 Pressupostos políticos da educação especial no Pará	96
5.4.2 Organização escolar e o atendimento educacional especializado na escola estadual de Belém	102
5.5 Estado de Rondônia: políticas públicas para a educação inclusiva.....	104
5.5.1 Pressupostos políticos da educação especial em Rondônia	106
5.5.2 Organização escolar e o atendimento educacional especializado na escola estadual de Porto Velho.....	108

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

REFERÊNCIAS..... 119

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido 125

APÊNDICE B- Roteiro de caracterização e observação da escola..... 127

APÊNDICE C- Questionário de pesquisa com os professores participantes do curso de AEE da Região Norte..... 129

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino e organização didática que integra o sistema escolar brasileiro, tem se desenvolvido como um contínuo desafio tanto no ambiente escolar como no familiar, no político e no social. O embate após a universalização da educação escolar para alunos especiais consiste, justamente, em unificar um paradigma de ensino, que agregue uma escolarização voltada para a diversidade, concomitantemente, com uma proposta educacional com qualidade científica para todos.

Mazzotta (2008) ressalta que a educação especial por estar submersa a um universo diversificado, visto que abrange alunos, professores, intenções e culturas altamente diferenciadas, acaba por dificultar uma política geral com princípios, propostas e ações públicas. Nesse sentido, o principal objetivo para os promotores dessa educação, configura-se na construção em âmbito nacional de uma “[...] política educacional que abranja a educação especial como conjunto coerente de elementos que assegurem as condições necessárias às relações dinâmicas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e a educação escolar, sobretudo na escola pública” (MAZZOTTA, 2008, p.27).

Nesta perspectiva, após a década de 1990 temos o início das propostas escolares com ênfase na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), em especial pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9394/96, a inclusão escolar, vem se estabelecendo como uma política em construção, uma vez que perpassa por inúmeros desafios de implantação efetiva, até concretizar-se um direito escolar do cidadão com deficiência.

Sobre a produção do conhecimento em Educação Especial na perspectiva inclusiva, Manzini (2011) destaca que iniciou no Brasil, aproximadamente, há 15 anos, resultado de um comprometimento dos pesquisadores brasileiros em difundir a educação inclusiva no país. Para o autor, “um número grande de estudos tem proporcionado corpo teórico para discussão e reflexão sobre pesquisas que trabalham com o tema inclusão” (MANZINI, 2011, p.54).

Com isso, destacamos que grandes avanços foram alcançados, todavia mesmo com a regulamentação da inclusão escolar, há um caminho longo a percorrer para concretizar seu

objetivo. Nesse contexto, são essenciais pesquisas voltadas para compreender os processos de efetivação da política nacional de educação inclusiva.

Para tanto, a presente pesquisa teve o objetivo traçar um panorama sobre as atuais políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com NEE em alguns estados da região Norte do Brasil, em especial, os estados do Amazonas, Pará e Rondônia. Como objetivos específicos, buscamos: analisar os documentos oficiais sobre a inclusão de pessoas com necessidade educacional especial e os fatores que auxiliam em seu desenvolvimento integral, na perspectiva da Histórico-Cultural.

Mesmo diante de uma temática de pesquisa tão complexa, aceitamos que nosso desafio foi de compreender a inclusão enquanto um processo histórico-social, diretamente conectada pelo interesse hegemônico e relações sociais que compõem o objeto de análise em questão.

Os procedimentos adotados configuraram a pesquisa além de social, como também uma investigação predominantemente qualitativa. A principal característica da pesquisa qualitativa é a análise de seu objeto investigado de forma interpretativa, buscando compreender a especificidade da investigação (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002). Parte do pressuposto de que “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2000, p. 83).

Desta forma, ao iniciarmos a pesquisa, nossa problemática foi de compreender, a partir de documentos governamentais nacionais e estaduais, como a inclusão está se efetivando nas regiões do Amazonas, Pará e Rondônia. Ao trabalhar com história recente da política inclusiva desses Estados, nos deparamos com uma realidade marcada por escassas produções científicas e desarticuladas com os caminhos das políticas governamentais nacionais. Faltam iniciativas de compreensão do contexto nacional em que a inclusão escolar na região Norte se desenvolveu.

Destacamos que os resultados coletados nos permitiram delinear um panorama da inclusão da região Norte em concomitância com um movimento iniciado, primeiramente, na instância nacional. Frisamos que o trabalho não exaure com a temática: inclusão escolar na região Norte do Brasil, mas acende a estudos posteriores que irão acompanhar o desdobramento da efetivação das políticas inclusivas na região.

Vale destacar que embora mencionarmos o termo políticas constantemente em nosso texto, o presente trabalho se deterá a discussão do tema inclusão escolar e as políticas que norteiam esse objeto de pesquisa. E ao nos referirmos a “inclusão escolar” estamos assinalando para um movimento irreversível no país, e necessário, pois concebemos o ambiente escolar como o promotor da reelaboração conhecimento espontâneo para um saber científico sistemático, fruto das mediações sociais que o aluno estabelece, na qual permite o desenvolvimento de novas relações cognitivas de seu pensamento com o mundo, bem como sua formação cultural.

A presente dissertação está estruturada em seis seções: A primeira refere-se à introdução. A seção seguinte apresenta os pressupostos de Materialismo Histórico-Dialético, especialmente, a partir dos escritos de Marx (1984) e Marx e Engels (1992) com intuito de discutirmos o modo de produção capitalista, vem ao longo dos séculos, determinando às condições sociais e reconfigurando as práticas escolares. Além disso, retoma as discussões, iniciadas pós década de 1990, período no qual políticas internacionais passam a impulsionar as políticas nacionais de educação inclusiva no Brasil. Apresentando os principais documentos internacionais e nacionais que tratam da educação da pessoa com NEE.

A terceira seção é composta delineamento dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa social. O objeto de estudo mais que empírico é social, uma vez que a escola, instituição social, está dotada de significados e especificidades intrínsecas que devem ser relevados ao traçarmos um panorama das atuais políticas inclusivas da região. A pesquisa em Educação, pautado no Materialismo Dialético, é considerada por nós, como uma possibilidade de compreender os fenômenos dialógicos presentes nas relações sociais.

A pesquisa de campo se configurou em três momentos de observação indireta (ABRAMO, 1988): 1) consulta documental, no qual buscamos fontes documentais, como Leis Oficiais, Anais de congressos e Relatórios governamentais referente ao trabalho com a Educação Especial e a Inclusão Escolar. Momento em que buscamos; 2) aplicação de um questionário para traçar um panorama sobre o perfil dos docentes da região Norte que participaram do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá; 3) aplicação de um formulário na cidade de Manaus, Belém e Porto Velho com os três professores regentes da SRM visitada, com intuito de verificarmos como as escolas estão se organizando após a implantação da política nacional de educação inclusiva.

A quarta seção aborda a relevância da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos o desenvolvimento cognitivo da criança no espaço escolar, a partir dos estudos de Vygostky (1997, 2003, 2009) e Leontiev (1979, 2005) sobre o processo de mediação e apropriação conceitual. Defendemos uma prática docente que possibilite o desenvolvimento do homem, inclusive aquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência. A seção aponta, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com deficiência, entendido como um serviço pedagógico essencial para a viabilização de uma prática efetivamente inclusiva.

A quinta seção apresenta a análise obtida por meio da aplicação de questionário estruturado aos 118 professores da região Norte que participaram do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado já concluído na Universidade Estadual de Maringá, com o objetivo de extrair informações quanto ao perfil do professor, bem como, a estruturação do AEE nas regiões. Esta seção também é composta por um panorama das políticas governamentais que versam sobre a educação inclusiva nos estados de: Amazonas, Pará e Rondônia.

Por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais, na qual ressaltamos que as atuais políticas públicas da educação buscam atender às necessidades de uma sociedade neoliberal, no qual se prioriza o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, especificamente para a educação de alunos com NEE, o atendimento não se desvincula de uma postura assistencial. Diante da hegemonia do capital e de desigualdade posta, a Educação deve atuar na instrumentalização científica para essa classe minoritária e o educador deve conhecer o nível de desenvolvimento potencial do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com deficiência.

2. OLHAR SOBRE A BASE DE PRODUÇÃO E AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o “hoje” nascerá do “jamais”.
(Bertolt Brecht)*

Iniciamos esta seção com um breve estudo sobre os pressupostos de Materialismo Histórico-Dialético, especialmente, a partir dos escritos de Marx (1984) e Marx e Engels (1992) a fim de compreendermos como o alicerce de produção capitalista, vem ao longo dos séculos, determinando às condições sociais e reconfigurando as práticas escolares.

Entendemos que ao analisarmos a base material de produção da sociedade capitalista, compreenderemos como ela influencia as condições de formação do indivíduo, bem como determina os objetivos da educação escolar. Sob essa concepção, tratamos no primeiro momento da seção a produção do capital, recomposição do sistema produtivo e a Educação como resposta às necessidades sociais.

No segundo momento, trabalhamos com as políticas internacionais, identificando, em seu conteúdo, as influências desses documentos oficiais no processo de escolarização dos sujeitos sociais. Nosso intuito é de acompanhar as discussões, iniciadas pós década de 1990, período o qual essas políticas passam a impulsionar as políticas nacionais de educação inclusiva no Brasil.

Para compreendermos as recomendações das agências internacionais, analisamos nesta seção: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); o Relatório Delors, documento produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1996); e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência (2008).

Para finalizarmos, investigamos o desdobramento das políticas internacionais no Brasil, com destaque para: a Constituição Federal do Brasil de 1988; a Lei nº.9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/01; Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009; e recente Decreto para Educação Inclusiva nº. 7.611/11.

2.1 A produção do capital, recomposição do sistema produtivo e a Educação como resposta às necessidades sociais

Para entendermos as transformações ocorridas na estrutura escolar nas últimas décadas, é importante resgatarmos o próprio conceito de História, que nos permitirá compreender que, enquanto instituição social, a escola vivenciou modificações, decorrentes do processo de produção do capitalismo e, ao longo do tempo, vem se estabelecendo como mecanismo de expressão e resposta das transformações no mundo de produção.

Marx¹ (1984) elucida que devemos compreender a história como um processo contínuo de construção e reconstrução do homem a partir das reações sociais de produção. A historização inicia-se com o próprio homem que, na busca da satisfação de necessidades, explora os elementos da natureza. À medida que concretiza o trabalho, o homem se descobre como sujeito produtivo e passa a ter consciência de si e do mundo, por meio do desenvolvimento do aprimoramento da produtividade do trabalho.

Sobre o entendimento do que é o trabalho para Marx, Fromm (1983) afirma:

[...] Marx fala de um elemento que exerce papel central em sua teoria: o trabalho. O trabalho é o fator que medeia entre o homem e a natureza; é o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza. O trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho o homem transforma-se a si mesmo (FROMM, 1983, p.14).

¹ Sobre o pensamento de Marx, Lessa e Tonet (2008) destacam que o autor foi capaz de analisar a sociedade a partir do movimento de suas contradições internas, tais como, a agudização das tensões sociais, o agravamento das lutas de classe, foram esses os temas de reflexão da corrente marxista. O que torna o corrente marxista fundamento essencial para compreender os rumos do mundo atual, assim como para orientar revolucionariamente a luta social.

A história é compreendida enquanto um processo de criação, satisfação e, recriação constante das necessidades humanas. Desta forma, por mais que as estruturas sociais influenciem na formação do sujeito, certamente, será o seu modo de produção e reprodução que determinará suas condições de existência. Segundo Marx (1984), um dos fatores que levou a formação do homem capitalista foi a própria forma de produção, isto é, a divisão do trabalho até os tempos de manufatura implicou em uma nova relação do homem com seu trabalho.

No formato capitalista, essa divisão do trabalho firmou-se, estritamente, como um método de produzir a mais-valia, de aumentar, à custa dos trabalhadores em seus diversos ofícios, os lucros do capital. Configurando-se como mecanismo de dominação do capital sobre o trabalho, a manufatura foi propagada para assegurar a acumulação do capital sob a minimização do desenvolvimento do homem. Ou seja, as condições impostas na manufatura limitam o desenvolvimento humano, uma vez que as capacidades mentais superiores, que diferem os homens dos animais, tornam-se inutilizadas, a partir do emprego massivo das técnicas e das operações mecanizadas, “a manufatura o transforma e mutila o operário, incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalismo” (MARX; ENGELS, 1992, p. 20).

Décadas depois, com a Revolução Industrial e o início do período de hegemonia da máquina, os homens em condição de operários, ainda se encontram em uma situação de expropriação de sua humanidade. Marx e Engels (1992) destacam que aliado ao capitalismo, a indústria gerou uma nova categoria de produção instrumental. O trabalho que até então era de cunho manual, ganha impulso das maquinarias e, por sua vez, atribui um função técnica ao homem.

A formação desse homem, não seria um processo natural, foi preciso um mecanismo que o moldasse e assegurasse a ordem de sujeição do trabalhador ao capital, foi necessário à burguesia criar, no final de século XIX, uma instituição capaz de apaziguar os conflitos, formar valores coletivos e obscurecer as desigualdades entre as camadas societárias. Para essa função, criam-se as escolas, voltadas para propagar o ensino da moral, incutir nos sujeitos o sentimento de nacionalidade e bem-estar (MARX; ENGELS, 1992).

Por caminhos claros, as instituições de ensino tornaram-se, historicamente, um espaço de expressão do ideal burguês, a fim de alcançar a manutenção da ordem social e, implicitamente, construir indivíduos passivos.

Destaca-se que o século XX foi o marco de ascensão de grandes sistemas produtivos capitalistas e, sequencialmente, momento da tecnização das práticas escolares, com o intuito de formar massa operária para trabalhar nas indústrias, como também formar a nova massa de consumidores.

Um desses sistemas foi o Taylorismo², segundo Coriat (1985) uma técnica revolucionária de organização do trabalho e modelo de produção voltado a promover uma cultura de produção capitalista. Sua principal característica era a organização e a divisão de tarefas dentro de uma empresa, com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade. A organização dessa metodologia configura-se “na ordenação dos gestos do trabalho, na seleção e no adestramento dos operários aos seus postos, numa repartição do trabalho entre operários e direcção” (CORIAT, 1985, p.89).

Anos depois, com o aprimoramento do sistema Taylorista, inicia-se o sistema produtivo denominado Fordismo³. O trabalho de produção baseado no nesse sistema consistia em organizar a linha de montagem de cada fábrica para produzir mais, controlando melhor as fontes de matérias-primas e de energia, os transportes, a formação da mão-de-obra (HARVEY, 2003).

Para Harvey (2003), o Fordismo ao se apropriar da última análise do Taylorismo, conseguiu observar que a produtividade poderia ser otimizada ao decompor cada processo de trabalho. Com isso, pretendia-se diminuir o tempo de duração de produção, reduzir ao mínimo o volume do estoque da matéria-prima em transformação, bem como aumentar a capacidade de produção do homem no mesmo período (produtividade) por meio da especialização e da linha de montagem- baseado em um sistema racional de produção em massa e controle temporal.

Observamos que as mudanças na base de produção do trabalho exigiam habilidades técnicas específicas para a operacionalização dessa base de produção, era essencial formar homens que agregassem a esse trabalho, de modo a não possuir consciência sobre sua condição de exploração.

² Taylorismo: Sistema de organização empresarial criado pelo Norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX (CORIAT, 1985).

³ Fordismo: Implantação do Fordismo ocorreu, durante o período de expansão do pós-guerra, entre 1945 e 1973, consiste em um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder econômico, conjunto este, que pode ser chamado fordista-keynesiano (HARVEY, 2003).

Diante do exposto, nos indagamos: qual seria a estrutura formativa necessária para atender a realidade do capital? Historicamente, essa função foi destinada à escola, não obstante, as propostas educacionais estão sempre se alterando, politicamente e pedagogicamente, com vistas a atender às demandas sociais. Em decorrência das novas exigências sociais temos, então, a Educação Tecnista⁴.

Sob o tecnicismo, a educação foi incumbida de objetivar e operacionalizar o fazer pedagógico. Buscou-se formar uma escola tecnicista, produtiva, racional e organizada, orientada à formar indivíduos capazes de se engajar, rápida e eficientemente, no mercado de trabalho.

Essa alteração de metodologia viabilizou-se justamente por influência de estruturas internacionais, tais como, Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras conferências que prescreveram o caráter econômico na educação, bem como deslocaram o foco da formação humana para o objetivo de formar mão-de-obra especificada para trabalho industrial (KAWAMURA, 1990).

Em nosso entendimento, essas agências internacionais funcionam como uma superestrutura⁵ jurídica-política, uma vez que determinam politicamente os caminhos percorridos pela educação, determinando princípios, orientando prazos de efetivação das propostas ideologicamente marcadas pelo capitalismo.

Em termos práticos, na educação tecnicista, no auge da propagação da ideologia capitalista, o professor perde sua especificidade para a técnica racional, o aluno obtém informações para se profissionalizar como um agente de operacionalização da máquina e, à escola resta, adaptar seus currículos e programas para tornar o ensino mais eficiente a produção do capital.

⁴ Educação Tecnista é entendida por um modelo de escola reprodutora do conhecimento, no qual treina os alunos para a máquina do sistema social, sendo competentes para o trabalho, modeladora do comportamento humano, por meio de técnicas e ordem (BEHRENS, 1999).

⁵ Termo empregado por Louis Althusser, em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” (1985) para explicar que toda formação social revela um modo de produção dominante, e a sociedade está dividida em dois segmentos compreendidos como: Infraestrutura: modo de produção e de relações de produção; e Superestrutura: subdividida em unidade jurídica-política, representado pelo direito e o estado e a unidade da Ideologia, compreendida como as distintas ideologias, religiosa, moral, jurídica e política. Para o autor é a infraestrutura que irá determinar o andamento da sociedade.

Essa hegemonia perdurou, aproximadamente, até meados de décadas de 1960-1970, quando o Fordismo entra em crise juntamente com a concepção de uma escola “indústria”. Coriat (1988) elucida que esses modelos clássicos da organização do trabalho, como os baseados no Fordismo e Taylorismo, passam a ser renovados e substituídos por novos paradigmas, pautados, principalmente, na flexibilidade e na integração de produção, isto é, por meio da informática e eletrônica buscam estabelecer uma automação programável de produção. Temos um momento de reordenamento e um novo indivíduo para o desempenho de atividades produtivas

Para Harvey (2003) havia problemas com a rigidez nos investimentos, na inflexibilidade do planejamento, no mercado, na alocação e nos contratos de trabalho. Outro fator propiciador da crise, de acordo com Coriat (1988), consistiu no início de uma geração de concorrência de mercado e de produto. Nesse sentido, estar no mercado competitivo, significava ter a capacidade de se adaptar rapidamente as exigências mercadológicas, logo, com novas normas de consumo requerem linhas de produções flexíveis.

Neste período, começa a ser adotado um novo modelo de organização produtiva, a acumulação flexível⁶, baseado na flexibilidade nos processos de trabalho, no mercado de trabalho, nos produtos e padrões de consumo. Esse momento de mudança da estrutura produtiva teve em consonância reestruturações ligadas também ao âmbito educacional. Enquanto, espaço de acesso a ciência e a técnica, a escola acaba por formar sujeitos adaptáveis às necessidades da sociedade, como a acumulação do capital.

Machado (1996) ressalta que para atender essa sociedade tecnológica, baseada no modo de produção de caráter flexível, são necessárias mudanças na concepção de ciência e de tecnologia, bem como uma organização do ensino geral com intuito de formar um novo padrão de trabalhador, prontamente, a educação estabelece como expressão e resposta às transformações sociais.

⁶ Modelo de acumulação flexível desenvolvido em 1970-1980, significava o confronto direto com a rigidez do fordismo, pois apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Neste momento, há o surgimento de setores de produção inteiramente novos, assim como de novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2003).

Nessa vertente, ressaltamos que cada sociedade em determinados períodos históricos produz uma concepção de escola, não obstante, a instituição escolar é moldada curricularmente para oferecer uma formação geral com apropriação da técnica.

Buscando adequar a educação às novas exigências produtivas a década de 1990, foi marcada por reformas no campo da educação, influenciadas pelas agências internacionais, tais como, ONU, UNICEF, FMI e Banco Mundial (FERRETTI, 1996), por meio de fóruns, conferências mundiais, relatórios, recomendações, apoio técnico e financeiro.

Especialmente no Brasil, essas políticas chegam ao campo escolar, após os anos 1990, com objetivo delimitar novos princípios de organização e ensino para construir uma geração de indivíduos habilitados a conviver com as novas necessidades do mercado globalizado.

A breve discussão sobre o trabalho, a recomposição do sistema produtivo e a educação como resposta às necessidades sociais, nos demonstra que, se tratando de políticas públicas, como as políticas educacionais inclusivas, é importante a análise do contexto político e social em que ela foi desenvolvida, assim como os interesses da classe hegemônica na construção da base legal de seu país.

Desta forma, compreender a educação especial é também enxergar as contradições e movimentos rompantes perpassados historicamente. As políticas inclusivas também acompanham o contexto capitalista sob o discurso de inclusão social. Inclusão requer mais do que políticas de acesso para o ingresso do aluno com NEE no ensino regular, incluir requer capacitação docente e acesso científico para o estudante, a fim de superarmos as barreiras de uma “inclusão excludente”⁷.

2.2 As influências das políticas internacionais acerca do processo de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pelo início das primeiras políticas que versavam sobre a necessidade de incluir alunos com NEE no ensino regular. O conceito de

⁷ O termo “inclusão excludente” foi apontado por Kuenzer (2002) por se tratar de estratégias de inclusão nos diversos níveis da educação escolar, aos quais não acompanham os padrões de qualidade necessários para a formação de identidades autônomas intelectual.

integração escolar passa a ser questionado à medida que instâncias internacionais começam a discutir a garantia dos direitos humanos dos grupos marginalizados⁸ a sociedade.

Discutiremos a seguir alguns documentos norteadores para construção conceitual da política inclusiva no Brasil, sendo eles: a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), o Relatório Delors (1996) e a Convenção da Organização das Nações Unidas (2008), enfatizando seus princípios, políticas e orientações.

2.2.1 Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)

No ano de 1990 aconteceu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que buscava estabelecer princípios para garantir a educação para todos. Denominada como Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, é conhecido também como, Declaração de Jomtien. Observa-se que esse documento serviu como um parâmetro, para organizar a educação da nova década. Posteriormente, quatro anos depois, temos o Relatório Delors configurando-se como um desdobramento prático dessa política inicial.

A necessidade de uma orientação internacional que buscasse assegurar o direito à educação para todos, justifica-se, pois a década de 1990, a sociedade deparava-se com índices precários de uma educação não funcional, com altos índices de analfabetismo e evasão escolar.

Nos termos da declaração:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; [...] Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990, p.03- 04).

⁸ Segundo Matiskei (2004) pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso dos grupos marginalizados, seja por condições de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua condição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantos outros fatores.

A solução encontrada pela esfera governamental foi de priorizar a escola como um espaço formador e cidadão, o interesse é formar indivíduos com habilidades sociais *para* a sociedade e não indivíduos com conhecimento científico atuantes na sociedade. Em nossa visão, com a Declaração de Jomtien (1990) fica evidente a opção pela desapropriação do conhecimento científico para consolidar uma educação para a manutenção do bem estar e círculo cultural.

Nesse momento são destinados ao processo educacional termos, cujo teor ideológico poderia ser discutido por nós educadores. Inicialmente, temos a defesa de uma educação para o progresso, para tolerância e para a cooperação, logo a primeira discussão na introdução do documento que visava à apropriação do conhecimento científico torna-se secundarizada, nos indagamos nesse momento qual aspecto funcional é atribuído a escola, desenvolver o progresso ou manter a ordem? No documento, podemos identificar que essa educação de inúmeras facetas é importante, mas não é condição única, ou seja, não é fator essencial para o desenvolvimento e sucesso do homem.

A escola diante de tal complexidade deve atender as necessidades *básicas* de aprendizagem, minimiza-se a ação educacional, ao mesmo tempo em que são produzidos documentos “encantadores” de ressalva ao campo educacional, se uma escola satisfaz as necessidades básicas no indivíduo, faltarão condições para o desenvolvimento suplementar do aluno. Nesse sentido, é incorporado como necessidade básica regras de bem estar e convivência. Como podemos observar no artigo 1º,

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p 03).

As atuais políticas devem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem do aluno, incluindo informações de como melhorar a qualidade de vida e como aprender a aprender, garantindo as relações de bem estar e sobrevivência no mundo globalizado. Fica

aparente que os conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes são colocados no mesmo patamar, logo ciência não é priorizada nas ações da escola.

No Artigo 3, sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade, inicia-se as discussões sobre equiparação série/idade, uma vez que a educação básica deve ser priorizada para todos.

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1990, p.04).

Uma das soluções apresentadas é garantir medidas de acesso que permitam uma educação básica universal e com “padrão mínimo” de qualidade para a aprendizagem das classes historicamente renegadas, grupos excluídos. Não é referenciado medidas para garantir a aprendizagem, mas ao acesso ao ambiente escolar.

No item 5, fica explícito os primeiros ideais de inclusão escolar em âmbito nacional, que viria se concretizar no Brasil seis anos depois, com a promulgação da LDB nº. Lei 9394/96 com a defesa de igualdade de acesso às pessoas “portadoras” de deficiência.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas **portadoras de deficiências** requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p 06-07) [Grifo do autor].

O artigo 4, destaca como a aprendizagem deve se concentrar, chama-se a atenção para o ensino de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Além disso, a educação básica deve ser organizada a partir de abordagens ativas e participativas que favoreçam o esgotamento das potencialidades dos indivíduos e, esses, serão avaliados para compreensão dos resultados efetivos de aprendizagem.

Decorrente deste olhar, perguntamos: *o torna um conhecimento mais útil do que o outro?* A escola passa a lidar com os conhecimentos úteis, ou seja, saberes que ensinem a

moral e valor cidadão. E essas são as necessidades básicas, já delineada no artigo 1, que norteará o ensino escolar, em detrimento, do conhecimento erudito e sistematizado. Para medir os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, implementa-se os sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio Exame Nacional (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Ensino Superior (ENADE).

O artigo 5 visa ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, destacando “[...] a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.07). Entende-se que a aprendizagem começa com o nascimento, mas a primeira instância que forma o indivíduo fora do ambiente familiar é a escola.

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado (UNESCO, 1990, p 08).

Nesse sentido, programas de alfabetização devem ser estimulados para que todos possam ler e escrever, capacidades necessárias para desenvolver outras habilidades vitais para a sociedade. Na prática, após a década de 1990, os portões das escolas se abrem para receber programas comunitários e voluntários, ratificando a política de descentralização do governo liberal⁹

As habilidades ensinadas nas escolas variam de acordo com a necessidade social, logo caráter mutável, destacado no documento, significa que temos que formar um homem para cada tempo e os objetivos da escola muda à medida que o meio social se redefine. Outro aspecto a ser analisado é a adaptação dos objetivos escolares à necessidade comunitária, conforme a realidade local, a escola molda suas práticas institucionais, se

⁹ Sobre o esvaziamento do conteúdo escolar, a secundarização da ciência e as influências neoliberais há outros autores que vem pesquisando essa temática, como DUARTE (2010) e GALUCH; SFORNI (2009).

temos uma realidade local menos favorecida será oferecido pela escola um conhecimento cada vez mais distante da ciência universal.

Esse novo perfil de escola, traçado no artigo 6 do documento, culmina na defesa de “um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração” em um prisma crítico, a instituição escolar deve pautar suas atividades para o acolhimento de todos os alunos e suas respectivas culturas.

Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (UNESCO, 1990, p. 09).

Nesse ambiente de educação, ligada as habilidades sociais e acolhimento, as autoridades devem fortalecer as alianças com outros subsectores da sociedade com intuito de proporcionar educação básica para todos. A Declaração é clara ao destacar que a esfera civil não deve esperar que o Estado supra as demandas de recursos humanos, financeiro e organizacional. São chamadas para atuar neste universo: empresas, organizações não governamentais e família.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsectores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, p. 09-10).

Por fim, a Declaração assinala que a garantia de educação para todos alguns requisitos são primordiais: Artigo 8, desenvolver uma política contextualizada de apoio, isto é, políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico; Artigo 9, mobilizar os recursos, para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos

recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; Artigo 10, fortalecer a solidariedade internacional, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, responsabilidade comum e universal a todos os povos.

Diante dos requisitos apresentados evidencia-se a abertura da escola para o terceiro setor social, a comunidade, que desenvolverá atividades de complementação do sistema educativo, programas são instaurados para colaborar com o futuro do país. Um discurso atraente que obscurece a descentralização do governo diante de suas responsabilidades jurídicas.

Para prever o calendário de implementação desses princípios há um calendário indicativo que intermediaria o processo de preparação e implantação em cada país. O calendário geral que se segue propõe seis fases indicativas para o trabalho a ser desenvolvido ao longo da década de 1990, possibilitando, se necessário, a adaptação das datas pré-estabelecidas.

1. Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adotar medidas para a criação de um contexto político favorável, delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica; definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais. Os parceiros internacionais poderão prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória (1990-1991).
2. As agências de desenvolvimento devem estabelecer políticas e planos para a década de 90, em consonância ao seu compromisso de manter o apoio a longo prazo às ações nacionais e regionais, e ampliar a ajuda técnica e financeira à educação básica. Todos os parceiros devem fortalecer e utilizar os mecanismos apropriados de consulta e cooperação já existentes, bem como estabelecer procedimentos para o acompanhamento dos progressos aos níveis regional e internacional (1990-1993).
3. Primeira etapa de implementação dos planos de ação: os organismos nacionais de coordenação irão acompanhar a implementação e propor ajustes aos planos. Etapa de realização de ações regionais e internacionais de apoio (1990- 1995).
4. Os governos e as organizações procederão à avaliação do período intermediário de implementação de seus respectivos planos e, caso necessário, farão ajustes. Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão empreender também uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (1995-1996).
5. Segunda etapa de implementação dos planos de ação e apoio regional e internacional. As agências de desenvolvimento promoverão ajustes em seus planos, onde necessário, e incrementos consoantes em sua ajuda à educação básica (1996-2000).

6. Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão avaliar as realizações e empreender uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (2000-2001); (UNESCO, 1990, p. 40-43).

Se atentarmos para as datas de implantação das orientações, compreendemos o motivo que determinou a década de 1990 como o período de avanços legais e jurídicos para pensarmos a educação para alunos com NEE. No Brasil temos a instauração das principais leis que regem essa modalidade de ensino a partir desse período.

2.2.2 Declaração de Salamanca (1994)

Passados quatro anos, após a Declaração de Jomtien, temos, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, evento que resultou na Declaração de Salamanca. Essa conferência impulsionou um novo paradigma de Educação Especial com foco a processo inclusivo de crianças especiais.

Para Mendes (2006), esses dois grandes eventos reformularam o contexto educacional mundial, propondo novas propostas de aplicações práticas, tanto no campo da educação geral, quanto para a formação do modelo de inclusão social em nível internacional.

A Declaração de Salamanca, produzida em Junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, trata-se de uma resolução das Nações Unidas para determinar os Procedimentos- Padrões as Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência.

Conhecida mundialmente como um dos documentos mais importantes que visam a inclusão social, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien), endossa a defesa da Educação Inclusiva para a construção de uma sociedade igualitária e culturalmente marcada pela diferença.

Configura-se, assim, como um documento norteador para se pensar nos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, impulsionando o debate sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos especiais dentro do sistema regular de ensino, de forma que todos os países organizassem em âmbitos nacionais e regionais novas diretrizes para o ensino de alunos com necessidades especiais

A questão inicial da Declaração de Salamanca é a defesa que toda criança, com ou sem deficiência, possui características únicas de aprendizagem e, por essas especificidades, todas devem possuir direito de acesso e aprendizagem na educação regular.

Ao estabelecer pela primeira vez o termo “Necessidades Educativas Especiais”, o documento destaca que as necessidades específicas de aprendizagem vão além da deficiência, nesse sentido, preconiza que alunos com transtornos funcionais de aprendizagem também deverão receber um suporte pedagógico. As escolas, por sua vez, devem receber esses estudantes implementando uma Pedagogia centrada na criança, bem como efetivando meios eficazes de combate a discriminação dos mesmos.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "**necessidades educacionais especiais**" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 03) [grifo do autor].

A pedagogia centrada no aluno é entendida como a possibilidade de alcançarmos uma sociedade, na qual há o direito às diferenças e a garantia de dignidade para todos. Uma vez focado no aluno, essa forma de pedagogia reduziria no sistema escolar o alto número de desistência, de reprova e de baixo rendimento escolar, fatores que geram custos altos aos cofres públicos. Além disso, focalizaria os recursos para a promoção do ensino de qualidade. Um paradoxo se pensarmos em uma política de contenção de gastos que proclama em seu discurso educação com qualidade.

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. 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 conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que ‘um tamanho serve a todos’. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para

uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos (UNESCO, 1994, p.4).

Diante da defesa de uma pedagogia centrada no estudante, segundo o documento, necessitamos de uma estrutura escolar acolhedora que conflua esse propósito maior de atender crianças e jovens, cujas necessidades educacionais especiais são estabelecidas por uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. O documento destaca que, a escola regular deve realizar a inclusão e educação desses alunos e, a partir desse trabalho, será possível formar uma nova atitude social, de não discriminação, de acolhimento e de desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Com a Declaração de Salamanca, fica oficializada a década de 1990, como o fim de um período em que as crianças com NEE fossem segregadas a uma estrutura social intolerante a diversidade. A escola é eleita como espaço de formação e de convivência dessas diferenças, no entanto, a tomada da escola como passo crucial, no sentido de modificar atitudes sociais, nos remete ao teor político ideológico das ações escolares, chamada para a construção de uma sociedade pluralizada pelas diferenças sociais, novamente chamamos a atenção que a escola perde seu caráter científico. Em outras palavras, não é priorizado no documento que a instituição de ensino empregue as bases de formação científica, determina-se que habilite esse aluno para a alfabetização e a matemática, a fim de que os mesmos possam adquirir habilidades para o trato social.

O impasse maior está na viabilização da pedagogia centralizadora, isto é, na realização de uma prática pedagógica diversificada que atenda as especificidades de cada aluno, pois ao pensarmos em um ensino que parta das dificuldades dos indivíduos, como orientam os documentos, nos deparamos com o questionamento: *como fazer isso em uma sala de inclusão, no qual o professor regente possui, no mínimo, mais 30 alunos para atender?* Por isso, em oposição do documento, defendemos que, no processo de ensino os conteúdos curriculares se constituam os mesmos para todos os alunos. No entanto, o educador deve compreender que necessitará de outros recursos metodológicos e pedagógicos para garantir a aprendizagem do aluno com NEE.

No item 6 e 7 da Declaração de Salamanca, temos a descentralização das funções do governo para a abertura de uma política comunitária, o documento destaca que a escola inclusiva deve prover um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e essa luta deve ser assumida, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, como também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. Desta forma, as

escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades dos estudantes, adaptando a um currículo apropriado, reorganizado por estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Nesse momento, o Documento explicita a descentralização do governo e a chamada da sociedade para a construção da escola inclusiva, pais e voluntários tornam-se agentes de promoção do bem estar, uma característica bastante marcante da política neoliberal.

A política neoliberal se apresenta como propostas econômicas e programas políticos que ditam a não intervenção do Estado e a construção da sociedade do bem-estar, nessa sociedade a liberdade de serviços propiciada pela descentralização do governo é justificada pela busca de eficiência, qualidade e democracia (KASSAR, 1998). Assim, a partir dos valores positivistas, a desigualdade social é obscurecida com o discurso das relações naturais dos sujeitos, cuja base social é marcada pela diversidade cultural.

A Declaração também conclama que a comunidade internacional, aos governos com programas de cooperação internacional, as agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos (UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial), que gradativamente todos deveriam endossar a instauração de programas educacionais na perspectiva de educação inclusiva. Para isso, deve contar inclusive com o apoio de órgãos não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países, das entidades oficiais nacionais que já realizam assistência a educação especial e da comunidade acadêmica, no sentido de fortalecer pesquisa, da viabilização e da publicação de resultados específicos sobre o progresso alcançado historicamente em cada país.

Mesmo como expressão da política neoliberal, entende-se que a Declaração de Salamanca foi considerada inovadora uma vez que, possibilitou a compreensão da Educação Especial como modalidade de acesso escolar para todos, além disso, desencadeou, na prática, uma série de discussões em âmbito nacional e regional sobre os caminhos de efetivação da inclusão social e escolar, bem como atribuiu valor mundial ao movimento de inclusão já encampado pelos direitos humanos em negação às instituições segregacionistas, fortemente presente nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil.

2.2.3 Relatório Delors (1996)

Outro documento internacional que tem influenciado a reforma educacional a partir dos anos de 1990 é o Relatório Delors¹⁰, produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a UNESCO, tem por objetivo traçar algumas orientações válidas a reorganização social, tanto ao nível nacional, quanto internacional. O relatório constituiu-se como um marco diretivo para a minimização dos problemas sociais, econômicos, ambientais e políticos.

Segundo o Relatório Delors (1996), espera-se que a educação forme os laços sociais entre os sujeitos, a fim de promover a coesão da sociedade, mesmo que esses grupos estejam rompidos ou a desigualdade presente. Para tanto, o documento propõe uma organização escolar pautada nos quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

Se o desenvolvimento das forças produtivas exige um trabalhador flexível, é preciso que a escola o ensine a aprender a conhecer e continuar aprendendo ao longo da vida; se a produção flexível exige capacidades e habilidades para resolver problemas e trabalhar em grupo, a escola deve incluir entre as suas aprendizagens não a formação profissional em si, mas o ‘aprender a fazer’ de modo que os estudantes estejam aptos a qualquer tipo de trabalho; se o mundo do trabalho não resolve ou até acentua as ‘rupturas dos laços sociais’, é necessário que na escola se aprenda a viver juntos, de modo a serem minimizados os conflitos sociais; se é necessário que os sujeitos tenham mais autonomia e se responsabilizem por si mesmo, a escola deve influenciar no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de modo que eles aprendam a ser sujeitos autônomos e responsáveis e, sobretudo, que acreditem nessa possibilidade (DELORS, 1996, p. 9).

Recomenda-se, também, que sejam empregadas soluções apaziguadoras para os conflitos, por intermédio de valores humanos, cidadania, respeito às diferenças sociais e aos inúmeros saberes. Portanto, no que se referem à organização do espaço escolar, os currículos devem abordar a formação de atitudes e valores, respeito à pluralidade de

¹⁰ O Relatório Delors resultou dos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro, e coordenado pelo economista Jacques Delors. Publicado no Brasil sob o título de Educação: um tesouro a descobrir (2000), configurou-se como uma linha Norteadora das propostas educacionais no novo século para todos os povos.

saberes, bem como desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho, isto é uma educação pluridimensional.

Embora elaborado em tempos de lutas ideológicas constantes para a efetivação do direito a educação, o que até certo ponto, seria uma busca plausível, compreendemos, ao estudarmos o Relatório Delors (1996), que sua ênfase está em construir uma educação que forme os laços sociais entre os grupos marginais, promovendo o respeito às desigualdades econômicas latentes, chamadas no relatório como diferenças.

Ao estudarmos o Relatório entendemos que no novo paradigma de escola, pautada nos ideais da democracia, da cidadania e da diversidade cultural, a ação do professor torna-se esvaziada, uma vez que toda a prática escolar está permeada de políticas públicas que visam estabelecer no sujeito as competências para o convívio social e a efetivação do trabalho, no entanto, em poucos momentos o conhecimento científico se sobrepõe aos saberes diversificados.

Outro ponto, observado por Rizo (2010), foi à descentralização do Estado ao autorgar seu poder e, conseqüentemente, suas responsabilidades ao povo. Portanto, “[...] não só o Estado e seus governos deveriam assumir a responsabilidade pelos assuntos sobre o futuro da terra, mas também o cidadão comum” (RIZO, 2010, p. 57).

Logo, a consciência de responsabilidade individual é incutida no sujeito, minimizando a ação do Estado, como por exemplo, na construção das políticas públicas os cidadãos são convidados a tomarem decisões que futuramente se concretizem em seu meio social.

Assim, não só Estados, mas cada um de nós passa a ser considerado responsável pelo futuro do planeta, reestruturando concepções sobre como a paz pode ser construída, ou o quanto estimulamos ou evitamos individualmente os conflitos. Da mesma forma, suas causas, como pobreza, a miséria e o subdesenvolvimento devem ser também objeto da reflexão pessoal em direção a lutas coletivas. Torna-se um sujeito mediante a educação inicia-se no aprendizado sobre o mundo para chegar ao aprendizado sobre si mesmo e integrar-se ao outro, buscando solução para a melhoria de vida de todos (RIZO, 2010, p. 67).

As estratégias fomentadas pelo Relatório Delors, vêm se constituindo como “[...] políticas que os organismos internacionais vêm traçando tendo em vista criar condições para evitar que o processo de globalização política e econômica gere pauperização e exclusão” (FERRETTI, 1996, p.125). Realidade esta latente na própria América Latina, na qual a própria instabilidade social poderia colocar em jogo a acumulação do capital e a

estabilidade mundial. Assim torna-se indispensável à promoção da coesão social, universalização do ensino, padronização das concepções, ensino de habilidades sociais e competência técnica, bem como o regimento das políticas mundiais.

2.2.4 Convenção da Organização das Nações Unidas (2006)

Nessa mesma linha de pensamento, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência consiste em um Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na Assembléia Geral, no dia 13 de dezembro de 2006, e assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007. Entrou em vigor em 3 de maio de 2008, após ter sido confirmado por 20 (vinte) países membros das Nações Unidas, na cidade de Nova York- EUA. Inserida no processo de construção dos tratados internacionais das Nações Unidas, com vista a oferecer segurança jurídica de proteção aos direitos humanos e respeito à diversidade.

Organizado em 47 artigos, o documento visa consolidar que os Estados partes da presente Convenção (ONU, 2008): reafirmem a universalidade dos direitos humanos; reconheçam que a deficiência é um conceito em evolução e que as deficiências resultam das interações entre pessoas com deficiência no meio social, devido as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação; melhorem as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países; considerem que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas; reconheçam a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural.

A Convenção reconhece que as pessoas com deficiência representam um segmento social marginalizado, cujos direitos, muitas vezes, são violados em todo o mundo. Logo, se justifica a aprovação de tratado internacional sobre o tema, pois asseguram base jurídica para o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Segundo o Documento, o propósito da Convenção é de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência [...]” (ONU, 2008, p.16). Para isso, são discutidos no documento os princípios da não discriminação, da afirmação do modelo de

sociedade inclusiva, a afirmação da acessibilidade e da autonomia das pessoas com deficiência.

No que tange a educação, destacamos o Artigo 24 que ressalta para a realização desse direito, os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação de sua deficiência, assim que as crianças “possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário” (ONU, 2008, 28-29).

Ao apontar ensino primário e secundário como foco das políticas inclusivas, nos deparamos com uma realidade já visível em nossas universidades: a dificuldade de acesso no ensino superior. Ainda é tímido o ingresso do aluno com NEE na universidade, dentre os fatores estão: falta de recurso e incentivo e a evasão alta desses alunos já no ensino médio.

Em nossa sociedade, são destinados somente as pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Finalizando as discussões sobre os documentos internacionais, percebemos que os documentos tratados confluem para os ideais de cidadania e bem estar e, esses princípios foram carregados aos discursos nacionais, produzidos após a década de 1990 no Brasil, os quais foram resultados de movimentos internacionais que iniciavam o debate sobre a Educação Inclusiva no mundo.

No próximo item, destacaremos as legislações do nosso país que possibilitaram construir a defesa de uma política nacional de educação inclusiva aos alunos com especificidades em sua vida escolar.

2.3 Legislação brasileira: décadas de integração aos primeiros passos para a inclusão

A educação de pessoas com necessidades especiais é uma preocupação recente, ao realizarmos um breve resgate histórico perceberemos que as primeiras instituições públicas, fundaram-se por volta de 1930, período no qual as instituições filantrópicas já prestavam atendimento clínico ao deficiente, com olhar patológico para a deficiência.

Segundo Kassar (1998), o trabalho inicial destinado às pessoas com retardo mental data do fim do século XIX, quando se têm as primeiras instituições públicas de atendimento, uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro. No início do século XX criam-se

as escolas de caráter particular, como: o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, em 1926; e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, em 1954.

A Educação Especial é contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº.4024/1961 que trata dessa modalidade de ensino no Título X – Da Educação dos Excepcionais, no Artigo 88 é referenciado a integração do aluno excepcional na comunidade. O Artigo 89 contempla as instituições privadas como possibilidade de integração para essas crianças. Para Kassir (1988), o Artigo 89 imprime uma ambiguidade presente até os dias atuais nas políticas e práticas educacionais, a LDB de 1961 sugere um atendimento escolar integrador na rede de ensino, como também delega a rede privada a administração particular e apoio financeiro, como observamos na própria lei “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, s/p).

Nos anos de 1970, com as reformas educacionais promovidas pelo governo militar, a Educação Especial passa a compor os planos governamentais, apesar de iniciar o movimento de integração dessas crianças na escola.

A LDB nº. 5.692 de 1971 trata dos alunos com deficiência e o atendimento destinado a esse público, de modo superficial indicando somente um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação. Esse momento, segundo Bueno (1997), conferia a educação um caráter tecnicista e historicamente assistencialista.

Já nos anos posteriores, vivenciaram-se novas experiências, tanto na esfera social, quanto educacional. Na política, os anos de 1980 foram marcados pela luta da democratização, na ocasião temos a aprovação em 1988 da nova Constituição Federal.

Destaca-se que o processo de Inclusão Escolar no Brasil foi regulamentado, primeiramente, na Constituição Federal de 1988, a qual determina que toda pessoa tem direito à educação. Posteriormente, temos os documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96 que define a educação especial como modalidade de educação escolar, a Resolução nº. 2/2001 que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, o Decreto nº. 6571/2008 que institui o atendimento educacional especializado, posteriormente revogado pelo Decreto nº. 7.611/11 e na Resolução nº. 4/2009 que apresenta as diretrizes operacionais para a oferta desse tipo de atendimento.

2.3.1 Constituição Federal (1988)

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996) estabelecem que a Educação seja direito de todos e que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais professores especializados para atendimentos e para promover a inclusão desses alunos nas classes comuns.

Desta forma, percebe-se que com a Constituição Federal estabelecem-se os primórdios do que atualmente viríamos denominar de Educação Inclusiva, em seu Artigo 3º inciso IV, defende a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer forma de discriminação”.

Define ainda, no Artigo 205 e 206, a visão de uma Educação de qualidade, na qual todos tenham o direito de acesso e permanência. Especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado, o Artigo 208 inciso III, prevê como dever do Estado a efetivação do atendimento educacional. Em termos do Documento;

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

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p.35).

A proposta de inclusão escolar acentuou-se na década de 1990, decorrente de um contexto de intensas reformas educacionais na Educação Básica, ocorridas a partir das conferências internacionais, em que o Brasil assume compromissos de efetivação.

Essas reformas de caráter descentralizador e universal foram determinadas com a homologação da LDB, assim como, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1998 substituído em 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ambos atuando como mecanismo de distribuição de verbas nas instituições escolares públicas (GLAT; FERREIRA, 2003).

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

De acordo com Matiskei (2004) a LDB, propiciou uma alteração substancial referente ao encaminhamento escolar, foi quando o termo especial deixou de ser relacionado ao aluno e passou a ser atribuído para as ações pedagógicas. Assim sendo, especiais tornaram-se os meios e alternativas educacionais utilizadas para que o aluno possa rescindir as dificuldades e garantir uma efetiva aprendizagem. Outras ações também foram intermediadas na referida lei, como a garantia de apoio especializado destinado aos estudantes com necessidades especiais.

Artigo 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 (BRASIL,1996, n.p).

O Artigo 59 define que, para os aspectos pedagógicos e de ensino-aprendizagem, as instituições escolares devem assegurar aos seus alunos currículos, metodologias, recursos e organização capaz de atender as suas necessidades específicas. Também delibera, no inciso II, oportunidades educacionais apropriadas “[...] 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”.

E, por fim, o Artigo 60 dispõe que “[...] 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”. Em seu Parágrafo Único reforça que o

poder Público, preferencialmente, buscará ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições privadas ou filantrópicas. Temos, nesse momento, os primeiros passos pelo incentivo governamental para inclusão de alunos especiais nas escolas públicas.

2.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

Em consonância com o quadro internacional e seguindo os documentos nacionais já homologados, em 2001 temos a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº. 2/01, na qual ratifica, em seu Artigo 2, que as instituições de ensino, desde a Educação Infantil, devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Desta forma, a Educação Especial perpassará todos os níveis da Educação Básica, composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando que nas diferentes etapas o aluno deverá receber um apoio pedagógico estruturado que permita sua aprendizagem.

Artigo 3. Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, s/p).

Como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial “considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias” (Artigo 4º). De forma a garantir: a dignidade humana e o direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; a busca da identidade própria de cada educando e o reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base

para a construção e ampliação de atitudes, valores, habilidades, conhecimentos e competência; e o desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Nesse artigo, a ênfase da escolarização de alunos com NEE consiste, em desenvolver a cidadania no sujeito, aspectos como competência e habilidades são colocados no mesmo patamar o conhecimento científico, pontos difundidos anteriormente nos documentos internacionais.

Na prática, acaba-se por resumir essas orientações da Resolução como, princípios de acolhimento das diferenças para a promoção do bem estar social, fugindo de uma modelo de escola transformadora da realidade social, defendido por nós, defensores de uma inclusão científica e qualitativa.

As Diretrizes Nacionais, no momento de sua instauração, considerou como educando com necessidade educativa especial, em seu Artigo 5º, os que durante o processo de escolarização, apresentem dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, compreendidas por dois grupos: dificuldades não vinculadas a causas orgânicas; as dificuldades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência. São considerados também alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e indivíduos com altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem.

Artigo 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitude (BRASIL, 2001, p. 2)

Na descrição do público-alvo, o documento abre lacunas para o entendimento de que alunos com transtornos funcionais de aprendizagem possam ser atendidos nas salas de AEE. No entanto, as políticas posteriores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já modificam os sujeitos do atendimento,

logo o atendimento do AEE não deveria ser destinado aos alunos com dislexia, discalculia, dislalia, entre outros.

Para realizar o atendimento a esses alunos, as escolas da rede pública devem oferecer em suas classes comuns, segundo o Artigo 8 da Resolução nº.02/01, professores capacitados para atuarem com uma didática flexível e adaptável as necessidades reais do educando. Além disso, serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante a atuação do professor habilitado para trabalhar com os recursos de apoio a aprendizagem do menor.

Outro ponto assegurado consiste no serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos multifuncionais, no qual o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

De forma geral, as escolas da rede regular devem garantir a sustentabilidade do processo de inclusão inclusivo, mediante ao trabalho coletivo na escola, a aprendizagem cooperativa e as redes de apoio ligadas as áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

2.3.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Em 2008, em confluência com os documentos já produzidos em nível internacional e nacional, o MEC lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é efetivar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os setores de ensino para atender e promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a: transversalidade da educação Especial; atendimento educacional especializado; formação de educadores para o AEE e sala comum; participação da família e da comunidade; acessibilidade; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A defesa da política nacional é que a Educação Especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o documento, nos casos que implicam em transtornos funcionais específicos, “[...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008 a, p.09).

Para a Política Nacional, as salas de AEE possuem o papel de identificar e programar recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras que impossibilitam o desenvolvimento do aluno com NEE para atuação na sociedade e progresso pessoal.

O atendimento educacional especializado tem como 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. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008 a, p.10).

As atividades curriculares desenvolvidas na sala do AEE são elaboradas por profissionais que dominem, conhecimentos específicos como: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, dos programas de enriquecimento curricular, da adaptação e produção de materiais didáticos, da utilização de materiais ópticos e não ópticos e da tecnologia assistiva. E são esses recursos que possibilitaram a avaliação pedagógica do aluno pelo educador, por meio de um acompanhamento processual e formativo, que vise avaliar o desempenho do educando em relação ao seu desenvolvimento individual e qualitativo (BRASIL, 2008).

No mesmo ano da política nacional, em 2008, temos a promulgação do Decreto nº. 6.571¹¹ que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do Artigo 60 da Lei nº. 9.394/96. De forma geral, o documento previa a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados

¹¹ O Decreto nº.6.571/08 foi revogado no ano de 2011 pelo Decreto nº.7.611, o qual será abordado ainda nessa seção.

na rede pública de ensino regular pelo apoio da União aos sistemas estaduais, federal e municipais (Artigo 1).

Segundo o decreto, integrado a proposta pedagógica da escola, o AEE consiste em um conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade, organizados para complementar ou suplementar o desenvolvimento dos alunos no ensino regular.

Artigo 2. São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no Artigo 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008 a, p.02).

A oferta do AEE ocorre complementar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos na rede regular de ensino. Todos os estabelecimentos de ensino deveriam receber alunos inclusos e, de acordo com o Artigo 9 do decreto teria na distribuição do FUNDEB, o cálculo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. Desta forma, somente as escolas regulares até 2011, com a revogação do Decreto nº. 7.611/11, recebiam o dinheiro da dupla matrícula, uma financeira a educação básica, outra o atendimento especializado.

2.3.5 Decreto nº. 7.611 (2011)

Com o Decreto nº. 7.611/11¹², o AEE passa a ser oferecido pela própria escola pública, por uma escola pública polo de assistência ou, novamente, por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Essas instituições até então, únicas para o trabalho com aluno especial, após 2008, deveriam receber seu aluno

¹² A partir da 7.611/11 a rede regular de ensino ou as instituições sem fins lucrativos, receberam recursos do Governo Federal e, em cooperação de Estados e Municípios para o atendimento especializado de alunos com NEE.

somente para o atendimento especializado e, não mais, para escolarização, imediatamente tiveram que reconfigurar suas ações perante as novas exigências jurídicas.

Desta forma, com a implantação do Decreto, um documento ainda muito questionado pela comunidade defensora da inclusão escolar, abriu-se a possibilidade novamente de as escolas especiais/instituição comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos oferecerem a escolarização dos alunos especiais e a complementação pelo AEE, com apoio técnico e financeiro da união.

No Artigo 8, do Decreto, é explicitado que o AEE aos alunos da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo. Admitindo-se, novamente, na distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por essas instituições.

Para encerrarmos essa seção gostaríamos de chamar a atenção para alguns aspectos que, ao trabalharmos com a classe de salas de recursos multifuncionais (SRM) e suas ações pedagógicas no atendimento escolar do aluno, consideramos que o público-alvo das SRM foi historicamente alterado, pois as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº. 2/01 estendia o atendimento aos alunos com transtornos funcionais de aprendizagem. Entretanto, a resolução nº. 4, DE 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4, define que deverão ser atendidos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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.

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 (BRASIL, 2009, p.01).

Ao analisarmos essa alteração substancial nos questionamos: *se a política recente exclui os alunos com dificuldades de aprendizagem das SRM, onde eles estão sendo*

atendidos? Observamos que alunos com dificuldades de leitura, escrita e matemática estão alocados nas SRM, recebendo atendimento complementar. E os alunos com deficiência, TGDs ou Altas Habilidades, em circunstâncias de não adaptação ao ensino regular, estão retornando as escolas privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) de caráter especial, visto que o Decreto nº. 7611/11 legaliza esse retorno, sob o discurso de escola inclusiva.

Sabemos que as constantes mudanças de limites e papéis referentes ao atendimento público aos alunos especiais é resultante direto das lutas de interesses propiciada pela sociedade capitalista. De acordo com Kassir (1998), o movimento capitalista em plena consolidação em nossa sociedade prega a efetivação das políticas sociais para se alcançar o “Estado de Bem-Estar Social”.

Na prática, o neoliberalismo denotou para o campo da Educação Especial a concomitância dos serviços públicos e privados para o atendimento a clientela especial, dualismo resultante, principalmente, da dinâmica na luta de interesses. Para Kassir (1998), as duas formas atendimentos estão tão difundidas no Brasil que chega a confundir o próprio atendimento público aos olhos da população, assim as instituições privadas passam a ser parceiras no discurso governamental. Gera-se uma relação de “simbiose funcional”, no qual o setor privado acaba por exercer influência direta nas políticas públicas nacionais.

Se trouxermos essa discussão para o presente momento, podemos compreender que as políticas educacionais para os alunos com NEE, não superaram essa ambiguidade, pois atualmente temos sob o discurso da qualidade inclusiva a existência e o financiamento estatal de ambos os setores, como homologado no Decreto nº. 7.611/11.

O discurso neoliberal na educação especial delineou políticas essencialmente contraditórias, pois no mesmo momento em que se propõe do atendimento inclusivo na rede regular de ensino, delega-se às escolas privadas, parte do atendimento, por meio do apoio financeiro (KASSAR, 1998).

Diante da dinâmica das políticas públicas para se pensar em educação para alunos com NEE, defendemos uma postura única, o estabelecimento da educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da estrutura educacional, a educação especial, aliada ao AEE realiza a função de incluir o aluno especial no âmbito escolar, com ênfase na assimilação do conhecimento científico, como estrutura conceitual de pensamento.

Infelizmente, ainda nos deparamos com um atendimento que resume a ações integracionistas dos diferentes em um mesmo espaço escolar, defendemos além do acesso físico, direito já conquistado juridicamente, a possibilidade de acesso à cultura científica, ou seja, a formação de homens culturalizados em um sistema escolar, que cada vez mais, atende alunos com NEE.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA SOCIAL E QUALITATIVA

*A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma
teoria do conhecimento posta em prática.
(Paulo Freire)*

A primeira etapa da pesquisa científica é a definição do tema. Com esse caminho estabelecido, o passo seguinte é sem dúvida o maior desafio para nós pedagogos: determinar qual o tipo de pesquisa será utilizado para a viabilização, em termos práticos e instrumentais. A escolha metodológica a ser empregada irá nortear a observação do objeto social a ser estudado, que no presente estudo se refere à educação. Esse momento é um caminho complexo, no qual exige teorização e coerência dos pesquisadores.

Acreditamos que a instituição escolar, enquanto instância social está diretamente ligada aos fenômenos ocorridos no contexto histórico de uma sociedade. Ao definirmos a educação, como campo de estudo, não podemos deixar de compreender a antecessora amplitude que a compõe, as políticas públicas vigentes na temporalidade da investigação.

Sendo assim, a dissertação realizada se caracteriza como uma pesquisa social, uma vez que empregamos o método científico para se obter novos conhecimentos no campo da realidade social (LAKATOS; MARCONI, 2006). Nosso objeto de estudo mais que empírico é também humano, uma vez que a escola, instituição social, está dotada de significados e especificidades intrínsecas que devem ser relevados ao traçarmos um panorama das políticas inclusivas da região.

Diante de uma problemática complexa, aceitamos que nosso desafio foi de compreender a inclusão enquanto um processo histórico e social, já que está conectada aos interesses hegemônicos e com as relações sociais vigentes. Para além de uma investigação social nos deparamos com dados que traçam um teor qualitativo, portanto a definimos como uma pesquisa qualitativa.

Utilizamos no trabalho de campo a possibilidade social e dialógica de observar a realidade, considerado o primeiro passo da pesquisa social. Com o estudo foi possível converter alguns princípios práticos da teórica do materialismo dialético para a realidade investigada no campo escolar.

3.1 A pesquisa qualitativa e os estudos sobre educação

A pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. Nas palavras de Chizzotti (2000, p.83) as pessoas que participam da pesquisa

[...] são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tem um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais. Isto significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

A partir de um prisma holístico, nos parece claro que a compreensão da política inclusiva no estudo será possível analisar à medida que as inter-relações fossem se revelando no contexto. A adesão à visão holística nos conduz a refletir que o estudo ora realizado em alguns estados da região Norte, consiste em realidades locais que não determinam a totalidade dos fatores, mas representam as especificidades para a compreensão do todo, da política inclusiva.

Chizzotti (2000, p.84) destaca que os dados coletados em uma investigação científica não são “coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação”, constituem-se justamente como fatores de um contexto maior fluente de relações sociais. Não obstante, ao conhecermos as políticas das regiões do Amazonas, Pará e Rondônia, estamos nos aproximando também de uma realidade maior, composta por toda região Norte.

Outro ponto destacado por Chizzotti (2000) é de que pesquisas qualitativas não rejeitam a coleta de dados quantitativos, principalmente, na fase exploratória de campo, em que os dados demonstram uma relação mais consistente aos fenômenos particulares.

3.2 O método materialista dialético e os estudos sobre a Educação

A pesquisa social o trabalho envolve atores sociais e suas representações, logo pesquisador e sujeito/objeto de investigação sofrem influências de suas experiências

empíricas. Essa interação é intersubjetividade e não neutra, “daí resultando num produto compreensivo que não é uma realidade concreta e sim uma descoberta construída” (MINAYO, 2007, p.63).

Enquanto prisma de investigação, o método materialismo dialético nos possibilitou analisar o contexto histórico, as determinações econômicas e sociais, bem como as relações sociais que envolvem o trabalho da educação especial e a inclusão de alunos com NEE.

O método materialista dialético de investigação é uma forma específica de compreensão da realidade histórico-social. A investigação do objeto de estudo está diretamente condicionada ao método investigativo e a concepção de realidade que se assume, logo, na perspectiva da dialética, a construção do pensamento concreto, parte do concreto “real” e encontra-se em constantes mudanças, devido à essência dinâmica do objeto social da pesquisa.

Para Barros e Gasparin (2009), o resultado do processo de investigação dialético permite a compreensão da realidade empírica em sua totalidade mais consistente, toda pesquisa fundamentada na perspectiva materialista deve apontar para uma compreensão histórica da dialética social.

Quando pensamos na investigação científica que parte da totalidade, não podemos deixar de ressaltar que a investigação da totalidade é passo primário da pesquisa que, fundamentalmente, deverá ser desdobradas em instâncias menores que constitui o fenômeno investigado. Os autores assinalam que o método dialético de investigação parte

[...] do todo caótico, do fenômeno, mas busca, por meio da análise dos conceitos mais simples, das abstrações mais tênues constitutivas do objeto, chegar à essência do objeto investigado, isto é, ao concreto do pensamento. Por isso, para chegar à essência do fenômeno, caminha-se do inferior ao superior, do externo para o interno, do evidente para o desconhecido, do aparente para o fundamental, do simples para o complexo (BARROS; GASPARIN, 2009, p.36)

Desta forma, a opção pelo materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional significa buscar a compreensão da realidade, que se manifesta nas relações históricas e sociais, tornando-se importante desvelar as dimensões e contradições para que se subtraia o objeto em sua concreticidade e em sua totalidade. Os pressupostos marxistas foram incorporados a acervo teórico da Psicologia Histórico-Cultural, servindo como base fundante para pensarmos as transformações sociais e o desenvolvimento do homem culturalizado.

Em relação a esse método de investigação, sob enfoque Histórico-Cultural, Goulart e Mori (2009) ressaltam que Vygostky pautava-se nos escritos marxistas para realizar seus estudos por considerar que todos os fenômenos sociais devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, não secundarizando sua totalidade e estabelecendo relação entre o universal e o singular. Assim como os marxistas, Vygotsky (2003) acreditava que por meio da atividade prática, das interações que os indivíduos estabelecem entre si e com a realidade objetiva que se desenvolverá o psiquismo humano.

Os estudos em educação pautados na Teoria Histórico-Cultural, cujo embasamento é o materialismo histórico-dialético, tem como objeto de investigação a atividade educativa, isto é, compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo, por meio da ação exercida pela educação, em um movimento contínuo de ensino e aprendizagem (SFORNI E GALUCH, 2009).

Portanto, fundamentamos as discussões na defesa de um embasamento teórico, enquanto instrumento escolar indispensável para a compreensão do desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórico-social, salientando a importância do papel do professor durante o processo de desenvolvimento e humanização dos educandos.

Após a apresentação da natureza metodológica, torna-se relevante explicitar os critérios utilizados da parte prática da pesquisa, tais como: o público-alvo, a temporalidade e as etapas na investigação.

3.3 Sujeitos envolvidos na pesquisa

A pesquisa em questão compõe-se como um sub-projeto de uma pesquisa nacional intitulada “Educação básica e inclusão no Brasil”, realizada pela Universidade Estadual de Maringá-PR, com apoio técnico e financeiro do Observatório Nacional de Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). O objetivo pesquisa maior é compreender a política nacional de educação inclusiva e a sua efetivação nas escolas públicas, uma das fases do estudo consiste na caracterização dos professores matriculados no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Esses profissionais integraram um grupo de 1.200 professores participantes, curso esse já concluído na Universidade Estadual de Maringá.

O curso de especialização, acima citado, foi organizado atendendo ao Edital nº. 1, de 2 de Março de 2009, publicado no Diário Oficial da União- seção 3, em 4 de Março de 2009, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e CAPES. Refere-se a um curso *lato sensu*, ofertado na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) sendo sua carga horária de 360 horas e esta destinada a professores da educação básica em efetivo exercício na educação básica nas redes públicas de ensino e que atuam no AEE e também para professores da sala de aula comum.

O público alvo da pesquisa inicial se manteve para a investigação aqui proposta, entretanto, ao considerarmos que a modalidade nível *stricto sensu*, Mestrado em Educação, realizamos um recorte para delimitar o objeto de investigação. Desta forma, o objetivo desta trabalho consistiu em traçar um panorama sobre as políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com NEE em alguns estados da região Norte do Brasil, em especial, os estados do Amazonas, Pará e Rondônia. Como objetivos específicos, buscamos: analisar documentos oficiais sobre a inclusão de pessoas com NEE e os fatores que auxiliam em seu desenvolvimento integral, na perspectiva da Histórico-Cultural.

Portanto, no desenvolvimento da pesquisa foram envolvidos: a) cento e dezoito (118) alunos do curso de especialização; b) três (3) professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, um educador em cada estado visitado.

3.4 Temporalidade da pesquisa

A pesquisa realizada se caracteriza como pura ou fundamental, segundo Abramo (1988, p. 34), "a pesquisa pura, básica ou fundamental, é aquela feita para aumentar o corpo teórico de discussão [...] sem objetivos de utilização imediata dos resultados." Procuramos ampliar os estudos teóricos sobre a política inclusiva, diante de um tema complexo e do mínimo tempo formal da pesquisa em nível de Mestrado, não caberia indicarmos a praticidade dos resultados, já que os dados coletados devem servir como indícios dos caminhos da inclusão na região Norte a partir dos anos de 1990.

Quanto aos processos de estudo, classificamos a pesquisa como histórica-comparativa, com sua natureza histórica permite, conforme afirma Abramo (1988, p. 35), a "reconstituição do desenvolvimento de um fato ou de um organismo social". Em outras

palavras, pretendemos compreender o desenvolvimento histórico e social da inclusão e, posteriormente, realizar uma análise sistemática das regiões estudadas, ou seja, diferentes espaços no mesmo tempo de investigação com um objeto de pesquisa.

Os resultados coletados configuram-se como amostragens intencionais, as unidades que compõe a amostra para a pesquisa foi definida segundo o critério já mencionado, na tentativa de realizar um acompanhamento da política inclusiva da região Norte até o ano de 2012. Portanto, é relevante salientar os resultados concluídos não podem ser generalizados, pois se tratam de amostras específicas do Estado do Amazonas, Pará e Rondônia, todavia acreditamos que consistem em indicativos do processo de inclusão que vem sendo desenvolvido por esses estados ao longo da última década.

3.5 Etapas da pesquisa

Nossa pesquisa de campo se configurou em três momentos de observação indireta (ABRAMO, 1988):

1. Consulta documental, no qual buscamos identificar os principais documentos oficiais do Estado do Amazonas, Pará e Rondônia referente ao trabalho com a Educação Especial e a Inclusão Escolar. Momento em que buscamos fontes documentais, como Leis Oficiais, Anais de congressos e Relatórios governamentais.

Quadro 1: principais documentos que amparam a discussão sobre educação inclusiva no Brasil e nas regiões estudadas

BRASIL	AMAZONAS	PARÁ	RONDÔNIA
Constituição Federal do Brasil (1988)	Declaração de Salamanca (1994)	LDB Lei nº. 9394/96 (1996)	Declaração de Salamanca (1994)
Declaração de Jomtien (1990)	LDB Lei nº. 9394/96 (1996)	Constituição Estadual do Pará- PA (2008)	LDB Lei nº. 9394/96 (1996)
Declaração de Salamanca (1994)	Resolução nº.155/02 CEE/AM (2002)	Relatório Educação Pública de Qualidade <i>Pará</i> Todos. SEED/ PA (2008)	Instrução Normativa nº.005/98 GAB/SEDUC (1998)
Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência (2008).	Convenção sobre o Direito das Pessoas com deficiência (2008)	Resolução nº.04 (2009)	Resolução nº. 138/99 SEDUC-RO (1999)
LDB Lei nº.9394/96 (1996)	Resolução nº.04 (2009)	-	Instrução Normativa nº. 0100/04 SEDUC-

			RO (2004)
Resolução CNE/CEB nº. 2/01 (2001)	Decreto nº.7611 (2011)	-	Resolução nº. 552 SEDUC-RO (2009)
Lei nº. 11.494 (2007)	Decreto nº.7612 (2011)	-	Resolução nº. 04 CME/RO (2010)
Resolução nº. 4 (2009)	Decreto nº. 31.821 CEE/AM (2011)	-	-
Decreto para Educação Inclusiva nº. 7.611 (2011)	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

2. Aplicação de um questionário, preenchido pelos professores participantes do curso de especialização, no qual foi possível traçar um panorama sobre o perfil docente da região Norte. Nesta etapa foram aplicados cento e dezoito (118) questionários.

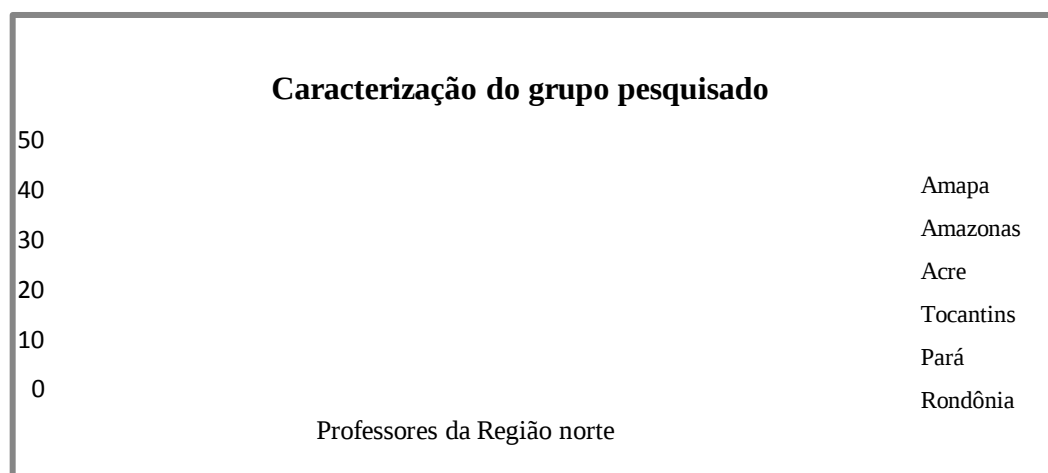
Quadro 2: Pontos do questionário estruturado para pesquisa de campo

Pontos do questionário:
a) Sexo dos educadores
b) Graduação
c) Faixa etária
d) Especialização/Pós-graduação
e) Local de atuação na esfera escolar
f) Dependência administrativa (estadual ou municipal)
g) Escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Dados da pesquisa

O questionário estruturado foi aplicado em Setembro de 2011 em seis (6) Estados da região Norte e respondido por: quatorze (14) professores do Amapá, vinte e dois (22) do Amazonas, sete (07) do Tocantins, quarenta e dois (42) do Pará, oito (08) do Acre e vinte e cinco (25) de Rondônia.

Gráfico 1: Caracterização do grupo de professores pesquisados por região



Fonte: Dados da pesquisa

3. Aplicação de um formulário, preenchido pelo pesquisador, com os três professores regentes da SRM visitada na cidade de Manaus, Belém e Porto Velho nos anos de 2011 e 2012. Com o formulário foi possível caracterizar:

Quadro 3: Pontos do formulário para observação na escola

Pontos do formulário
a) Organização da prática pedagógica na SRM
b) O AEE no Projeto Político Pedagógico
c) Professor do AEE
d) Espaço físico

Fonte: Dados da pesquisa

Após a aplicação da etapa 2, viajamos até Manaus, Belém e Porto Velho, para conhecermos uma escola de cada região que realizam o trabalho do AEE. A escola visitada foi indicada pela Secretaria Estadual de Educação e o objetivo da pesquisa foi de natureza puramente observacional.

Pretendíamos ao conhecermos a escola, observar a sala de SRM e o trabalho do professor para desenvolver o AEE. Não desconsiderando a amplitude dos fatores que envolvem a efetivação de uma política, compreendemos que a finalidade da pesquisa foi

identificar o andamento da política pública inclusiva de cada estado, mais especificamente, como a escola observada se organizou a partir da política nacional inclusiva.

4. ESCOLA DA HUMANIZAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

*Não estamos perdidos.
Pelo contrário, venceremos
se não tivermos desaprendido a aprender.
(Rosa Luxemburgo)*

Este capítulo tem como objetivo analisar, primeiramente, alguns pressupostos teóricos dos estudos de Vygostky (1997, 2003, 2009) e Leontiev (1979, 2005) sobre o processo de mediação e apropriação conceitual, bem como a relevância da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos o desenvolvimento cognitivo da criança no espaço escolar. No segundo momento, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural abordamos o AEE à pessoa com deficiência, considerando a necessidade de uma teoria norteadora para uma prática efetivamente inclusiva.

Ao adotarmos os pressupostos Histórico-Culturais como alicerces teóricos, reafirmamos, a opção por um modelo teórico dialético que oferece bases para pensarmos na transformação qualitativa do homem e da sociedade. A Teoria Histórico-Cultural nos permite conceber que o todo homem é um ser histórico e social, pois é parte integrante de uma cultura, com seus caminhos e instrumentos aperfeiçoados no decurso da humanidade.

Defendemos esta perspectiva teórica fundamentada no método do materialismo histórico e dialético, visto que a Teoria Histórico-Cultural possibilita o desenvolvimento do homem integral, inclusive aquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência.

4.1 A formação cultural e as apropriações conceituais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Para a discussão das apropriações conceituais no processo de formação cultural dos sujeitos, torna-se essencial destacamos em categorias, elementos essenciais que englobam a Psicologia Histórico-Cultural para o entendimento de como ocorreu o desenvolvimento

histórico do homem. Sendo eles: a) o papel do trabalho; b) os conceitos científicos e cotidianos; c) as relações inter e intrapsíquicas.

4.1.1 Apropriação conceitual

Na obra “Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental”, produzida por Leontiev (2005), para a conferência pronunciada no Seminário Internacional sobre os Problemas do Atraso Mental, em Milão no ano de 1959, o autor destacava que os processos que caracterizam o desenvolvimento da criança são processos de assimilação e apropriação das conquistas acumuladas no percurso da história social, pelas gerações humanas anteriores. Para Leontiev (2005), enquanto o desenvolvimento dos animais se condiciona aos reflexos hereditários e experiências individuais, os homens, imersos em uma vida social extremamente mutável, possuem outro tipo de experiência: a histórico-social.

Conforme o estudioso (2005), a experiência histórico-social não está coligada as experiências da espécie, herdadas biologicamente, nem com as vivências individuais, mas com as conquistas do desenvolvimento social acumulado e transmitido de geração em geração.

O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento animal. Esta diferença é determinada, em primeiro lugar, pelo fato de que o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança-absolutamente inexistente no mundo animal- é o processo de assimilação e apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. [...] No decurso da história, os homens, governados pelas leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. Milhares de anos de história social produziram mais, a este respeito, do que milhões de anos de evolução biológica. As conquistas do desenvolvimento social acumularam-se gradualmente, transmitindo-se de geração em geração (LEONTIEV, 2005, p.90-91).

Por isso, ao contrário do desenvolvimento filogenético dos animais, o desenvolvimento do homem é histórico e cultural, uma vez que desde o nascimento a criança está rodeada por um mundo materialmente objetivo, criado pelo próprio homem,

aspectos como, alimentos, instrumentos, conceitos, ideias e linguagem são apropriados¹³ pelos menores, em um mundo humanizado (LEONTIEV, 2005).

Nesse sentido, Leontiev (1979) assinala que a criança insere-se nessas relações intermediadas pela comunicação de outros humanos, assim podemos compreender que as aptidões humanas não estão postas nas experiências do indivíduo, mas encontradas na cultura material da sociedade. Entendemos que os processos de apropriações conceituais são resultados de uma atividade efetiva entre o homem, os objetos e os fenômenos sociais existentes na cultura humana, dentre elas se destaca o papel do trabalho.

4.1.2 O trabalho

Durante o processo de apropriação das experiências histórico-sociais, o trabalho foi à atividade fundamental para os homens, Leontiev (2005) destaca que as conquistas do desenvolvimento histórico humano foram consolidadas e transmitidas pelos homens de forma particular e exotérica. A transmissão exotérica é entendida pelo investigador como uma atividade externa, acumulada pelas experiências filogenéticas, isto é, histórico social. Essa forma de acumulação da experiência histórico-social desenvolve-se pela necessidade de uma atividade produtiva, o trabalho.

Nesse sentido, enfatiza que essa análise científica da atividade humana foi realizada por Karl Marx em seus estudos sobre a base de existência e produção do homem. Do mesmo modo, na transição do homem individual ao homem social, o papel do trabalho foi à chave central do desenvolvimento histórico da sociedade. Faz-se importante destacar que os meios de produção deste trabalho foram à aquisição dos instrumentos, enquanto mediadores culturais. Assim, Leontiev (1979) define que o instrumento é um produto da cultura material que carrega em si, traços da humanidade.

Ao considerarmos o instrumento como objeto social, subentendemos que há anteriormente um conhecimento adquirido historicamente por uma prática anterior dos homens. O conhecimento do homem origina-se pela atividade instrumental do trabalho e,

¹³ O conceito de apropriação e adaptação é discutido por Leontiev (2005). Para o autor, a criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos especificamente humanos, mas faz deles seus, ou seja, apropria-se deles. O processo de adaptação deve ser referenciado ao desenvolvimento adaptativo e biológico dos animais, já no processo de apropriação se transmite para o outro indivíduo as conquistas tipicamente culturais, sociais e históricas que asseguraram o progresso.

posteriormente, gera uma atividade intelectual que propicia vida ao pensamento autêntico. Deste modo chamamos de pensamento “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas [...]” (LEONTIEV, 1979, p.90).

A Teoria Histórico-Cultural compreende por atividade todos aqueles processos psicologicamente determinados, cujo resultado depende para obtenção de um conjunto (objeto), o objetivo é a busca de algo, isto é, sempre com um motivo pré-estabelecido. A atividade, segundo o autor, está associada também com impressões psíquicas, citadas por ele, como emoções e sentimentos. Essas impressões sentimentais são determinadas pela aproximação do objeto com o sujeito. Já o conceito de ação consiste em um processo, no qual o motivo não está relacionado com o objeto. Esta ação é observada sob a forma de consciência do objeto no seu fim.

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui a ação se transforma em atividade. [...] é desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças das atividades dominantes e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento ao outro (LEONTIEV, 1979, p.317).

Além disso, destaca que o trabalho permeia toda ação de reflexo consciente, ou seja, pensamento e linguagem sofrem transformações qualitativas, a partir do processo do trabalho. Essas ampliações das operações cognitivas efetivaram-se com o aparecimento dos instrumentos de trabalho, portanto, os instrumentos são operações que efetivam as ações de trabalho coletivo. Deste modo, certificamos o entendimento de que os instrumentos são objetos sociais, elaborado coletivamente, logo esse assume uma representação, e não somente uma propriedade física.

O trabalho impulsionou o movimento de hominização dos sujeitos, enquanto condição fundamental da existência humana propiciou também a transformação do próprio cérebro humano e seus órgãos funcionais. O emprego do trabalho foi o principal responsável pela modificação da aparência física do homem, bem como do funcionamento anatômico e fisiológico do cérebro, portanto há “uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos” (LEONTIEV, 1979, p.79).

Assim sendo, o trabalho configurou-se como ação sistematizada do homem sobre a natureza, no qual ao modificar o meio natural o homem se reestruturou ampliando as capacidades cognitivas para a apropriação do conhecimento.

4.1.3 Os conceitos científicos e cotidianos

A possibilidade de se apropriar de conceitos científicos no processo de desenvolvimento do homem, sem dúvida, foi uma das maiores conquistas para a transmissão do conhecimento de gerações em gerações. Para Vygostky (2009), a diferença entre os conceitos científicos e cotidianos¹⁴ consiste no vínculo existente entre os tipos de conceito e a tomada de consciência do homem.

Podemos entender a terminologia da palavra conceito como um instrumento cultural orientador da ação dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo, assim sendo, a criança não assimila nem decora um conceito científico, mas dele se apropria. Neste processo, há conexões e influências diretas entre os conceitos científicos e espontâneos.

Os conceitos cotidianos são apreendidos em momentos, no qual a atenção consciente está destinada para o contexto e não especificamente para seu conceito/significado. Já os conceitos científicos cooperaram para apropriação da ciência, para tanto é necessário que a atenção esteja dirigida para a significação, ou seja, para uma ação de abstração do concreto, a fim de superar a superficialidade dos fenômenos (GALUCH; SFORNI, 2009).

É importante lembrar que, as vias de apropriação desses dois tipos de conceitos são distintas, uma vez que exigem capacidades diferentes. Logo, a metodologia de favorecer práticas contextualizadas para os alunos, sem a especificidade clara dos conceitos, pode criar uma ideia superficial de aprendizagem.

Vygotsky alerta para o fato de que os dois tipos de conceitos têm características diferentes e que não há como se apropriar de conceitos científicos seguindo os mesmos procedimentos com que se aprende os conceitos cotidianos. Isso significa que a tentativa de se promover uma 'aprendizagem natural', inserindo o estudante em situações de uso do conhecimento, pode não ser tão favorável à aprendizagem conceitual como, muitas vezes, pensamos. É preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização (GALUCH; SFORNI, 2009, p.117).

De acordo com Vygotsky (2009) o desenvolvimento dos conceitos científicos apóia-se no nível de maturação dos conceitos espontâneos que, conseqüentemente, avançam em níveis mais elevados, conforme a criança segue em seu percurso escolar.

¹⁴ Na presente dissertação, utilizamos os termos cotidianos e espontâneos, como sinônimo por se tratarem de conceitos similares, utilizados pela literatura especializada abordada.

Desta forma, a aprendizagem escolar configura-se como fator inquestionável para o desenvolvimento intelectual do estudante.

No sentido de humanização via processo social, Leontiev (1979) destaca que o homem não nasce dotado das aquisições históricas adquiridas por gerações anteriores, mas essa apropriação acontece a partir do contato com o mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humanas transmitidas socialmente.

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolares [...] Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico (LEONTIEV, 1979, p.272).

Para se apropriar desta materialidade histórica e torná-la uma capacidade, a criança deve estar inserida em um coletivo circundante, no qual toda produção histórica seja organizada para iniciar o processo consciente de aprendizagem. Neste momento, cabe exatamente o papel social da escola, cuja atividade configura-se como meio de progressão histórica, sem ela a transmissão da história social seria impossível e, por conseguinte, inviabilizado o progresso humano.

4.1.4 Os processos de internalizações: interpsíquicos e intrapsíquico

Como vimos até o momento, é por meio da vida coletiva que os indivíduos se apropriam das características singularmente humanas, como linguagem e cultura, desenvolvendo-se nesse processo de interação social. Assim, desde o nascimento as crianças estão postas em situações de interação com o adulto e, conseqüentemente, acabam por incorporar a cultura social.

Vygotsky (2003) declarou em seus estudos que no início, as respostas das crianças aos primeiros estímulos são orientadas por condições instintivas e biológicas, posteriormente, o mesmo ressalta que, por meio da mediação constante do mais experiente,

há o desenvolvimento dos processos psicológicos mais complexos. Esses processos transcorrem pela interação adulto-criança, definindo-se como processos intersíquicos.

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

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

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2003 p. 46).

Verificamos, portanto, que muitos são os fatores para a passagem do homem natural a uma vida culturalizada, contudo, de acordo com Leontiev (1979, p.266), essa mudança não requer extremas variações biológicas. Cada geração à medida que transforma e se apropria do mundo social, absorve também as riquezas do trabalho e da produção anterior, “desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnam nesse mundo”.

4.2 Reflexões sobre a mediação docente

Leontiev (1979) apresenta alguns pressupostos que orientam a organização do ensino e aprendizagem, por meio da aprendizagem conceitual. Para o autor, à medida que a criança toma consciência do material inicia um processo de apropriação conceitual, esse, por conseguinte, é o campo direto das ações educativas.

Em consonância, Galuch e Sforini (2009) destacam que os estudos de Leontiev apontavam para a ideia de um campo de conscientização do sujeito estreito. Portanto,

utilizar atividades indiretas de aprendizagem pode não ser produtivo, podemos criar uma linha de conhecimentos estudados, mas no que se refere à conscientização dos saberes torna-se precário. Muitos conhecimentos escolares podem ser percebidos, porém, serão restritos os que serão conscientizados, vias de apropriação efetiva.

Para que o ensino se constitua como um objeto de reflexão, análise e generalização fazem-se essencial que a atenção esteja voltada ao objeto, de forma organizada o educando toma consciência do conteúdo a ser internalizado (GALUCH; SFORNI, 2009).

A respeito do desenvolvimento da criança no ambiente escolar, Goulart e Mori (2009) salientam que a escola é o local de mediação cuja função é levar à criança a conscientização da linguagem. No momento de internalização dos conceitos, a mediação do professor é indispensável, uma vez que os alunos não se apropriam do significado, apenas por estar inseridos em ambientes de ensino, é essencial, que a interação com o conhecimento torne-se uma ação conscientizada, estabelecendo finalmente ações para o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Sob esse encaminhamento, podemos conceituar que a mediação é a aquisição de conhecimentos pela interação mediada pela linguagem do sujeito com o meio, como também da relação do homem com outros homens. Oliveira (1993, p.26-27) define o termo mediação como:

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

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

4.3 Espaço escolar: o campo de apropriação conceitual do aluno com necessidade educativa especial

A abordagem Histórico-Cultural define o meio social como principal formador do psíquico dos sujeitos, salientando que a criança não é concebida em um mundo natural, mas nasce em um mundo humanizado. Desta forma, as apropriações culturais são construídas, por meio do contato com mundo externo, e transmitidas de geração em geração, por intermédio das mediações.

Diante de tais considerações torna-se relevante evidenciar que, embora a criança no decorrer de sua vida incorpore conhecimentos que lhe assegure experiências prévias, é a instituição escolar que permitirá a reelaboração desse conhecimento para um saber científico, bem como estabelecerá novas relações cognitivas de seu pensamento com o mundo.

Deste modo, a escola possibilita um espaço de vida coletiva e de interações grupais, nela são formados valores, normas e modo de vida. Em outras palavras, o espaço escolar torna-se o local de trocas intensas de experiências e aprendizagem entre os atores que fazem parte do processo educacional.

Nos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, o momento da escolarização configura-se como etapa promotora do desenvolvimento integral do psiquismo da criança seguindo os estágios da vida. Para Leontiev (1979), na idade pré-escolar, primeiro estágio de vida, a criança começa a descobrir o mundo em que a cerca. É por intermédio de sua atividade, mediação do mais velho e até manipulação de jogos que elas ampliam as vivências cotidianas e familiares, adentrando em um mundo de novas representações, é nesse momento que a criança “toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (LEONTIEV, 1979, p.305).

Nesse período da vida, a criança possui dois círculos de relações, os dos pais e seus íntimos e, posteriormente, as pessoas que convivem com o primeiro círculo. O primeiro círculo configura-se basicamente por aqueles pares que ocupam o mesmo espaço com a criança e são essas relações que determinará as relações posteriores estabelecida com a ampliação dos vínculos. Portanto, a qualidade das relações com o segundo grupo, será fortemente influenciada pelas primeiras formas de relacionamentos íntimos.

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

Assim, fundamentada em Leontiev (1979), podemos compreender o nível do desenvolvimento da criança, pela posição real que o menor exerce no momento das descobertas nas relações humanas. Esse desenvolvimento psíquico após a infância ganha um novo promotor o convívio escolar. A entrada da criança na escola é um grande acontecimento, uma vez que todas as suas relações afetivas se reorganizam com a inserção de novos personagens sociais, tais como, professores e colegas de turma.

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

A criança nesta idade já possui consciência desta ligação da sua vida com o mundo externo, entretanto, estas exigências tomam sentido real e psicológico somente quando elas começam a aprender e receber cobranças de pais, professores e diretores. Por conseguinte, as suas ações ganham status indispensáveis para o bom andamento social. Por fim, ainda nesta etapa, o círculo íntimo perde força, mediante a ampliação do novo círculo de novas interações (LEONTIEV, 1979).

Posteriormente, no estágio de estudantes adolescentes, o autor aponta que em relação ao desenvolvimento da consciência, esta passagem é a última da idade escolar, sendo marcada novamente pela reposição social, agora mais próxima dos adultos, como também pelo desenvolvimento de uma atitude crítica, nova forma de agir e novos interesses, essencialmente, teóricos.

A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é porém, evidente que este não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento da atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 1979, p.310).

Em síntese, podemos compreender que o progresso de uma etapa para outra, sempre envolverá a posição nas relações da criança com a realidade, o que é dominante em uma etapa, tende a ser ultrapassado para uma nova atividade, logo reconhecemos a passagem de “um estágio ao outro na mudança do tipo de uma atividade dominante” (LEONTIEV, 1979, p.310).

Portanto, as atividades dominantes configuram-se como condicionantes para o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança, assim como para estruturação das funções psicológicas da personalidade da criança nos diversos estágios de sua vida.

4.4 Possibilidade de apropriação dos conteúdos científicos no ensino regular

No que se refere à transmissão dos conteúdos escolares para os educandos com desenvolvimento “típico” e especial, o ensino deve envolver, inicialmente, a utilização de objetos externos, como a orientação para uma tarefa de contagem com objetos palpáveis, depois da intervenção do professor. No seguinte momento, as ações mentais tornam-se verbalizadas, a criança conta em voz alta, abstraindo os objetos externos, nesse momento a linguagem torna-se capacidade ativa. Para que posteriormente, a ação se torne atividade mental, uma operação internalizada do pensamento (LEONTIEV, 2005).

Esses passos para o desenvolvimento mental são caminhos indicativos, o que não significa obrigatório, em alguns casos, observa-se que a criança já inicia no momento da verbalização do conhecimento, todavia, analisa-se que em outros casos, a criança não é inserida em um contexto de apropriação dos conhecimentos. Essa segunda realidade, muito presente no trato escolar de alunos com NEE, limitam o desenvolvimento dos mesmos, restringindo a potencialidade de seu sistema funcional.

Leontiev (2005) aponta que as investigações de Luria e seus colaboradores, realizados com pacientes normais e crianças intelectualmente atrasadas, permitiram a compreensão de que a funcionalidade dos órgãos não é inata, sendo desenvolvidos pela apropriação das particularidades sociais. Desta forma, a formação desses sistemas não é idêntica, derivam das condições do processo de desenvolvimento, fator que impossibilita o desenvolvimento ou o desenvolvimento inadequado de alguns órgãos funcionais e motores.

A criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais, formados com o efetivo de apropriação (LEONTIEV, 2005, p.100).

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

A compreensão de possibilidade de compensação da deficiência foi apontada na obra “Fundamentos de Defectología”, que corresponde ao Tomo Cinco das Obras Completas de Lev S. Vygotsky¹⁵. No texto o autor assegura que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todos os indivíduos. Porém, a expressão e o tempo do desenvolvimento são peculiares, por isso, na prática escolar é essencial que o educador conheça o diagnóstico desse aluno, suas potencialidades e déficits para estabelecer recursos apropriados para a compensação de sua dificuldade (VYGOSTKY, 1997).

Ao trabalharmos com a ideia de compensação torna-se relevante destacar que ela acontece estritamente no campo social, em nenhum momento é proposto à readequação biológica, já que não há a substituição de fatores orgânicos. Mas, uma adequação de uma habilidade para o exercício de uma tarefa. Nesse momento, deve ser empregada recursos didáticos diferenciados que auxiliarão na aprendizagem, como por exemplo, para um deficiente visual temos o método Braille¹⁶ e para o surdo a Libras¹⁷. Sobre isso, Garcia (1999, p.45) afirma que,

¹⁵ No total, as obras completas do autor estão compostas por seis tomos: 1. Questões de teoria e história da Psicologia; 2. Problemas da Psicologia geral; 3. Problemas do desenvolvimento do psique; 4. Psicologia Infantil; 5. Fundamentos da defectologia; 6. Legado científico, divulgados entre os anos de 1982 a 1984.

¹⁶ Braille é um sistema de leitura com o tato para deficientes visuais que foi desenvolvido pelo francês Louis Braille no ano de 1827, em Paris.

¹⁷ Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua utilizada pelos surdos com sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

[...] os modos utilizados para relacionar-se com a cultura são diversificados no desenvolvimento de sujeitos que apresentam características físicas relacionadas à deficiência. Os cegos utilizam bengalas para locomoção, o tato para leitura; os surdos utilizam a leitura labial para compreender a fala dos interlocutores; sujeitos que apresentam sequelas motoras utilizam cadeiras de rodas para locomoção e formas alternativas de comunicação, entre outros exemplos.

O processo de compensação está ligado ao complemento direto da dificuldade, portanto, a compensação social consiste “em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos considerados portadores de deficiência apropriar-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à deficiência” (GARCIA, 1999, p.45) Essa visão não significa negarmos os fatores biológicos, mas apontar um caminho pedagógico para se alcançar o desenvolvimento do psiquismo das crianças com NEE. Concebemos que os serviços educacionais oferecidos pelo AEE nas salas de recursos multifuncionais viabilizam o processo de compensação social.

4.5 Atendimento Educacional Especializado: serviço educacional para a promoção da inclusão

Neste texto, referimo-nos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço educacional, garantido por lei aos alunos com NEE. Procuramos compreender que por meio de um atendimento especializado o aluno terá acesso ao universo escolar, bem como, será propiciado práticas pedagógicas humanizadoras para sua inserção também no universo social.

Entendemos que nesta perspectiva, as salas de recursos multifuncionais consistem em uma das possibilidades de AEE para a efetivação de uma educação inclusiva, configurado como o ambiente de atendimento complementar ou suplementar das especificidades de cada criança com necessidades especiais (CAMARGO-SILVA E GOULART, 2010).

O AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. Segundo a Resolução nº. 4, de 2 de Outubro de 2009, documento que institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Artigo 1º, para a implementação do Decreto nº. 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

O ensino oferecido por esse sistema é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou revisão das atividades escolares. Conforme destacado no Artigo 2,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, s/p).

São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código Braille. A introdução e a formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade são atividades que devem ser desenvolvidas nas salas de AEE.

A resolução estabelece ainda que o AEE deve ser ofertado no período contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

As Salas de Recursos, regulamentada pela Portaria nº.13, de 24 de abril de 2007 e por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foram lançadas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar e viabilizar a inclusão nas redes públicas de ensino.

Artigo 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007, s/p).

A portaria define que a sala de recursos é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários

adaptados, para atendimento, em contraturno ao ensino regular, de todos os educandos com NEE.

Mesmo diante do reconhecimento legal de um espaço do AEE, esse serviço educacional ainda se configura como um desafio. Acreditamos que deva ser mais do que um espaço de socialização, deve ser ambiente de aprendizagem e desenvolvimento para a criança com diferentes tipos de deficiências, com vistas a apropriação de instrumentos intelectuais e materiais que possibilitem a superação da condição biológica pela formação do gênero humano, conforme preconizado por Vygotsky em sua Defectologia. Desta forma, torna-se possível acreditarmos na educação, principalmente, a especial.

Na seção que segue caracterizamos os estados de Amazonas, Pará e Rondônia situados na região Norte do país, cuja pesquisa buscou identificar ações e programas governamentais dos estados que possibilitam os primeiros passos da educação inclusiva.

5. PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: ESTUDOS SOBRE OS ESTADOS DO AMAZONAS, RONDÔNIA E PARÁ

Artigo IX

*Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.*

*Mas que sobretudo tenha
sempre o quente sabor da ternura.*

Parágrafo único:

*Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor
(Thiago de Melo)*

Nesta seção traçamos um panorama das atuais políticas inclusivas nos estados de Amazonas, Pará e Rondônia. Faz-se importante destacar que ao falarmos de políticas nos remetemos ao conceito de que são documentos legais que retratam a estrutura política de um governo, portanto acompanhar a efetivação de uma política pública referente à inclusão escolar pode demorar anos, por vezes décadas, por se tratar de um campo historicamente instável e politicamente delineado.

Para identificarmos o perfil dos educadores da região Norte, utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário aos professores que participaram do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, já concluído na Universidade Estadual de Maringá- PR. O trabalho inicial configurou-se na aplicação de um questionário estruturado, respondidos por 118 professores. O objetivo, ao aplicarmos o questionário, era de extrair informações quanto ao perfil do professor, bem como, buscarmos informações concretas sobre a estruturação do AEE na região.

Considerando o tempo e os limites de uma pesquisa *stricto sensu*, foram delimitados os estados de Amazonas, Pará e Rondônia, para que fosse possível acompanharmos com mais detalhe os caminhos das políticas nesses estados.

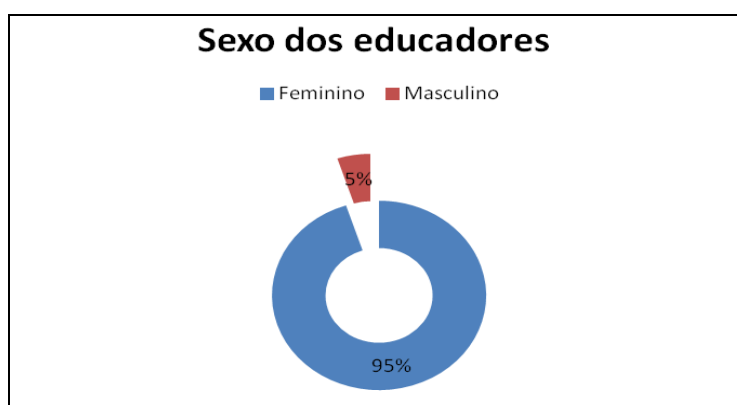
Concluindo essa seção, traçamos um panorama histórico dos movimentos referentes à educação de alunos especiais, que mais tarde, culminou na atual política nacional de educação especial. Posteriormente, discutimos as políticas da região Norte, destacando o contexto histórico e político dos Estados do Amazonas, Rondônia e Pará.

5.1 Região Norte: perfil dos professores atuantes na rede de ensino público da região Norte

Neste momento, categorizamos os questionários para que pudéssemos analisar qual o perfil dos educadores quanto ao perfil do professor, bem como a estruturação do AEE na região. Para apresentação dos resultados dividimos os dados em sete categorias: 1) Distribuição da classe docente por sexo; 2) Distribuição da classe docente por faixa etária; 3) Distribuição da classe docente por graduação inicial; 4) Distribuição da classe docente por pós-graduação já concluída; 5) Distribuição da classe docente por dependência administrativa; 6) Distribuição da classe docente por local de atuação; 7) Distribuição de escolas públicas que possuem o serviço do AEE.

Quanto à distribuição da classe docente por sexo a pesquisa identificou, em consonância com os resultados do Censo Escolar 2011, que a maior parte dos educadores, aproximadamente 95%, são do sexo feminino, somente 5% do sexo masculino. Essa hegemonia tem fundamento histórico, uma vez que o movimento do magistério, iniciado pelas escolas normais, já determinavam o ofício para as mulheres. Esse fator se justifica também, quando lidamos com o discurso de que trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais requer uma ação mais afetiva e benevolente. Assim, por muitos anos, mesmo no interior de um movimento de mudança, são as mulheres que dedicam sua ação educacional aos alunos NEE.

Gráfico 2- Distribuição da classe docente por sexo – Região Norte



Fonte- Dados da autora

Para Sforni (2005), a feminização do corpo docente aconteceu, de forma não aleatoria. No momento de implantação das primeiras escolas primárias, ao fim do século

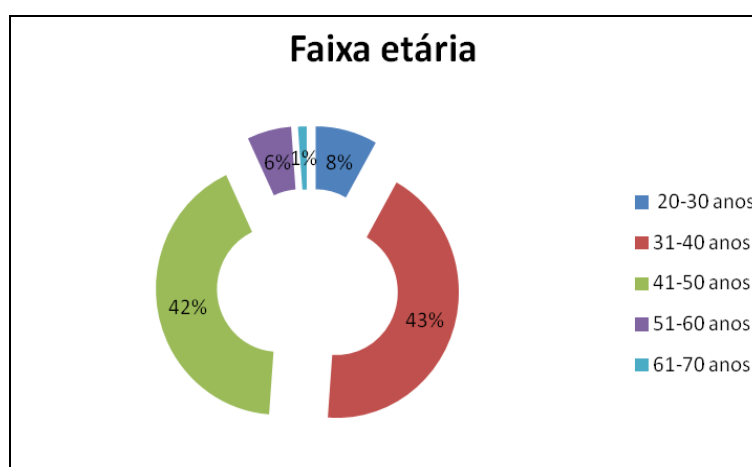
XIX e início do XX, buscava-se implementar uma escola para a instrução do povo, como também para ordem e moral cívica. Nessa conjuntura, a mulher foi incumbida de modelar os cérebros infantis, a partir de uma habilidade tipicamente feminina: intuição, benevolência e afetividade.

No momento em que as virtudes cívicas ou morais necessárias à preservação das instituições são priorizadas no processo educativo, abrem-se espaços para a mulher. O desenvolvimento das virtudes sociais, que passa necessariamente pela educação da vontade, tem no aspecto psicológico um dos principais pontos de atuação. Questão que reforça ainda mais a vinculação entre mulher e ensino. Acredita-se que ela detém o conhecimento da 'alma infantil', um conhecimento prático, adquirido junto ao berço, enquanto mãe (SFORNI, 2005, p.321).

Godinho et al. (2005), ao analisarem a trajetória da mulher na educação brasileira, destacaram que ingressar no magistério possibilitou às mulheres de classe média entrar no mercado de trabalho, exercendo um ofício de prestígio social. Além disso, era uma possibilidade de conciliar o trabalho doméstico com os afazeres profissionais, logo, aliava-se a formação de profissionais dedicadas à formação moral do indivíduo, sem oferecer riscos sociais. Podemos considerar que esses fatores ainda não foram superados ao observamos que 95% do corpo docente no trabalho com a educação especial é do sexo feminino.

Quanto à distribuição da classe docente por faixa etária a pesquisa identificou que, grande parte dos professores, cerca de 85%, estão na faixa de 31-50 anos.

Gráfico 3- Distribuição da classe docente por faixa etária– Região Norte

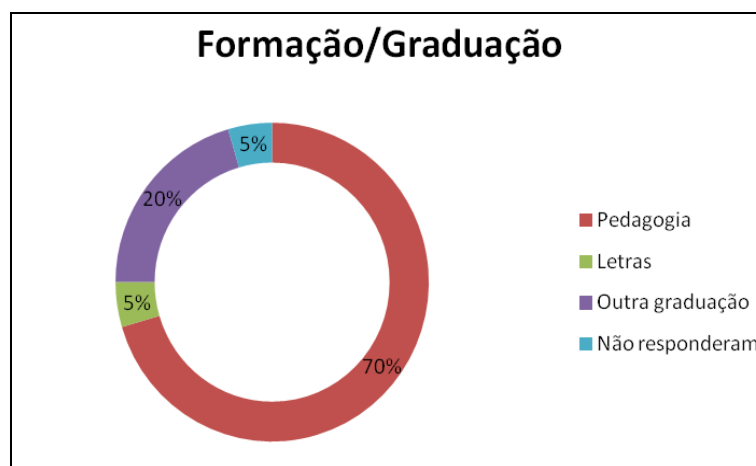


Fonte- Dados da autora

Compreende-se que, os professores que estão em contato direto com os alunos especiais encontram-se em um momento de estabilização profissional, bem como alta experiência profissional. Esse é um fator positivo para o trabalho de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desses educandos.

Sobre a distribuição da classe docente por graduação, investigamos que a graduação de Pedagogia predomina nessa modalidade de ensino. O licenciado neste curso, de forma geral, possui habilitação para o trabalho com a Educação Especial. Acreditamos que, com o impulso das políticas de inclusão, o trabalho com alunos especiais passa a ser um campo promissor, fatores que determinam os 70% dos pesquisadores indicarem a licenciatura de Pedagogia como primeira formação. A segunda licenciatura é a Letras com 5%. Na sequência formado em outra graduação temos 20% e somente 5% não responderam.

Gráfico 4- Distribuição da classe docente por graduação inicial– Região Norte



Fonte- Dados da autora

O alto número de pedagogos é resultado da Portaria nº. 1.793, de dezembro de 1994, do governo federal, que visa a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, recomendando em seu Artigo 1º, a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

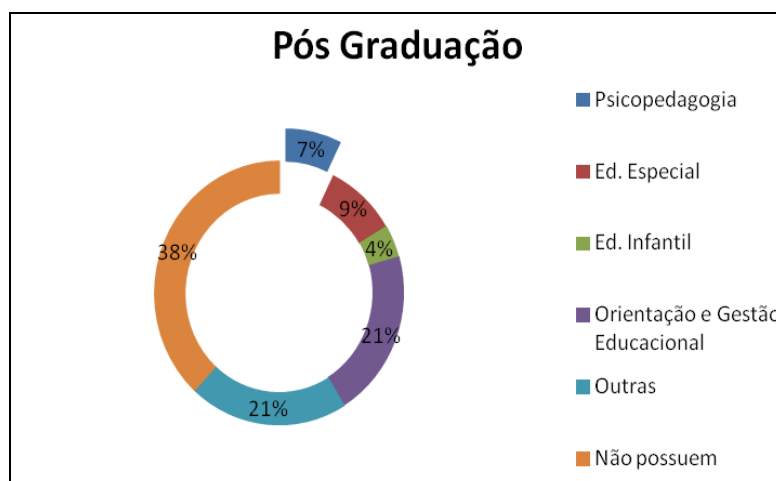
Além disso, a formação em cursos de licenciaturas é uma das determinações expressas no Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Em seu

parágrafo 3º define que os professores especializados em educação especial deverão comprovar, formação mínima em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, estabelece a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com os dados observamos que os professores investigados estão em conformidade com as exigências jurídicas e habilitados para o trabalho educacional solicitado.

Quanto à distribuição da classe docente em nível de pós-graduação, observamos que a busca pela especialização é recente, devido à facilidade de acesso a esse setor e, sem dúvida, devido à competitividade no campo, à medida que nos últimos anos os professores procuram cada vez mais qualificar seu trabalho e currículo. Assim, a pesquisa revela que cerca 38% estão realizando sua primeira pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial. Aproximadamente 21% possuem a especialização em Orientação e Gestão escolar, outros 21% em outras não mencionadas, 9% já possuem Educação Especial, 7% em Psicopedagogia e apenas 4% especializados em Educação Infantil.

Gráfico 5- Distribuição da classe docente por pós-graduação já concluída – Região Norte



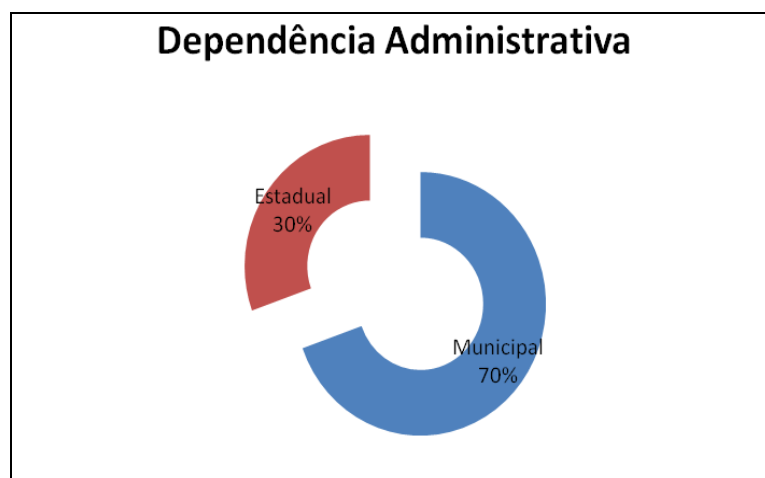
Fonte: Fonte- Dados da autora

Dentre os fatores que facilitaram o acesso está o incentivo governamental. O Artigo 18, da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, assegura, que aos professores que já estavam exercendo o magistério deveriam ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias

educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essa qualificação docente é indispensável, pois de acordo com o Artigo 8 da mesma Resolução, a rede regular de ensino deve prever e prover na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Sobre a distribuição da classe docente por dependência administrativa, identificou-se que esses professores estão, em sua maior proporção, na rede municipal de ensino. Acreditamos que um explicativo seja à política de municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses dois níveis de ensino são os maiores receptores de alunos especiais, sabe-se que o número de alunos que alcançam o Ensino Médio ainda é pequena. Vale apontar também que, tanto na modalidade Fundamental, quanto no Médio, o número de alunos que finalizam o ciclo escolar vem aumentando com a estabilização das políticas inclusivas¹⁸.

Gráfico 6- Distribuição da classe docente por dependência administrativa – Região Norte



Fonte- Dados da autora

Consideramos que o avanço das estatísticas sobre a conclusão de alunos com NEE no ensino médio, tem se fortalecido por mudanças legais que fortalecem as políticas públicas de ingresso da pessoa especial ao mercado de trabalho. Diante de uma sociedade

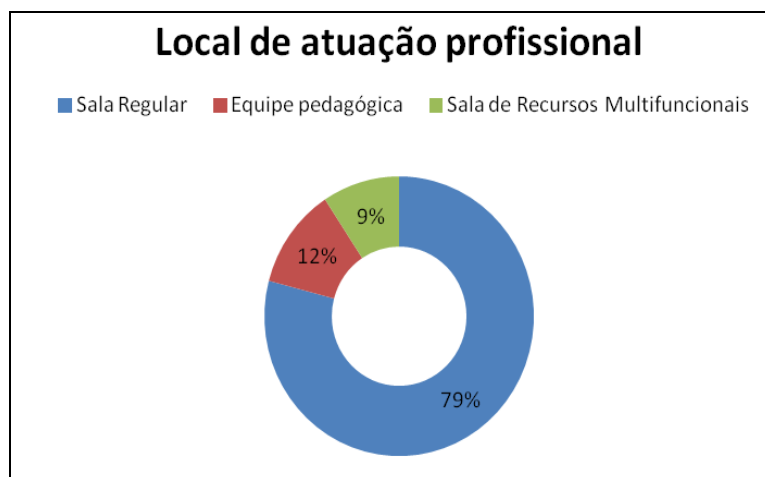
¹⁸ Nosella (2009) compreende que, infelizmente, diante de tal crescimento, a preocupação da sociedade neoliberal é tão somente em “acomodar” socialmente tamanha demanda de jovens em busca de formação. Inclusive, esperam tirar proveito material dessa mão de obra juvenil e, portanto, pensam em profissionalizá-la rápida e precocemente. Fazem assim, diariamente a apologia do ensino técnico e profissionalizante.

mercadológica, incentiva-se o que esse aluno adquira, além do diploma de conclusão, uma habilidade que lhe conferirá o ingresso no mundo do trabalho.

Em meio a uma sociedade voltada à inclusão social, encontram-se as pessoas com deficiência inseridas no trabalho, e isto se impulsionou com a colaboração de algumas normativas vigentes, tais como a Lei nº. 7853/89, que assegura o apoio à integração das pessoas com NEE nas áreas de educação, saúde, formação profissional e trabalho, recursos humanos e edificações. Assim como, a Lei nº. 8112/90 que assegurara o direito á vagas desses sujeitos em concursos públicos e Lei nº. 8213/91, que dispõe sobre a reserva de vagas, obrigatoriamente, em empresas de grande porte. Para empresas com um total de 100 a 200 funcionários, 2% das vagas devem ser preenchidas por pessoa com deficiência, destinação de 3% para um total de 201 a 500 funcionários, 4% de 501 a 1000 e 5% para empresas com mais de 1000 empregados (DAMBROS et al, 2011).

Quanto à distribuição da classe docente por local de atuação, podemos verificar que o acesso e incentivo para qualificação docente foi um impulso para o professor regular buscar sua especialização na área da Educação Especial.

Gráfico 7- Distribuição da classe docente por local de atuação – Região Norte



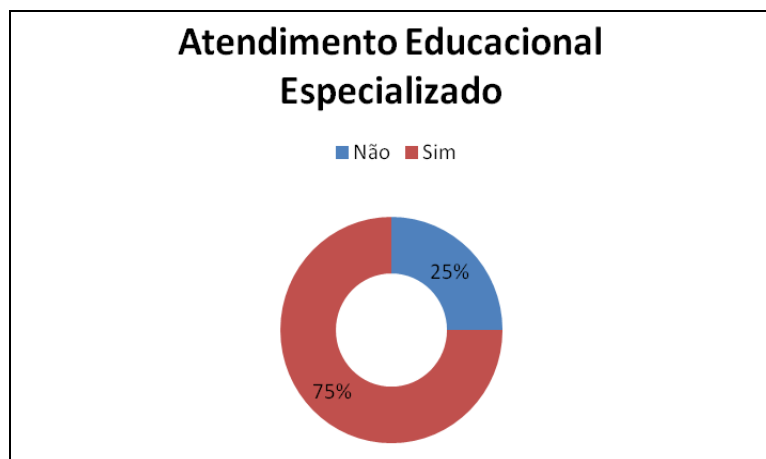
Fonte- Dados da autora

Dos entrevistados, aproximadamente 79% dos entrevistados na região Norte atuam nas salas regulares que possuem alunos com NEE, 12% estão nas equipes pedagógicas, realizando o suporte pedagógico aos educadores e 9% exercem estritamente nas salas de recursos multifuncionais.

O último tópico analisado, quanto as escolas públicas que possuem o AEE, o questionário nos mostrou que na região Norte cerca de 25% das instituições escolares que

atuam, prioritariamente, com alunos especiais ainda não possuem o AEE. Resultado que nos surpreendeu é que, em contrapartida, 75% já atuam com o suporte do AEE, fator que determina o bom andamento do processo de inclusão escolar.

Gráfico 8- Distribuição de escolas públicas que possuem o serviço do AEE – Região Norte



Fonte- Dados da autora

Os dados demonstrados permitiram mapearmos, de forma geral, o perfil dos professores que estão atendendo os alunos com NEE na região Norte. No próximo item, trataremos sobre o andamento da Educação Especial, especificamente, das regiões do Amazonas, Pará e Rondônia.

5.2 Características da educação na Região Norte

Nas últimas décadas, as políticas de desenvolvimento na federação Norte do Brasil aceleraram o crescimento econômico dos Estados que o compõe. De acordo com o Censo demográfico, publicado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, o Norte possui 15.864.454 habitantes, distribuídos em sete estados Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima¹⁹, Rondônia e Tocantins.

¹⁹ O estado de Roraima não integra os números coletados com a aplicação do questionário da pesquisa na região Norte.

Figura 1- Composição da Região Norte do Brasil



Fonte- IBGE/ Mapas Escolares

Os resultados do Censo Demográfico 2010 apontaram 45 606 048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Na região Norte esse número se aproxima a 15 864 454 milhões, esse percentual representa 23% da população com deficiência no Brasil.

Tabela 4: População com deficiência da região Norte

População com deficiência	
Amazonas	3 483 985
Pará	7 581 051
Rondônia	1 562 409

Fonte: Censo Demográfico (2010)

Referente à Educação Especial, o Censo Escolar (2011) revelou que foram realizadas em todo Norte 12.624 matrículas de alunos frequentes de classes especiais juntamente com escolas exclusivas e 39.140 registros de alunos especiais Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 5: Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos

Matrículas de alunos com NEE em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA	
NORTE	39.140
Amazonas	4.748
Pará	16.432
Rondônia	4.383

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2011).

5.3 Estado do Amazonas: políticas públicas para a educação inclusiva

Terra de natureza exuberante e presença da cultura indígena, o Estado do Amazonas, capital Manaus, conta, aproximadamente, com 1.559.161,682 km², densidade demográfica 2,23 hab/km², divididos em sessenta e dois municípios que somam até 2010, 3.483.985 habitantes.

Figura 2- Composição territorial do Estado do Amazonas



Fonte- IBGE Mapas Escolares

O Censo Escolar (BRASIL, 2011) contabilizou que Amazonas, no ano de 2010, realizou, cerca de, 1.162.346 matrículas nas modalidades de ensino da Educação Básica, sendo que 121.191 foram na Educação Infantil, 770.147 no Ensino Fundamental.

Para atender esses educandos, a rede de ensino do Amazonas conta com 5.565 escolas, deste número, 699 instituições estaduais, 4.605 instituições públicas municipais, 250 instituições privadas e 11 federais.

Sobre as matrículas de alunos com necessidades especiais, foram realizados, em 2010, 4.748 matrículas de Alunos com NEE em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. Para viabilizar a inclusão desses alunos, Amazonas conta com 1164 estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA.

Tabela 6: Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado do Amazonas

Amazonas	Número de estabelecimentos
Instituições estaduais	310
Instituições municipais	759
Instituições privadas	81
Instituições federais	14
TOTAL	1164

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2011)

Dos 335 professores que atuam na Educação Especial, em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, apenas 38 são do sexo masculino e 297 feminino.

5.3.1 Pressupostos políticos da educação especial no Amazonas

A política de educação inclusiva é representada atualmente pela Gerência de Atendimento Educacional Específico- GAEE do Estado do Amazonas. Criada diante das exigências das Secretarias de Educação em viabilizar a escola inclusiva, a GAEE busca programar um conjunto de serviços e de recursos de apoio ao AEE.

De acordo com a GAEE, o Estado compreende que a Educação Especial tem como função promover o Atendimento Educacional Especializado disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto a sua utilização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela. Esse serviço deve ser oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Centros de Apoio Especializados ou Salas de Recursos Multifuncionais (AMAZONAS, 2012).

Na cidade de Manaus, o atendimento educacional especializado do sistema de ensino é ofertado em 11 ambientes estaduais:

Quadro 4 - Ambientes estaduais que ofertam o AEE na cidade de Manaus

Ambientes estaduais que ofertam o AEE na cidade de Manaus	
Escola Regular de ensino:	
1. Salas de Recursos Multifuncionais	
Centro de Apoio Especializado:	
2. Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com deficiência Visual – CAP	
3. Centro de Formação e de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez – CAS	
4. Centro de Atendimento Educacional Específico – CAESP	
Escolas Especializadas:	
5. Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos	
6. Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo	
7. Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira	
8. Escola Estadual Diofanto Vieira Monteiro	
Atendimento diferenciado:	
9. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S	
Atendimento diferenciado:	
10. Atendimento em Classe Hospitalar – Hospital João Lúcio, GAAC, HEMOAM e Pronto Socorro da Zona Oeste.	
11. Atendimento diferenciado na modalidade Domiciliar	

Fonte- Manaus, 2012.

Ao promover a política inclusiva no Estado a GAEE se pautou em algumas legislações e documentos orientadores, sendo eles: Declaração de Salamanca; Convenção sobre o Direito das Pessoas com deficiência; Resolução nº. 155/2002 CEE/AM; Lei nº. 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica Resolução nº. 04/2009; Decreto nº. 7611/2011; Decreto nº. 7612/2011 Plano Viver sem Limite.

Dentre os documentos apontados, destacamos a Resolução nº. 155/2002 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas-CEE/AM como o início da política inclusiva no Amazonas.

A resolução institui as diretrizes para a Educação Especial do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, garantindo aos educandos com necessidades educacionais especiais,

uma formação geral comum, bem como o desenvolvimento de atividades produtivas que os conduzam ao exercício da cidadania plena.

Segundo o Artigo 1º, Parágrafo Único, o Estado se compromete a ofertar a Educação Especial, tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Para garantia dos deveres estaduais o Artigo 3º, parágrafo único, determina que seja criado um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, atualmente este órgão é compreendido pela figura da GAEE.

Se instituindo como o princípio da proposta inclusiva no Ensino Regular, o Artigo 9º propõe que atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, em classes comuns no ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Observamos que o termo preferencialmente permanece na resolução de 2002, uma vez que não era obrigatória a inclusão no ensino regular, além disso, o Artigo 12 assegurava ainda o atendimento, em caráter extraordinário, em Escolas Especiais, públicas ou privadas. Atendimento este excluído com o Decreto nacional 5.671/2008 e revogado pelo decreto 7.611/2011.

O ano de 2011 foi o marco para mudanças relativas a Educação Especial do Estados Nacionais, nesta data temos a promulgação do 7.611/2011, no qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. E na mesma ocasião a divulgação do Decreto 7.612/2011- Plano Viver sem Limite.

Com o Decreto 7.612/2011 fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Após o Plano Nacional, o Estado do Amazonas promulga em Dezembro de 2011 o Decreto nº. 31.821/2011, que dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência- Viver melhor.

Artº 1- Fica instituído, no âmbito do Estado do Amazonas o PROGRAMA ESTADUAL DE ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA- VIVER MELHOR, como o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência e seus familiares por meio do fortalecimento e da execução de políticas relativas à matéria (AMAZONAS, 2011, p.01).

O Programa Viva melhor do Amazonas tem como eixo prioritário ações que envolvem: Saúde, Habitação, Educação, Esporte e Lazer, Cultura, Assistência Social, Empregabilidade, Tecnologia, Transporte e Acessibilidade.

Dentre as áreas, o Capítulo IV (Educação), estabelece que a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade do Estado do Amazonas-UEA irão compor ações para fortalecer o atendimento educativo para pessoas com NEE.

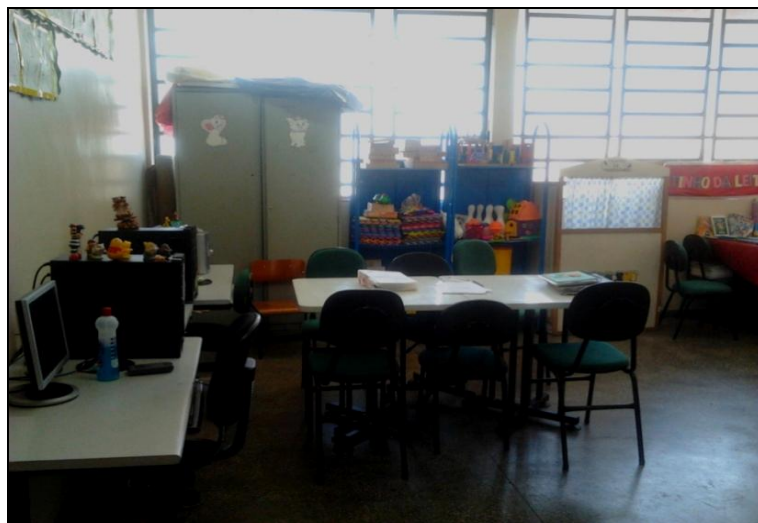
Segundo o Artº 15, as atividades desenvolvidas deverão garantir: AEE nas salas de recursos ou centros; acessibilidade nos espaços escolares; campanhas educativas nas escolas; tecnologia assistiva no ambiente escolar; qualificação profissional; e formação continuada aos profissionais envolvidos no processo de inclusão.

5.3.2 Organização escolar e o atendimento educacional especializado na escola estadual de Manaus

No mês de Agosto de 2012 foi realizada a visita a escola indicada pela Secretaria Estadual de Educação a escola indicada possui a Sala de Recursos desde 2007, com sua reformulação para Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2009. A instituição atende alunos de classe baixa e média, na cidade de Manaus-AM. Atualmente conta com 21 salas para o Ensino Regular e 01 sala para o AEE.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi reformulado pela última vez em 2008 e ainda não possui a SRM em seu documento. A nova atualização esta sendo concluída no final de 2012 e deverá atualizar o tipo de atendimento ao aluno com NEE.

Figura 3- Interior da sala de AEE da escola de Manaus.



Fonte- Acervo da autora

Segundo o PPP (2008), o objetivo da sala de recursos é de proporcionar atividades que contribuam para a aprendizagem e prover situações que possibilitem a organização dos conteúdos propostos na Sala Regular (SR) de ensino. Além disso, a escola se preocupa com a comunidade escolar que irá receber esse aluno especial, desta forma se propõe a fomentar uma discussão de que a escola é o espaço, no qual os alunos constroem seus conhecimentos, segundo suas capacidades e envolvimento com as atividades propostas.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos devem garantir condições de continuidade dos estudos, para isso conta com uma série de medidas tomadas pelos professores responsáveis, a fim de garantir o acesso. De acordo com o documento os professores especializados devem:

- Realizar reuniões com os pais e/ou responsáveis, professores, pedagogos e funcionários de apoio a unidade escolar;
- Promover palestras e jornada de estudos;
- Organizar a semana nacional da pessoa com deficiência, trazendo o personagem do “Boi Tibuzynho” para ilustrar os conteúdos abordados;
- Confeccionar materiais para o AEE e adaptar os recursos didáticos;
- Orientar os professores da Sala Regular, elaborando as avaliações, exercícios e atividades do aluno, além do apoio nas atividades extras, como visita ao Museu Amazonense;
- Realizar o acompanhamento e parecer dos alunos atendidos;

- Apoiar a direção em assuntos relacionados a captação de verbas do Governo Federal.

Figura 4- Exemplos de atividades adaptadas para alunos com deficiência visual na escola de Manaus



Fonte- Acervo da autora

No que diz respeito às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, observamos: a) a ausência de livros didáticos em Braille e áudio na Sala Regular; b) a dificuldade quanto à manutenção dos equipamentos da Sala de Recursos, devido à falta de profissionais habilitados tecnicamente, tornando alguns equipamentos, como máquina Braille, inutilizados; c) a resistência dos professores em receber alunos com NEE, principalmente das séries finais do Ensino Fundamental.

A atual SRM da escola conta com duas educadoras, uma formada em Pedagogia e a outra com Normal Superior, que atendem no período matutino e vespertino cerca de 20 alunos. Dentre os alunos atendidos temos: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento- Autistas.

Segundo a professora que nos atendeu, a sala conta com um suporte tecnológico e literário adequado, já que recebeu vários materiais do governo estadual, no entanto, o maior obstáculo em realizar sua medição consiste na falta sequencial dos estudantes. A educadora afirma que muitos dos estudantes moram longe da escola, não possuem transporte gratuito para sua locomoção e no verão as temperaturas da região sobem dificultando a volta dos alunos por volta das 13h. Uma solução mencionada pela professora seria de oferecer a alimentação/almoço aos alunos que permaneceriam na escola para o atendimento vespertino, o que ainda não ocorre na unidade.

Quanto à organização da prática pedagógica, o atendimento se caracteriza como complementar ao ensino regular. É realizado coletivamente, em grupos de até três alunos. Para elaborar o plano de atendimento é realizada uma reunião mensal com a professora da sala regular. Para avaliação do desenvolvimento do aluno na SRM, a professora elabora um relatório de acompanhamento.

No item posterior abordarmos sobre o histórico da Educação Especial no estado do Pará, com destaque às políticas públicas que embasaram a construção de novas práticas escolares à luz da perspectiva inclusiva.

5.4 Estado do Pará: políticas públicas para a educação inclusiva

O Estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do país, com extensão de 1.247.950,003 km². Composta por 143 municípios soma, aproximadamente, 7.581.051 habitantes, destas 2.255.030 em idade escolar (BRASIL, 2010).

Figura 5- Composição territorial do Estado do Pará



Fonte- IBGE Mapas Escolares

No estado, a Educação Especial é representada pela figura do Departamento de Educação Especial unificada com a Diretoria de Ensino, ambos concebem a inclusão e a diversidade como “espaço das identidades em movimento, o que pressupõe uma constante discussão sobre as diferenças que permeiam o universo escolar, assegurando um modo novo de existência do pluralismo étnico-político-econômico-cultural” (PARÁ/SEDUC, 2008 b, p.2).

Para atender os alunos com NEE, na proposta de inclusão, o Censo Educacional (2010) aponta que a rede de ensino paraense totaliza 12.043 escolas de educação básica.

Deste número, 970 instituições estaduais, 10.362 instituições públicas municipais, 697 privadas e 14 federais. Quanto ao número de professores, a rede estadual conta com 73.461 educadores, 11.030 trabalhando com a Educação Infantil e 56.665 no Ensino Fundamental.

Especificamente sobre as matrículas de alunos com necessidades especiais, foram realizados, em 2010, 16.432 registros de estudantes com NEE em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

Para viabilizar a inclusão desses alunos, o estado conta com:

Quadro 5: Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado do Pará

Pará	Número de estabelecimentos
Instituições estaduais	574
Instituições municipais	2.752
Instituições privadas	253
Instituições federais	6
TOTAL	3.585

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2011)

A estimativa é que o número de professores na Educação Especial por Tipos de Atendimento alcance o número de 248 em classes especiais, 22.127 classes comuns (regulares) e 260 em escolas exclusivas. Dos 508 professores que atuam na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos que atuam nas classes especiais e em escolas, 59 são do sexo masculino e 449 feminino.

No próximo item trabalharemos com a história e as legislações que compõem o avanço das políticas de inclusão no estado do Pará.

5.4.1 Pressupostos políticos da educação especial no Pará

As políticas públicas de inclusão escolar no Pará iniciaram por volta de 1990, sob a influência direta de dois documentos impulsionadores para a implantação: 1) a LDB Lei nº. 9394/96; 2) as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº.02-11/09/2001. Ambos propiciaram a atualização da Constituição Estadual 2008 e a realização da I Conferência Estadual de Educação-Plano Estadual de Educação.

O princípio de direito ao acesso educacional está assegurado no Artigo 272 da Constituição Estadual, na qual determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será baseada nos princípios da democracia, do respeito aos direitos humanos, da liberdade de expressão, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho, independente. Segundo o Artigo 273, sem distinções de origem, raça, sexo, idade, religião, preferência política ou classe social.

Em relação ao AEE, o Artigo 276 determina que seja oferecido um serviço especializado para os superdotados e para os deficientes físicos, sensoriais ou intelectuais, inclusive com educação para o trabalho, ministrado, preferencialmente, na rede regular de ensino, nos diferentes níveis, resguardadas as necessidades de acompanhamentos e adaptação e garantidos materiais e equipamentos de adequados. Admitindo, no parágrafo único da lei, que esses serviços sejam oferecidos também pelas instituições privadas (filantrópicas e confessionais), voltada para o ensino de que trata este artigo, serão apoiadas e acompanhadas pelo Poder Público.

Na busca por novos horizontes educacionais, promove-se também a I Conferência Estadual de Educação no Estado do Pará, entre os dias 20 e 22 de Janeiro de 2008, na cidade de Belém. Estabelecido como um evento de grande repercussão estadual teve como finalidade, principalmente, construir o Plano Estadual de Educação – PEE que orienta as políticas educacionais do Estado do Pará em um prazo de 10 anos. Após o evento, a comissão publicou um relatório que serve como direcionador de diretrizes, os objetivos e as metas para a educação em todos os níveis de ensino.

Na realização do evento foram envolvidos 139 municípios paraenses e, cerca de, 70 mil pessoas, dentre os quais: profissionais da educação, gestores, pais, alunos, responsáveis, lideranças dos movimentos sociais organizados, parlamentares e representantes de instituições, entidades, organizações governamentais e não-governamentais. Os envolvidos foram divididos em grupos, a fim de participar de reuniões, conferências e plenárias regionais e estaduais. Com a realização do evento, esperava-se que, por meio da união de todos os agentes educacionais, fosse elaborada uma política estadual que zelasse pela qualidade da Educação no Pará.

[...] a construção de uma nova qualidade para a educação básica, articula-se, dentre outras iniciativas, à planificação articulada das ações educacionais, a uma política de avaliação, à democratização das escolas e

sistemas, a uma política de formação e valorização dos trabalhadores em educação, à construção de uma nova relação entre diversidade e educação básica que incorpore questões como a educação do campo, educação indígena, educação de pessoas com deficiências e altas habilidades; pessoas privadas de liberdade, diversidade de orientação sexual, a um movimento de intervenção curricular voltado para a garantia das condições adequadas de tempo, espaço para o ensino e aprendizagem de conhecimentos válidos para a constituição de comunidades de aprendizagem; para o aprimoramento dos mecanismos de gestão e financiamento, sem descuidar da respectiva ampliação da escolarização fundamental para 9 anos (PARÁ, 2008 b, p.2).

Além das propostas de ações prioritárias para a educação no Pará, o relatório apresenta em seus apontamentos iniciais um diagnóstico do estado, detalhando a situação e desempenho da Educação regional perante o país. O quadro elaborado com os dados de 2006 apresenta o Pará como:

Quadro 6: Quadro situacional da educação no Pará até 2006

Quadro situacional da educação no Pará até 2006
Terceiro lugar entre os Estados da região Norte que possui o maior índice de analfabetismo e de analfabetos funcionais ganhando apenas para o Acre e o Tocantins;
A média de 11,9% da população do Estado entre 5 e 17 anos não está freqüentando a escola, o que é um número acima da média nacional de 9,6% e de 10,3% do Norte. Isso revela que a universalização do ensino aqui ainda é um grande desafio;
Para cada professor no Estado, aproximadamente 28 alunos, sendo que mais de 75% dos docentes que atuam no ensino fundamental, na área rural, não têm formação em nível superior;
Dos 446 estabelecimentos de Ensino Médio 91% estão localizadas na zona urbana, até 2006;
Apresenta o menor índice de aprovação no ensino fundamental na federação do Norte, apenas 69%, tanto no ensino fundamental quanto no médio, sendo estes números piores que as médias da região e do País;
A evasão escolar no Pará, no ensino fundamental é de 12,8% e de 22,9% no ensino médio, sendo estes números piores que as médias da região e do País;
O desempenho de nossos alunos no SAEB, tanto na disciplina de português quanto na de matemática, é inferior à média regional e nacional. Considerando a série histórica de 1995 a 2005 o desempenho do Pará não só é muito ruim, como piorou.

Fonte- Pará, 2008 b, p.8.

Para os relatores, essa situação educacional precarizou-se, a partir de 1996, com a política de municipalização do ensino no financiamento educacional. A municipalização avaliada como “um dos feitos negativos do FUNDEF, tendo em vista a reduzida capacidade financeira, administrativa e pedagógica da grande maioria dos municípios

paraenses, desprovida de recursos próprios e sobrevivendo das transferências do Estado e da União” (PARÁ/SEED, 2008 b, p.7).

A municipalização já estava prevista na própria Constituição Estadual, em seus Artigos 274 e 280, quando apontou que o ensino público será organizado em redes estadual e municipais, em regime de colaboração. Logo, compete ao município a responsabilização progressiva do Município no atendimento em creches, pré-escolas e ensino fundamental, bem como ao Estado o financiamento do Ensino Fundamental e Médio.

Ainda, segundo o Relatório, os recursos, até então, transferidos aos municípios funcionaram como fetiches, pois criaram a concepção ilusória de que haveria dinheiro novo para a educação. No entanto, grande parte dos recursos recebidos pelos municípios já lhes pertencia por direito constitucional, quanto ao recurso adicional os dados mostram que ele não cobria custos dos encargos assumidos, nem tão pouco, a elevação e qualificação do trabalho docente. Em decorrência, grande parte dos municípios, marcados pela escassez financeira, não consegue estabelecer uma estrutura básica de administração e pedagógica. Fatores que impedem o progresso do Plano Educacional no Estado (PARÁ/SEED, 2008 b).

Outro aspecto apontado como contraproducente foi o de que, ao focar as políticas municipais para o Ensino Fundamental, inevitavelmente, limitam-se os recursos e matrículas na Educação Infantil, “[...] isso permite inferir que a focalização do Ensino Fundamental que permitiu a ampliação do atendimento nessa etapa de ensino, se deu à custa da redução/estagnação das matrículas da Educação Infantil” (PARÁ/SEED, 2008 b, p. 07).

Desta forma, entende-se que a utilização dos recursos do FUNDEB significou a focalização dos recursos no Ensino Fundamental, a concentração das matrículas nas redes municipais precárias e a redução das matrículas na Educação Infantil. Vale ressaltar que são esses dois níveis de ensino: Infantil e Fundamental, os maiores destinos de alunos com necessidades educativas especiais, durante o processo de inclusão escolar.

Diante de tantos desafios, a Secretaria de Educação Estadual do Pará em consonância com o Ministério da Educação, busca analisar as grandes prioridades estaduais para compor a construção de um pacto estadual de qualificação do ensino. Para a Educação Especial, modalidade em estudo, o relatório (PARÁ/SEED, 2008 b) estabelece como diretrizes, primeiramente, a implantação de políticas públicas na modalidade de Educação Especial que garantam os princípios de direitos a inclusão das pessoas com deficiências e alta habilidade.

No segundo momento, propiciar a garantia do acesso, reingresso, permanência, progressão e conclusão com sucesso às pessoas com necessidades especiais nos diferentes níveis, modalidades de ensino e turnos de funcionamento da escola, a partir de parcerias com órgãos públicos, entidades não governamentais e especializadas e a sociedade civil, para que formem equipes multiprofissionais para o atendimento e acompanhamento dos alunos com deficiências e altas habilidades.

Essas diretrizes compõem metas a serem cumpridas em 10 anos, período assegurado pelo documento para seu cumprimento gradual, esses objetivos consistem em:

1. Estabelecer que até 2012 todos os prédios escolares públicos e privados estejam adaptados de acordo com o padrão de infra-estrutura normatizado, de modo a atender aos alunos com deficiências e altas habilidades;
2. Garantir, através de parcerias nas esferas da União, Estado e Municípios, aos alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular o direito à 2ª matrícula para receber o atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades de ensino;
3. Implantar tecnologias assistivas para o atendimento de todos os estudantes com deficiências e altas habilidades;
4. Implementar equipes de professores itinerantes especializados nas escolas;
5. Garantir, implantar e fortalecer as equipes multiprofissionais das escolas para atendimentos;
6. Criar Centros de Atendimento Educacional especializados para todos os alunos com deficiência e altas habilidades, transtornos globais e transtornos de aprendizagem;
7. Implementar, nas escolas regulares de ensino, sala de recursos e/ou sala multifuncional equipada com materiais específicos para atendimento;
8. Garantir formação inicial e continuada de profissionais da educação, contemplando todas as áreas da deficiência, condutas típicas e altas habilidades e outros;
9. Implementar políticas destinados aos alunos(as) com necessidades especiais, levando em consideração a acessibilidade física e os equipamentos;
10. Assegurar que o projeto pedagógico das escolas da rede pública e privada estabeleça as orientações e ações para o atendimento especial;
11. Divulgar experiências educativas exitosas voltadas aos alunos com deficiências e altas habilidades;

12. Intensificar a formação e divulgação do ensino da LIBRAS para alunos surdos e do Sistema Braille para alunos cegos ou com baixa visão, extensivos às famílias, comunidade escolar e profissionais de educação;
 13. Garantir a presença nos Centros de Formação e Atendimento Educacional Especializado de profissionais que atuem com os materiais adaptados para os alunos cegos ou com baixa visão;
 14. Garantir a realização de adequações específicas para o ingresso dos alunos com deficiências e altas habilidades na educação superior;
 15. Inserir nos sistemas de ensino estadual e municipal e libras (Língua Brasileira de Sinais), como disciplina obrigatória nas instituições de ensino público e privado em conformidade com o decreto 5.625 de 22 de dezembro de 2005;
 16. Estabelecer mecanismo de efetivação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais;
 17. Expandir em três anos o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais através de consórcios entre municípios quando necessário, provendo neste caso, transporte escolar municipal e intermunicipal rodoviário e/ou aquaviário, especialmente para alunos que apresente dificuldades de locomoção.
- (PARÁ, 2008 b).

Essas metas definidas pelo Estado do Pará são reafirmadas no documento “Educação Pública de Qualidade *Pará* Todos”²⁰, publicado também em 2008, após vários momentos de estudos e discussões, inclusive a partir da Primeira Conferência Estadual de Educação. Conforme o documento final da Conferência, é concebida uma política de inclusão como ações que promovam a profissionalização docente voltada para a relação com a diversidade, a estruturação de espaços físicos e o fomento de recursos necessários para que os processos de inclusão, de fato, sejam viabilizados, de modo a possibilitar um reordenamento curricular, assimilando-se os princípios da diversidade e das diferenças. Esse reordenamento pressupõe uma articulação de metodologias, conteúdos e professores a

²⁰ Este documento integra o processo de construção coletiva do povo paraense na definição de novos rumos para a educação pública do Estado. Anseio expressado na I Conferência Estadual de Educação, onde foram aprovadas as diretrizes, metas e objetivos do projeto do Plano Estadual de Educação que, por sua vez, responde ao compromisso assumido por este Governo Popular - Educação pública com Qualidade *Pará* Todos.

partir de “diferentes diferenças” e estabelece programas de formação continuada, inicial e de redes de pesquisa.

Analisando a visão do estado do Pará, podemos considerar que a inclusão da diversidade no interior da escola deve ultrapassar a simples transversalidade prevista por alguns currículos, permeando somente o exercício das disciplinas que os constituem. Deve ocorrer, uma cultura curricular onde a acolhida da diversidade seja uma preocupação central, combatendo-se a tese da homogeneização social.

A Secretaria de Estado de Educação, diante dessa constatação, busca promover uma política de tolerância para com as diferenças, de modo que se combata a tese de que os problemas são individuais, pertinentes tão somente para àqueles que fogem aos padrões considerados como ideais de existência e convivência numa sociedade altamente heterogênea. Visa-se, assim, combater as ações voltadas para a exclusão social, de modo que as políticas de valorização da diversidade possam impedir a proliferação das desigualdades no interior da sociedade. Esta tolerância, entretanto, não deve ser estendida aos processos de construção de desigualdades econômico-sociais. Assume-se, portanto, o compromisso com o reconhecimento das diferenças, mas a intolerância com as injustiças sociais (PARÁ, 2008 a, p.25).

5.4.2 Organização escolar e o atendimento educacional especializado na escola estadual de Belém

Dando continuidade à coleta de informações para a pesquisa visitamos em setembro de 2010 a escola B. Criada com o Decreto nº. 8.634 no ano de 1974, atualmente oferece o nível básico do ensino fundamental e médio e conta com uma sala de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais.

Quanto à sala para o atendimento especializado, ampliada em 2008, destacamos que a mesma possui dificuldade estrutural, ou seja, o espaço de atendimento é pequeno para o trabalho pedagógico e há a necessidade de climatização no ambiente, devido ao calor intenso da região. Além disso, os corredores e pátios não propiciam o acesso para o aluno com deficiência física.

Figura 6- Atividade desenvolvida na escola do Pará atendimento coletivo

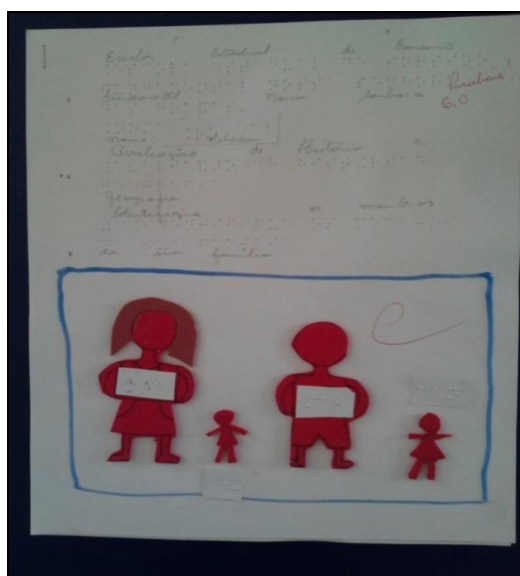


Fonte- Acervo da autora

Para o atendimento dos alunos, a escola conta com duas professoras concursadas, no entanto, esse número é escasso diante da necessidade local, uma vez que essa mesma instituição recebe alunos de outras escolas que ainda não possuem a SRM.

As professoras do atendimento do AEE, ambas especialistas em Educação Especial, quinzenalmente realizam uma coleta com as professoras das salas comuns para identificar o conteúdo abordado e a dificuldade dos 35 alunos, com faixa etária de 8 a 27 anos, entre o 1º ano 9º ano e Educação de Jovens e Adultos. Também são realizados atendimentos, em contraturno da classe comum, semanalmente entre uma ou duas vezes por semana.

Figura 7- Atividade desenvolvida na escola do Pará para Deficientes Visuais (DV) nas salas de SRM



Fonte- Acervo da autora

Quanto às especificidades atendidas, a sala do AEE atende: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades, Deficiência Visual/ Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física. Uma ação presente nessa escola é que os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislalia e Dislexia são atendidos no espaço das SRM, devido a uma indefinição das políticas nacionais.

A partir de nossa observação verificamos duas dificuldades locais: 1) os alunos com dificuldades de aprendizagem²¹ continuam a ser assistidos por uma estrutura não destinada para seu atendimento escolar. Isso quer dizer, sem professores específicos ou ambiente propício, já os alunos com TDAH e Dislexia, estão alocados na estrutura do AEE, inflando o próprio sistema do atendimento e impossibilitando um trabalho de qualidade geral; 2) pais e alguns docentes julgam a SRM como um espaço de reforço, não como período de complementação da aprendizagem.

5.5 Estado de Rondônia: políticas públicas para a educação inclusiva

Apontada como um dos eixos mais promissores, devido à sua característica agropecuária, o Estado de Rondônia, cuja capital é Porto Velho, conta, aproximadamente, com 237.590,864 km². Possui uma densidade demográfica de 6,58 hab/km², divididos em cinquenta e dois municípios que somam, no total, 1.562.409 habitantes, desses 418.840 em idade escolar (CENSO, 2010).

²¹ Ao se referir das dificuldades de aprendizagem os professores observados estavam se referindo em dificuldades de leitura, escrita, matemática e hiperatividade.

Figura 8- Composição territorial do Estado de Rondônia



Fonte- IBGE Mapas Escolares

O Censo Escolar (BRASIL, 2011) contabilizou que, no ano de 2010, cerca de 484.058 matrículas gerais nas modalidades de ensino da Educação Básica, sendo que 46.742 foram na Educação Infantil, 292.484²² no Ensino Fundamental.

Para atender esses educandos, a rede de ensino rondonense conta com 1.491 escolas, deste número, 412 instituições estaduais, 896 instituições públicas municipais, 180 instituições privadas e 3 federais. Estritamente sobre as matrículas de alunos com NEE, em 2010 foram realizadas 4.383 matrículas em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

Para viabilizar a inclusão desses alunos, Rondônia dispõe de:

Quadro 7: Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Comuns do Ensino regular e/ou EJA no Estado de Rondônia

Rondônia	Número de estabelecimentos
Instituições estaduais	276
Instituições municipais	426
Instituições privadas	69
Instituições federais	1
TOTAL	772

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2011)

O número de professores na educação especial por tipos de atendimento incide em: 34 em classes especiais, 6.388 classes comuns (regulares) e 318 em escolas exclusivas.

²² Ensino Fundamental: Integra 155.533 matrículas nas Séries Iniciais, compreendido pelo 1º ao 5º ano e 136.951 matrículas nas Séries finais, entendida pelo 6º ao 9ºano (MEC/Inep/Deed, 2011).

Dos 352 professores que atuam na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, apenas, 46 são do sexo masculino e 306 feminino.

O número crescente nos últimos anos favorece a implantação da política nacional de educação inclusiva no estado, mas essa realidade não foi historicamente linear, no próximo item trataremos no contexto histórico e legislativo que compõe essa luta pela a acesso do conhecimento científico para todos.

5.5.1 Pressupostos políticos da educação especial em Rondônia

O Estado de Rondônia desenvolveu suas primeiras ações exclusivamente sobre as políticas públicas inclusivas a partir de 1998. Historicamente foi com a consolidação da Instrução Normativa nº.005/98 GAB/SEDUC, apoiada nos princípios da Constituição Federal, LDB e Declaração de Salamanca.

A Instrução Normativa nº. 005/98 nasceu da necessidade de se reformular os processos de diagnóstico e avaliação do aluno com NEE para sua inserção na rede estadual de ensino, além disso, de propiciar os primeiros passos para a superação do termo “integração” para a sonhada “inclusão”.

Posteriormente, homologa-se a Resolução 138/99, que prevê em seu Artigo 3º, I, do Conselho Estadual de Educação as normas para organização e funcionamento do sistema educacional no Estado. Conforme a Resolução, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola do aluno com NEE, e a valorização do profissional da educação com formação específica para atuar na Educação Especial.

No Artigo 37 constata-se que a Educação Especial é modalidade de ensino, destinada ao atendimento de educandos portadores de necessidades educativas especiais e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O parágrafo 2º determina que para o atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais serão utilizados o serviço especializado e o serviço de apoio especializado, assim compreendidos:

I – serviço especializado: como aquele oferecido pelas escolas especiais, centro ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e

privadas de atuação na área de educação especial, realizados em parceria com as áreas de saúde, da assistência social e do trabalho;

II – serviço de apoio especializado: são os serviços educacionais oferecidos para responder às necessidades especiais do educando, em turno contrário ao da classe comum, formalmente desenvolvidos em salas de recursos, de apoio pedagógico e serviços de itinerância ou através de outras alternativas encontradas pela comunidade escolar (RONDÔNIA, 1999, s/p).

O Artigo 4, especifica, também, que o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, pode consistir em:

Quadro 8- Tipos de atendimento a alunos com NEE no estado de Rondônia

Tipos de atendimento:
Atendimento domiciliar
Classe comum do ensino regular
Classe especial
Classe hospitalar as crianças e aos jovens internados que necessitam de educação especial
Centro integrado de educação especial, para os serviços de avaliação diagnóstica, de escolarização e de preparação para o trabalho
Ensino com professor itinerante
Escola especial
Oficina pedagógica
Sala de estimulação essencial, destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco
Sala de recursos em contraturno ao ensino regular

Fonte- Rondônia (1999, p. 10).

No ano de 2004, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO) lança a Instrução Normativa 0100/04, na qual visa regulamentar o atendimento educacional de alunos com NEE na educação básica. Busca-se regularizar os serviços educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, em específico, nas salas de recursos, conduzida por professores especializados para atender às necessidades do estudante.

Após anos de luta coletiva para a inclusão desses alunos no ensino regular, e em consonância com a Resolução nº..138/99, publica-se em 2009 a Resolução nº.. 552, na qual fixa-se as normas para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais na educação básica. Enquanto modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, as escolas devem realizar a matrícula de todos os alunos especiais, segundo o Artigo 5 do

referido documento, compete às escolas, com apoio da mantenedora, estado ou município, assegurar as condições de um ensino qualitativo.

O Artigo 7 estabelece ainda que, escola e mantenedora deve prever e prover condições essenciais de atendimento, tais como, infra-estrutura, corpo docente qualificado, recursos didáticos-pedagógicos e turmas reduzidas, com o menor número de diferenças entre as deficiências.

Quanto ao atendimento especializado, realizado por instituições capacitadas, pode ser oferecido, de acordo com Artigo 9, parágrafo 2, nos seguintes serviços: I- sala de recursos multifuncionais (SRM); II- atuação de intérprete na sala regular; III- atuação do professor itinerante; IV- apoio para aprendizagem, locomoção e comunicação e V- ajuda técnica com tecnologia assistida.

Em relação ao município de Porto Velho, a Resolução nº. 04/CME-2010, Conselho Municipal de Educação, estabelece normas para a Educação Especial, especificando que para atender o público-alvo do AEE serão disponibilizadas as SRM para o trabalho de AEE, em contraturno, alocado na instituição de ensino, centros de atendimento educacional da rede pública ou por instituições privadas, conveniadas a Secretaria Municipal.

5.5.2 Organização escolar e o atendimento educacional especializado na escola estadual de Porto Velho

Com intuito de verificar como tem ocorrido a implantação da política de inclusão, realizamos no mês de Setembro de 2010, na cidade de Porto Velho, a observação na escola de Educação Básica do Estado. A instituição foi criada no governo de Frederico Trotta, pelo Decreto 866 de 1977.

Atualmente funciona da seguinte forma: pela manhã de 1º à 4ª série com ciclo básico de alfabetização, no turno vespertino, 02 salas de 4ª séries e 01 de Classe de Aceleração da Aprendizagem (CAA) e de 5ª a 8ª série do ensino regular e no 3º turno atendendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1º ao 4º séries e com o Projeto Recomeço alunos de 5ª à 8ª série. Dentre as atividades desenvolvidas a instituição oferta também o Atendimento Educacional Especializado na SRM.

Figura 9- Estrutura interna da SRM recentemente reformada- Rondônia



Fonte- Acervo da autora

Figura 10- Estrutura interna: Espaço criado pelas professoras para o trabalho com alunos deficientes físicos - Rondônia



Fonte- Acervo da autora

A SRM esta prevista no Artigo118, do projeto político pedagógico (PPP) da instituição, “[...] a escola dará atendimento complementar aos alunos com NEE em horário contrário da sala de aula” (PPP, 2010, p.7). A sala para o AEE foi reformada no ano de 2010 e recebeu novos materiais didáticos e equipamentos de informática. Para assegurar esse serviço o Regimento Escolar dispõe:

Em observância ao parecer CNE/CEB nº. 17/01, o projeto pedagógico atenderá princípios de flexibilidade, para que o acesso ao currículo, seja adequado às condições do aluno, favorecendo assim seu processo escolar. Assim sendo serão observadas as variáveis, que podem interferir no

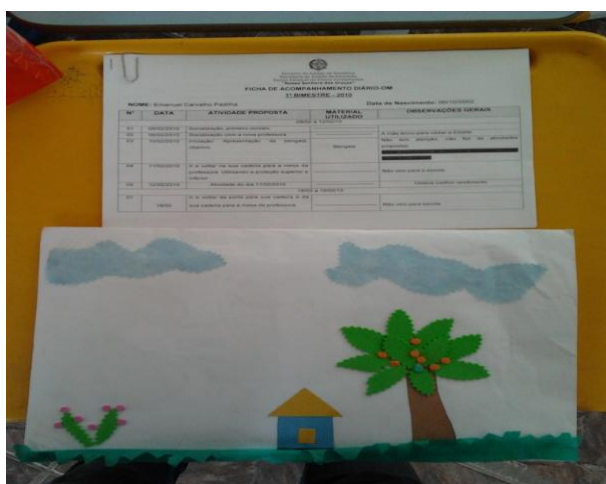
processo de aprendizagem, tais como: as de cunho individual do aluno, as condições da escola, a prática docente, as diretrizes do sistema de ensino, bem como a relação entre todas elas (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.12).

O AEE também está previsto no projeto pedagógico da instituição, reformulado em 2010, o PPP destaca que a filosofia do atendimento versará na formação integral do aluno,

[...] garantindo a sua permanência na escola, sua aprendizagem no tempo certo, priorizando a qualidade do ensino, corroborada pela aquisição e solidificação de atitudes salutaras, despertando neles, alunos, o prazer do aprender, de ler e de pesquisar; que valorize todos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, democratizando o saber. Esperamos que nosso projeto educativo nos oriente no sentido de acolher o aluno e propiciar uma aprendizagem significativa e contextualizada, que valorize a inteligência do aluno, que faça vivenciar seus conhecimentos e o integre corretamente à sociedade em que vive (PPP, 2010, p.13).

Oficialmente oito professoras licenciadas em Pedagogia atendem vinte e seis alunos, com faixa etária de seis a treze anos, entre o 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. As especificidades atendidas são Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Visual/ Baixa Visão, Paralisia Cerebral, Deficiência intelectual, Deficiência Física, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia.

Figura 11- Ficha do aluno e planejamento bimestral na SRM- Rondônia



Fonte- Acervo da autora

Durante a observação na SRM da escola foi possível averiguar que mesmo com as dificuldades de carga horária para atendimento, devido ao alto número de alunos atendidos,

suas atividades docentes eram realizadas com dedicação, fica claro nos discursos o aspecto humanizador da ação escolar, logo, o acesso a escola torna-se mais que um direito, mas sim uma garantia ao contato com o conhecimento elaborado.

Um aspecto que não foi trabalhado na pesquisa, mas que foi observado na prática é o de que as educadoras, além de atender os alunos público-alvo do AEE, estão recebendo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tais como, TDAH e Dislexia.

Lembramos que o atendimento a esses estudantes não está previsto nem nas legislações nacionais e nem nas regionais do atendimento especializado, como mencionamos anteriormente. Entretanto, como não possuem outro espaço para auxílio em sua aprendizagem, eles acabam sendo atendidos nas SRM, espaço do AEE. O horário para concretização dos trabalhos se constitui no turno oposto ao qual o aluno frequenta a classe comum (contraturno). Os atendimentos variam de duas a três vezes por semana, dependendo da especificidade de cada aluno.

Durante a pesquisa, tivemos também o apoio instrucional da Gerência de Educação, em específico, a Subgerência de Educação Especial, que juntamente com o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEDI) realiza um trabalho de ouvidoria e assessoria técnico-pedagógica e formação continuada aos profissionais das Representações de Ensino (REN) e das escolas da rede estadual de ensino NAEDI.

Dentre as atividades desenvolvidas, a Subgêrência realizou em 2011 o apoio instrucional para a adesão das escolas públicas ao Programa de Acessibilidade, financiado pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse projeto foram contemplados 91 escolas da rede estadual em 40 municípios, com valores entre R\$ 1.200,00 a R\$ 7.200 reais, sendo este recurso federal repassado diretamente às escolas, a fim de readequar ou construir uma estrutura com acessibilidade.

Conforme o levantamento dos alunos público-alvo da educação especial no Estado de Rondônia, realizado pela subgerência de Educação Especial em 2011, pode-se constatar que atualmente a rede conta com 2.037 alunos incluídos nas salas regulares de ensino. Outro dado coletado é que o estado conta com, aproximadamente, 106 salas de recursos tipo I e 37 salas tipo II, além de 12 escolas que não responderam o questionário, totalizando uma soma de 143 salas implantadas e recebendo materiais.

Durante as entrevistas e observações na subgerência e na Escola visitada, observamos um embate bastante recente entre educadores e dirigentes: a figura de um dos apoiadores no processo de inclusão, o cuidador. Esse profissional é destinado para o

cuidado diário e acompanhamento constante do estudante. De acordo com a Resolução nº552/09 – CE/RO, de 27 de abril de 2009, os alunos que receberiam esse suporte seriam aqueles que as deficiências ou condições, “originam dependência de cuidados diários, grave comprometimento e dependência para a realização de atividades diárias no ambiente escolar”.

A proposta que está sendo estudada pelo órgão competente é de ofertar suporte ou apoio para as atividades diárias e participação social dos alunos incluídos na rede regular de ensino do Estado de Rondônia, fazendo parte das políticas públicas, a partir de: Proposta 1 – Convênio ou parceria com instituição privada; Proposta 2 – Contratação através de instituição especializada em educação especial filantrópica e/ou particular; Proposta 3 - Concurso público e/ou contrato emergencial; e Proposta 4 – Hora extra.

Ainda, sem dados concretos sobre esse impasse, a Secretaria de Educação e a Subgêrencia de Educação Especial estudam o melhor encaminhamento a ser tomado, para que seja resolvido rapidamente, uma vez que, no que diz respeito ao cuidador esse profissional tem fundamentos legais na Constituição Federal (1988), LDB nº. 9394/96 (1996), Resolução CNE nº. 2 (2001), Resolução CEB nº. 04 (2009) e Resolução CEE nº. 552 (2009).

Com a visita inicial no Estado de Rondônia, observamos que, embora existam dificuldades, como sobre o encaminhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos espaços do AEE e a ausência dos profissionais cuidadores para o acompanhamento do aluno (público alvo), compreendemos que o processo de implantação das políticas inclusivas está assegurado, por intermédio de um órgão estatal forte apoiado na figura da subgerência de Educação Especial, como também pelo profissionalismo e dedicação dos educadores envolvidos por essa modalidade de ensino, cujo maior objetivo é garantir que o aluno com NEE tenha acesso à estrutura escolar, mas, principalmente, ao saber científico acumulado historicamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa representa um levantamento teórico-prático que não se esgota nas páginas que compõe nosso trabalho, mas acende à novos estudos sobre a educação inclusiva no Brasil e nas regiões investigadas do Norte do país. Em meio aos estudos, coletas de dados, dificuldades de acesso aos documentos, frisamos que nos deparamos com lutas já conquistadas na Educação Especial.

A finalização desse trabalho nos leva a acreditar que os estudos que envolvem o tema Educação Especial buscam fortalecer a defesa de uma modalidade de ensino, que perpassasse todos os níveis da educação, incluindo os alunos com NEE no campo escolar. Em nossa concepção, há um caminho ainda a ser trilhado, o de uma inclusão qualitativa, que agregue além da garantia ao acesso às salas regulares, permita também, a promoção de práticas pedagógicas científicas planejadas por educadores capacitados.

Os estudos sistemáticos de postulados marxistas, suporte teórico metodológico da Teoria Histórico-Cultural, consistiram em uma tentativa de entender a base de produção capitalista e sua relação com as práticas escolares, tendo como partida os pressupostos de Karl Marx, sobre as formas de produção industrial e o trabalho. Para o autor, mesmo que as estruturas sociais influenciem na formação do sujeito, será o seu modo de produção e reprodução que determinará suas condições de existencia na sociedade.

Já a escola, enquanto instituição de ensino, instaurada em um meio social, buscou nos diferentes momentos formar indivíduos capazes de dar continuidade ao progresso industrial, logo as habilidades nela requeridas são capacidades necessárias para a sociedade.

As orientações para uma nova reconfiguração escolar se desenvolvem em um contexto macro, no qual agências internacionais, tais como: ONU, UNICEF, FMI e Banco Mundial, tornam-se órgãos propositores da educação, que ditam bases para um ensino básico.

Ao trazermos essa discussão para o campo da Educação Especial, fica claro a opção por uma política que evite o processo de pauperização e exclusão das minorias, iniciado com a globalização mundial. Nesse sentido, Ferretti (1996) destaca que as propostas de desenvolvimento e valores sociais que os organismos internacionais vêm traçando são medidas de contenção da instabilidade social, no qual coloca em jogo a acumulação do

capital e a estabilidade mundial. Assim, torna-se indispensável à promoção do ensino para todos, ideais da política inclusiva.

O debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno ambíguo, ao mesmo tempo em que consiste no direito universal e filosoficamente adequado é também uma política internacional de organismos financeiros. Para Mendes (2010), não há como questionar a inclusão nem na perspectiva filosófica nem política, pois de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

Observamos 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.

Acreditamos que diante da hegemonia do capital e de desigualdade posta, a educação deve atuar na instrumentalização científica para essa classe minoritária. Esse reforço é imprescindível, para que a escola não minimize suas ações a conhecimentos espontâneos. Mas, que possuam intrinsecamente a preocupação com a transmissão do conhecimento sistematizado, de caráter científico, com intuito maior de não se distanciar de uma prática humanizadora, isto é, de uma ação docente que conceba a cultura científica como um instrumento simbólico que vise à promoção do desenvolvimento humano.

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

No processo ensino-aprendizagem é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento potencial do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com deficiência. Vygotsky (1997) já destacava que a diferença básica entre a educação da criança normal e a criança com deficiência, apresenta-se na utilização dos recursos mediadores para o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, se aluno com NEE não for estimulado por meio de um bom ensino, não consegue usar esses recursos. O autor destaca que a educação possibilita o desenvolvimento do homem social, cumprindo a sua função de socialização dos bens culturais e de humanização dos seus alunos, sejam eles com NEE ou não.

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

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

Observamos com as análises dos documentos e relatórios internacionais investigados, que em resposta aos acordos firmados com as agências internacionais, tais como o Banco Mundial e FMI, os países passaram a criar suas próprias políticas para se construir uma educação inclusiva. Neste movimento, o Brasil, principalmente após a LDB de 1996, iniciou o delineamento de suas políticas públicas, todavia, entende-se que na busca por essa adequação mundial. Desta forma, foi desconsiderado as especificidades locais de cada região, os moldes que hoje acompanhamos de inclusão acompanham o modelo alçados pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994).

A implantação de um modelo de educação inclusiva para todos, não considerando as realidades locais, somado a descentralização da figura de Estado, característica de uma política neoliberal, resultam as dificuldades encontradas pelos governos estaduais em efetivar uma política inclusiva com escasso recurso financeiro.

No que tange a nossa investigação de campo, podemos salientar que os Estados do Amazonas, Pará e Rondônia, já iniciaram suas propostas de inclusão escolar, no entanto, essa efetivação está se concretizando aos moldes financeiros de cada Estado e Município. Um dado a ser considerado é que a política de municipalização do Ensino Fundamental,

nível de ensino que agrega o maior número de alunos com NEE no ensino regular, dificultou o processo inclusivo, uma vez que um maior contingente de alunos inclusos está alocado sob a responsabilidade financeira de uma instância financeiramente menor, o município.

Consideramos que, nas três regiões estudadas, a educação inclusiva tem sido abordada, porém com caminhos de efetivação diferentes:

No Amazonas, a política de educação inclusiva é acompanhada pelo GAEE, que busca programar um conjunto de serviços e de recursos de apoio ao AEE, segundo a coordenadora investigada, o ano de 2011 foi o marco para mudanças relativas a Educação Especial no Estado, com a promulgação do Decreto nº. 7.611/2011 e Decreto nº 7.612/2011- Plano Viver sem Limite. Com o 7.612/2011 ficou instituído Decreto nº. 31.821/2011, que dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência- Viver melhor, no qual está possibilitando a implantação de novas ações com os recursos advindos do governo federal.

Ainda, segundo a coordenadora, a contenção de recurso financeiro e o extenso território do Estado do Amazonas dificultam as propostas formuladas pelo GAEE, para algumas escolas do interior a visita do governo às SRM e as escolas especiais são realizadas anualmente, a dificuldade de locomoção e distância são obstáculos reais nesse caso.

Na escola visitada, a professora regente da SRM, aponta que a sala conta com um suporte tecnológico e literário adequado, contudo, o maior obstáculo em realizar sua medição consiste na falta seqüencial dos estudantes. As faltas frequentes acontecem devido ao aluno morar longe da escola, não possuir transporte gratuito para sua locomoção e no verão as temperaturas da região sobem dificultando a volta dos alunos por volta das 13h. A solução mencionada pela educadora seria de oferecer a alimentação/almoço aos alunos que permaneceriam na escola para o atendimento vespertino, o que ainda não ocorre na unidade por falta de verba pública.

No Estado do Pará, as primeiras ações de inclusão passam a ser programadas no ano de 2008, com a reformulação da Constituição Estadual 2008 e a realização da I Conferência Estadual de Educação-Plano Estadual de Educação.

Para os relatores do evento, a política de municipalização do ensino no financiamento educacional foi um efeito negativo para a qualidade do ensino fundamental, pois reduziu a capacidade financeira. Percebe-se que a utilização dos recursos do

FUNDEB no Estado significou a focalização dos recursos no Ensino Fundamental, a concentração das matrículas nas redes municipais precárias e a redução das matrículas na Educação Infantil. Destacando que esses dois níveis de ensino são os maiores destinos de alunos com necessidades educativas especiais, durante o processo de inclusão escolar.

A partir de nossa observação na escola, verificamos uma dificuldade importante: sem professores específicos e ambiente de reforço escolar, os alunos com TDAH, Dislexia, dificuldades de aprendizagem em geral, estão sendo atendidos na estrutura do AEE, inflando o próprio sistema do atendimento e impossibilitando um trabalho de qualidade geral. Quadro este também encontrado no Estado de Rondônia.

Nesse aspecto, além de atender os alunos público-alvo do AEE, a escola está recebendo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tais como, TDAH e Dislexia na SRM. Esse acolhimento não está previsto nas legislações nacionais e regionais do atendimento especializado, entretanto, sem outro destino e sem recursos estaduais, os alunos com dificuldade de leitura e escrita inflam o sistema de atendimento do AEE.

Dentre todos os Estados acompanhados na pesquisa, Rondônia, se destaca por seu avanço político na garantia de AEE, desde 2008 vem consolidando ações para que o direito desse aluno com NEE possa ser assegurado. Conta com o trabalho qualitativo de uma Subgerência de Educação Especial, que juntamente com o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva realizam assessoria e suporte pedagógico as escolas estaduais.

Portanto, o trabalho de campo permitiu compreender que a educação inclusiva esta sendo efetivada nas três regiões estudadas, mas essa concretização acompanha o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada um. Se considerarmos a história e os movimentos de luta pela igualdade de educação para todos, afirmamos que um grande passo já foi consolidado, a garantia de que todos os alunos com NEE tenham acesso a um ambiente escolar. O desafio que nos instiga agora é garantir que a escola torna-se um espaço culturalizado, onde nossos alunos tenham a possibilidade de compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores. Desta forma, somente uma instrução formal oferecida ao nosso aluno especial será capaz de alçar estruturas para sua aprendizagem conceitual.

Concluimos que em meio a tantos desafios, secretarias, escolas e profissionais da educação voltaram suas ações para compreender o aluno especial como um estudante regular, bem como garantir sua permanência na escola. Sem dúvida essa é a grande vitória

para essa modalidade, pois décadas atrás consistia em uma sala de aula desagregada da vida diária de uma escola pública regular.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. Pesquisa em ciências sociais. In: HIRANO, Sedi (Org). **Pesquisa social: projeto e planejamento**- 2.ed. São Paulo: T.A Queiroz, 1988.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo; Ed. Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução N° 155/02. Manaus. **CEE/AM**, 2002.
- _____. **Projeto Político Pedagógico** da Escola A. Amazonas, Manaus, 2008.
- _____. Decreto 31.821 02 de Dezembro de 2011. Dispõe sobre a criação do **Programa Estadual de Atenção à pessoa com deficiência**- Viver Melhor. Manaus, 2011.
- _____. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Educação Especial na concepção da Educação para todos, **GAEE**, Manaus, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Apresentação de artigos em publicações científicas. Rio de Janeiro, 2011.
- BARROS, M.S.F; GASPARIN, J.L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, L.S.B; MORI, N.N.R (Orgs). **Pesquisas em Educação: Múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BRASIL. Constituição (1961). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 20 de Dezembro de 1961. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1961.
- _____. Constituição (1971). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 1 de Setembro de 1971. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1971.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Lei nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

_____. Lei nº. 8.112, DE 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, Dez, 1990.

_____. Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Julho, 1991.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Portaria N.º 1.793**, de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**; Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. In: **Saberes e práticas de inclusão: estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Decreto nº. 6.571, DE 17 de Setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008 (Revogada).

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008 a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 19. Abril. 2011.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Resolução 04 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº. 7.611 de 18 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acessado em: 25 de Fev. 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em: 26 de Fev. 2012.

BRAVERMAN, H. Principais efeitos da gerência científica. In: **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974, p. 112-120.

BUENO, J. G. S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colab. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo; Editora Memnon, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D (Org). **Sociologia do trabalho**: organização do trabalho industrial. Lisboa: A regra do jogo, 1985, p. 79-107.

CORIAT, B. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMITZ, H; CARVALHO, R. Q (Orgs). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

DAMBROS, A. R. T ; NETO, D.G ; SIERRA, D. B ; MORI, N. N. R . A educação profissional de nível médio no Paraná e a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: reflexões acerca da formação mercadológica. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. **Anais**. Londrina: UEL, 2011, 1-11.

DELORS, J. Educação ao longo de toda a vida. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Asa, 1996. p. 89-101. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>

DUARTE, N; MARTINS, L.M (Orgs) **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERRETTI, C. J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, W (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas; Papirus, 1996.

FONTANA, R ; CRUZ, M. N. **Psicologia e o trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FROMM, E. O materialismo histórico. In: _____. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. P.19-28.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, L.S.B; MORI, N.N.R.(Orgs). **Pesquisas em Educação**: Múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

_____. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

_____. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Maringá, 2011 (manuscrito).

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

GLAT, R; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em:
<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2012.

GODINHO, T. et al. **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003**. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

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

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28. ISSN 0101-3262. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003 Acesso em: 29 de Março de 2012.

KAWAMURA, L. Cap.3- Educação Tecnista. In: _____. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Atica, 1990. p. 35-47.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES. M.C. R; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 5-20.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa; Livros Horizonte, 1979.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV...[et al.] **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005, p.64-87.

LIBÂNEO, J.C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Goiânia: Puc, 2010. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc>>. Acesso em: 14 de Março de 2012.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral em face da democratização da escola. In: MARKET, W (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas; Papirus, 1996.

MANZINI, E.J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp, v.17, n.1, p.53-70, Jan.-Abr.2011.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados- 6.ed.-** São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, V.I, cap. XII, p. 386-422.

MARX, K; ENGELS, F. Sistema de ensino e divisão do trabalho. In: _____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992. P. 15-26.

MATISKEI, A. R. M. **Políticas Públicas de Inclusão: desafios e perspectivas**. Curitiba: UFPR, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: **Temas em educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília. Editora Junqueira Marin, 2008.p 27-30.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11. n.33. 2006.

MINAYO, M.C.S. O Desafio da pesquisa social.In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORI, N.N.R (Orgs). **Pesquisas em Educação: Múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – LIPHis do PPGE da UNINOVE-SP**, 2008.

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

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

PARÁ. **Constituição Estadual do Pará**. Belém, 2003.

_____. Relatório da I Conferência Estadual de Educação no Estado do Pará. **SEED**, 2008b.

_____. Secretaria de Educação do Estado. Proposta para as diretrizes da Educação Especial no Estado do Pará. Belém-Pará: **DEES**, 2003.

_____. Secretária de Educação. A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Belém, **DEES**, 2008a.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana. MENDONÇA Lunardi. & SANTOS, Roseli Albano dos. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2008, p.25-42.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº. 138. Porto Velho, RO: **SEDUC**, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Normativa n º 0100. Porto Velho, RO: **SEDUC**, 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Normativa nº. 005. Porto Velho, RO: **SEDUC**, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº. 552. Porto Velho, RO: **SEDUC**, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico** da Escola C. Rondônia, Porto Velho, 2011.

SFORNI, Marta Sueli. **Escola pública e feminização docente**: da instrução à educação. Revista de Teoria e prática da Educação. Maringá. V.8. n.3. Set/Dez 2005.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V** Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. **Formação Social da mente**. São Paulo: Editora Martins. 2003.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO NO BRASIL**”, projeto selecionado pelo Programa Observatório da Educação – Edital nº. 038/2010 – CAPES/INEP/SECAD, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação e é orientada pela Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori da Universidade Estadual de Maringá. O **objetivo da pesquisa** é investigar a efetivação da política de educação inclusiva no país. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo questionários sobre a inclusão na sua escola e observação nos ambientes escolares em que você atua.

Informamos que no **encaminhamento da pesquisa** poderão ocorrer desconfortos ou constrangimentos por parte dos envolvidos devido às observações e entrevistas que serão realizadas no espaço escolar, entretanto ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho de campo não é de avaliar a ação docente, bem como não é o foco a análise do desempenho individual do aluno. Objetiva-se unicamente compreender como esta se efetivando a política nacional de Educação Especial e as condições para que isso ocorra em âmbito nacional.

Gostaríamos de esclarecer que sua **participação é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa _____. É importante destacar que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os **benefícios esperados** com a pesquisa consistem em entender o processo de efetivação da política nacional de educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil, assim como verificar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Após a pesquisa bibliográfica e análise dos dados serão elaborados dissertações e teses, além de trabalhos científicos publicados em eventos da área escolar, e ao término do trabalho serão encaminhados os resultados aos municípios/secretarias que integram esse trabalho. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____ (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori (coordenadora geral da pesquisa).

Data: __/ Setembro/2012

Assinatura do pesquisador
(Assinatura ou impressão datiloscópica)

Eu, ALINE ROBERTA TACON DAMBROS, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa intitulada “Educação Básica e Inclusão no Brasil”.

Data: __/ Setembro/2012

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B- Roteiro de caracterização e observação da escola

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO NO BRASIL**

Local: _____

Nome da escola: _____

Nome do professor (es): _____

Data: ____/____/____

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

*Desenvolvido com base na nota técnica 09/2010

Organização da prática pedagógica

1. Atendimento complementar ou suplementar
2. Atendimento individual/ coletivo/misto
3. Planejamento: Plano de coletivo/Plano individual (por aluno)
4. Articulação do Pedagogo no planejamento e prática do AEE
5. Articulação do Professor do AEE e Professor da sala comum
6. Há profissionais (não-docente) que auxiliam nas atividades de vida diária

O AEE e Projeto Político Pedagógico

1. A sala do AEE está prevista no projeto
2. Ano de implantação
3. Proposta pedagógica do AEE
4. Atende alunos de outras escolas

Professor do AEE

1. Como são organizadas as atividades pedagógicas (semanais/quinzenais/mensais)
2. Como são organizadas as avaliações dos alunos (diárias/semanais/quinzenais/mensais)
3. Formação docente/especialização dos professores que atuam
4. O professor elabora adaptações de materiais e de currículo (individualmente ou com parceria)
5. Como é realizado o contato com os professores e as famílias, quanto ao uso dos materiais adaptados utilizado pelos alunos
6. Quais limites o educador tem enfrentado para a efetivação do AEE

- a) quanto a sua atuação b) quanto aos recursos c) quanto as políticas pública
7. Quem são os alunos atendidos em sua sala do AEE (Deficiências/ TGDs/ Altas Habilidades)
8. É oferecida formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE. Essa formação atende também aos professores da sala comum

Espaço físico

1. Recursos e equipamentos de apoio
2. Espaço físico
3. Condições de acessibilidade no interior da escola
4. A sala já está equipada com materiais enviados pelo MEC

APÊNDICE C- Questionário de pesquisa com os professores participantes do curso de AEE da Região Norte

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.

Prof^a Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori
Coordenadora geral do projeto

1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2 – FORMAÇÃO

Graduação () Sim () Não Qual? _____

Pós-Graduação () Sim () Não Qual? _____

3 – ATUAÇÃO

Professor(a): () Sim () Não

Outra função? () Sim () Não

Qual? _____

Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? () Sim () Não

Em caso afirmativo:

() Sala de recurso multifuncional

() Centro de Atendimento Especializado

() Outro: _____

Atua em classe comum? () Sim () Não

Na sua classe comum tem alunos inclusos:

Com deficiência? () Sim () Não Quantos? _____

Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não Quantos? _____

Altas Habilidades/Superdotação? () Sim () Não Quantos? _____

Outros? Quais: _____

4 – DADOS DA ESCOLA EM QUE ATUA

Nome da escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Dependência administrativa:

() Municipal

() Estadual

() Federal

Outro: _____

Na sua escola tem alunos incluídos:

Deficiência? () Sim () Não Quantos? _____

Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não Quantos? _____

Altas Habilidades/Superdotação? () Sim () Não Quantos? _____

Outros? Quais? _____

CIDADE: _____ ESTADO: _____