

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
SOBRE A SUA EFETIVAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO
BRASIL**

DAYANE BUZZELLI SIERRA HESSMANN

**MARINGÁ
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
SOBRE A SUA EFETIVAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO
BRASIL**

Dissertação apresentada por DAYANE BUZZELLI SIERRA HESSMANN, 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.

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

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H586p Hessmann, Dayane Buzzelli Sierra
Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil. / Dayane Buzzelli Sierra Hessmann. -- Maringá, 2013.
161 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

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

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

CDD 21.ed.371.92

DAYANE BUZZELLI SIERRA HESSMANN

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
SOBRE A SUA EFETIVAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO
BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

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

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

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

Data de Aprovação: ____/____/____

Dedico este trabalho aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu melhor amigo, por atender os desejos do meu coração.

À minha família, em especial aos meus queridos Darci's que com simplicidade me mostraram a necessidade de sonhar e lutar.

À minha tia, amiga e mãe do coração Maria Angela. Tia, você sempre será a minha inspiração, obrigada por iluminar o meu caminho com o seu amor incondicional.

À orientadora Nerli Nonato Ribeiro Mori, obrigada pelas orientações, carinho e amizade.

Às minhas “chiques” Aline, Celma, Dinéia e Dorcely, a amizade de vocês foi o presente mais valioso dos últimos dois anos.

Às integrantes da Banca de Qualificação Elsa Midori Shimazaki, Laura Ceretta Moreira e Tânia dos Santos Alvarez da Silva pelas sugestões e críticas que proporcionaram o aprimoramento do texto final.

Às Secretarias Municipais de Educação das cidades de Campo Grande – MS, Cuiabá-MT e Aparecida de Goiânia-GO por disponibilizar dados importantes para esta pesquisa.

Aos professores das escolas pesquisadas pelo carinho e colaboração durante a pesquisa de campo.

À amiga Suzana por contribuir desde a seleção até a defesa deste trabalho, obrigada pelas contribuições.

Às amigas, Aline, Diana, Helen, Jaqueline e Mariana pelo carinho.

Ao meu amor Marco, pelo incentivo constante.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, Hugo e Márcia, pelo atendimento eficiente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela concessão de bolsa e financiamento da pesquisa.

Quem escolhe aquela classe de atividade em que mais pode fazer em prol da humanidade jamais fraquejará diante das cargas que podem impor-se, já que estas não serão outra coisa que sacrifícios assumidos em interesse de todos; quem trabalha assim, não se contentará com prazeres egoístas, pequenos e mesquinhos, senão que se sua felicidade será o patrimônio de milhares de seres, seus feitos viverão caladamente, porém por toda uma eternidade, e suas cinzas se verão regadas pelas ardentes lágrimas de todos os homens nobres (MARX, 1935, p. 4).

HESSMANN, Dayane Buzzelli Sierra. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A SUA EFETIVAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2013.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo (Programa de Pós-Graduação em Educação PPE-UEM, 2011-2013) e objetivou investigar a efetivação da política inclusiva recomendada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) na região Centro-Oeste do Brasil. A política citada preconiza que a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum com direito ao apoio nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou nos centros de atendimento especializado no período contrário a escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio de serviços, recursos e estratégias que viabilizem a aprendizagem e a participação efetiva do sujeito na sociedade. Considerando estes pressupostos, temos como problema a seguinte questão: como está se consolidando a política nacional de educação inclusiva nas escolas da região Centro-Oeste? Para responder a esta problemática utilizamos como base teórica Teoria Histórico-Cultural, de maneira que pudéssemos compreender como este aporte teórico pode conduzir práticas que contribuam para a compensação da deficiência. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica sobre as principais ações da educação especial desde o período imperial até a proposta de educação inclusiva; pesquisa documental em publicações oficiais que versam sobre a educação especial e inclusiva no Brasil, Estados e municípios pesquisados; pesquisa de levantamento realizada por meio de questionários que versaram sobre o AEE a um grupo de 103 (cento e três) professores da região que participaram do curso de especialização em AEE e pesquisa de campo em 03 escolas da região Centro-Oeste, de cidades e Estados diferentes. Como principais resultados apontamos que a inclusão na região pesquisada está em processo de construção, os documentos norteadores para essa efetivação estão em fase de elaboração nos Estados e municípios. Apenas um dos três municípios pesquisados atende alunos com altas habilidades / superdotação, o que revela um número pouco expressivo de atendimento a esse público. As escolas pesquisadas não haviam institucionalizado a oferta do AEE no Projeto Político até a data da pesquisa de campo, conforme delibera o art. 10 da resolução 04/2009. A análise dos atendimentos possibilitou avaliar que as atividades propostas estavam incompatíveis com a série frequentada pelo aluno, destacamos a necessidade de avaliação da aprendizagem dos alunos atendidos no AEE, considerando que inclusão deve pressupor aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Política de Educação Inclusiva; Educação Especial; Região Centro-Oeste; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Teoria Histórico-Cultural.

HESSMANN, Dayane Buzzelli Sierra. **NATIONAL POLITICS OF INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY OF ITS EFFECTS IN BRAZILIAN'S MIDWEST.** 161 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2013.

ABSTRACT

The present work is a result of a bibliographic and field research and it aimed to investigate the effects of the inclusive education recommended in the document of the National Politics of the Special Education under the Perspective of the Inclusive Education (BRASIL, 2008a) in the Midwest of Brazil. The politics mentioned advocates that the inclusion of students with disabilities, global troubles of development and high abilities/gifted in regular school with the right of the Specialized Educational Assistance in classrooms with multifunctional resources or at the specialized assistance centers in the alternate schedule of the classrooms by the Specialized Educational Assistance (SEA). SEA is to provide complementary or additional education to the student, by means of services, resources and strategies that make possible the learning and effective participation of the individual in the society. Considering these assumptions, we face the following question: How is the national politics of the inclusive education being consolidated in the schools of the Midwest? To respond to this problematic we use as a theory basis the Historic-Cultural Theory to understand by means of that how to conduct practices to contribute to the compensation of the disability. The methodological procedures used were: the bibliographic research on the main actions of the special education ever since the imperial time until the proposed inclusive education; documentary research in official publishing that discuss about the special and inclusive education in Brazil, city and states researched. Data research, through questionnaires that discourse about the SEA to a group of 103 (one hundred three) teachers in the researched region and that took part in the specialization course in Specialized Educational Assistance (SEA) and field research in 3 schools of the Midwest region, from cities in different states. As the main results indicate that the inclusion in there searched region is under construction, the guiding documents for this effects are under elaboration in the states and cities. Only one of the 3 cities researched assists students with abilities/gifted, which reveals a very inexpressive number of the assistance to this public. The researched schools had not had institutionalized the offer of SEA in the Political Project until the date of the field research, as stated in article 10 of 04/2009 resolution. The analysis of the assistance made it possible to evaluate that the proposed activities were not compatible with the grade attended by the student, we remark the need to evaluate learning from students assisted at SEA, considering that inclusion should comprehend learning and development.

Keywords: Inclusive Education Politics; Special Education; Midwest region; Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resources Room; Historic-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura1	Estrutura Organizacional da Divisão de Educação especial – DEE de Campo Grande-MS	102
Figura 2	Estrutura Organizacional da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar – SIE	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento por Estado	85
Gráfico 2	Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento por sexo	85
Gráfico 3	Sobre a formação em curso de graduação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento	87
Gráfico 4	Sobre a formação em curso de especialização dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento	89
Gráfico 5	Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento	90
Gráfico 6	Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento no AEE	91
Gráfico 7	Distribuição dos serviços especializados em que os sujeitos participantes da pesquisa de levantamento atuam	92
Gráfico 8	Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento na sala comum	92
Gráfico 9	Sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola em que os sujeitos participantes da pesquisa de levantamento atuam	93
Gráfico 10	Dependência administrativa da escola em que os sujeitos participantes da pesquisa de levantamento atuam	94
Gráfico 11	Distribuição dos alunos atendidos na escola “X” por deficiência – 2011	107
Gráfico 12	Distribuição dos alunos com deficiência da escola “X” por ano – 2011	107
Gráfico 13	Distribuição dos alunos com deficiência da escola “X” por Etapa de Ensino – 2011	108
Gráfico 14	Alunos com deficiências matriculados na escola “X” – 2004-2011	108

Gráfico 15	Situação final dos alunos com deficiência da escola “X” – Aprovados e Retidos – 2004-2009	109
Gráfico 16	Quantitativo de alunos por deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Cuiabá – 2011	119
Gráfico 17	Distribuição dos alunos atendidos na escola “Y”, por deficiência	122
Gráfico 18	Distribuição dos alunos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia no primeiro semestre de 2011	132
Gráfico 19	Distribuição dos alunos atendidos na escola “Z”, por deficiência	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Especificação dos itens que compõem a sala do Tipo I	60
Quadro2	Especificação dos itens que compõem a sala do Tipo II	61
Quadro3	Estágios do desenvolvimento do pensamento em conceitos	77
Quadro4	Distribuição dos alunos matriculados na escola “X” acompanhados pela Educação Especial em 2011	106
Quadro5	Descrição dos professores especializados do município de Aparecida de Goiânia-GO	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2011	51
Tabela 2	Número de Matrículas na Educação Especial por Rede Brasil – 2007-2011	53
Tabela 3	Resultado do IDEB de 2011 dos estados pesquisados	83
Tabela 4	Índice de homens e mulheres nos níveis e modalidades da educação básica	86
Tabela 5	Matrículas da Educação Especial – Mato Grosso do Sul – 2009-2011	99
Tabela 6	Avanço do número de SRM no município de Campo Grande – 2005-2010	104
Tabela 7	Matrículas da Educação Especial – Mato Grosso – 2009-2011	114
Tabela 8	Alunos com deficiência inclusos na rede regular de Cuiabá – 2009-2012	118
Tabela 9	Alunos atendidos por ADIs nas escolas de Cuiabá – 2009-2012	118
Tabela 10	Alunos atendidos por ADIs nas creches de Cuiabá – 2009-2012	118
Tabela 11	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	118
Tabela 12	Projeto AEE nas creches de Cuiabá – 2009-2012	118
Tabela 13	Tradutor/Ínterprete em Libras na rede regular de ensino em Cuiabá – 2009-2012	119
Tabela 14	Matrículas da Educação Especial – Goiás – 2009-2011	126

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades / Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
REME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	19
2.	POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	25
2.1	Do Período Imperial às Primeiras Iniciativas: a Integração na Década de 1980	25
2.2	Década de 1990: Movimento pela Inclusão em Tempos de Exclusão ...	38
3.	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESPAÇOS INCLUSIVOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	52
3.1	Atendimento Educacional Especializado	52
3.2	Sala de Recursos Multifuncionais	58
3.3	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	63
3.3.1	A Teoria da Compensação e da Supercompensação	69
3.3.2	Funções Psicológicas Superiores e Conceitos Espontâneos e Científicos	70
4.	POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL	80
4.1	Descrição da Pesquisa e de seus Instrumentos	80
4.2	Caracterização da Região Centro-Oeste do Brasil	83
4.3	Resultados da Pesquisa de Levantamento	84
4.3.1	Item 1 do Questionário: Identificação	85
4.3.2	Item 2 do Questionário: Formação	86
4.3.3	Item 3 do Questionário: Atuação	90
4.3.4	Item 4 do Questionário – Dados da Escola Onde Atua	93

5.	POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – MS	96
5.1	Política de Inclusão Estadual: Mato Grosso do Sul	96
5.2	Política de Inclusão Municipal: Campo Grande-MS	100
5.3	Pesquisa de Campo: a Escola “X” e o Processo de Inclusão	105
6.	POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO – MT	113
6.1	Política de Inclusão Estadual: Mato Grosso	113
6.2	Política de Inclusão Municipal: Cuiabá-MT	116
6.3	Pesquisa de Campo: a Escola “Y” e o Processo de Inclusão	121
7.	POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS – GO	126
7.1	Política de Inclusão Estadual: Goiás	126
7.2	Política de Inclusão Municipal: Aparecida de Goiânia-GO	129
7.3	Pesquisa de Campo: a Escola “Z” e o Processo de Inclusão	135
8.	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	157

1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada pela reestruturação do capital e do sistema de ensino. Nesse contexto, incluir as minorias sociais¹ implicou a manutenção e o fortalecimento do sistema. Dessa maneira, as políticas foram delineadas com o objetivo de construir uma sociedade e uma escola inclusiva em um momento ao qual os índices de exclusão atingiam níveis insustentáveis².

Segundo Ferretti (1996, p. 125), a proposta de reorganização do ensino formou-se no interior das “[...] 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”. Desse modo, essa concepção política e educacional encontrou um cenário propício na América Latina, que foi marcada pela instabilidade social. Para atender a necessidade do mercado, tornou-se indispensável à promoção da universalização do ensino, padronização das concepções e regimento das políticas mundiais.

Nesse contexto, foram organizados eventos para instaurar políticas que atendessem a atual ordem econômica como a Conferência Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas aprendizagem, em 1990, conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais: acesso e qualidade, em 1994, em Salamanca na Espanha (BRASIL, 1994a).

Esses documentos, resultado de encontros internacionais, orientaram a execução de políticas educativas no Brasil e serviram de norteadores para a elaboração dos documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 2010a), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 (BRASIL, 2001a), e a Política Nacional da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008

¹ Minorias sociais são grupos em condição de desigualdade que gera exclusão social. Faz parte do grupo de minorias sociais: mulheres, crianças, pessoas com deficiência, idosos, moradores de rua, entre outros.

² De acordo com Pochmann (1999, p. 40) “[...] nos anos 90, foram abertos anualmente 951,4 mil postos de trabalho. Essa quantidade foi insuficiente para atender ao ingresso de 1.417,1 mil pessoas ativas a cada ano, gerando, por consequência, o aumento do desemprego, em média, de 465,7 mil pessoas ao longo anos 90. O número de postos de trabalho abertos representou apenas 67,1% da massa de trabalhadores que procuraram trabalho”.

(BRASIL, 2008a). Com o delineamento da legislação e de políticas públicas da educação especial observamos a viabilidade de medidas para garantir o acesso de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Os pressupostos da educação inclusiva nos apresentam possibilidades de atendimento a todos, diante da necessidade histórica de viabilizar o atendimento educacional a esse público, prevista em documentos oficiais elaborados após a aprovação da Política Nacional da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva como o decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008b), revogado pelo decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011a), o parecer nº 13/2009 (BRASIL, 2009a), a Resolução nº 04/09 (BRASIL, 2009b), e a nota técnica nº 09/2010 (BRASIL, 2010b).

Nesse sentido, Mendes (2006, p. 394) destaca que a discussão sobre inclusão escolar aconteceu inicialmente nos Estados Unidos, diante da necessidade de reformas educacionais no país e se expandiu na mídia e no mundo a partir da segunda metade da década de 1990, quando “[...] observa-se o surgimento de um contexto mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva”.

A inclusão pode ser definida em duas categorias: 1) a inclusão escolar e 2) a inclusão total. Para a educação inclusiva, o objetivo da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e a aprendizagem de conteúdos que o instrumentalizarão para uma vida futura, já a inclusão total defende o convívio e as habilidades de socialização (MENDES, 2006). Nossa pesquisa trabalha com a análise dos elementos capazes de promover a inclusão escolar, por meio dos serviços oferecidos pela educação especial como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência.

A educação especial é conceituada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas do ensino comum, como apresentado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

O AEE é um serviço oferecido pela educação especial aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas

habilidades/superdotação (AH/SD), 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 nesse serviço é complementar ou suplementar ao ensino comum (BRASIL, 2011a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) possibilita uma reconfiguração do atendimento escolar aos alunos público-alvo atendidos por essa modalidade de ensino. A concepção clínica, terapêutica desenvolvida nas instituições privadas é superada por uma proposta de atendimento no ensino comum centrada no processo de aprendizagem desses indivíduos.

Esse cenário de transformação suscita a necessidade de estudo sistematizado sobre os avanços e desafios para a efetivação da política de educação inclusiva³. A partir dessas considerações, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a efetivação dos princípios defendidos nos documentos oficiais orientadores da política nacional de educação inclusiva na região centro-oeste do Brasil.

Esta pesquisa é parte de um projeto maior selecionado pelo Observatório Nacional da Educação intitulado Educação Básica e Inclusão do Brasil. Devido à amplitude territorial do país, assim como o número significativo de dados que uma pesquisa desse porte pressupõe, as cinco regiões do país foram divididas em um grupo de pesquisadores. Nossa pesquisa trata da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região centro-oeste, com exceção do Distrito Federal. A pesquisa tem como problema orientador a seguinte questão: como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva nas escolas da região Centro-Oeste?

O objetivo é investigar a efetivação dos princípios defendidos nos documentos oficiais orientadores da política nacional de educação inclusiva nessa região.

A pesquisa é de caráter teórico-prático e estabelece uma relação dialética entre esses elementos durante o estudo. O aspecto teórico abrange a pesquisa

³ Em pesquisa ao banco de teses e dissertações da CAPES não localizamos nenhuma dissertação que tivesse como tema a efetivação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no contexto escolar.

bibliográfica sobre o histórico da educação especial no Brasil a partir das primeiras iniciativas no período imperial até a década de 1980, período marcado pelo princípio da integração; estudo das políticas de educação especial no Brasil a partir da década de 1990 na perspectiva da educação inclusiva, com base na análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de educação especial no Brasil, estados e municípios.

Ainda sobre o aspecto teórico, conceituamos o Atendimento Educacional Especializado, com enfoque na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Em seguida, apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural como uma proposta teórica capaz de promover a compensação da deficiência por meio de um ensino que conduz o desenvolvimento dos alunos atendidos nesse serviço da educação especial. A busca de uma fundamentação deve-se pela necessidade de um aporte teórico que oriente nosso olhar enquanto pesquisador para questões sobre como a teoria pode conduzir a prática desenvolvida no AEE e efetivar as políticas públicas no contexto escolar.

Quanto ao aspecto prático da pesquisa, os dados de campo foram coletados com a pesquisa de levantamento e o estudo de campo.

O levantamento foi realizado por meio de questionários aplicados a um grupo de 1200 (um mil e duzentos) professores sendo 103 (cento e três) da nossa região de abrangência que participaram do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE na Universidade Estadual de Maringá – UEM, no período compreendido entre julho de 2010 e fevereiro de 2012. O questionário foi aplicado nos meses de agosto, setembro e outubro de 2011.

O questionário utilizado no levantamento tratou de questões relativas ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar nas escolas em que os professores atuam.

Há professores de todas as unidades federativas do Brasil, inclusive dos estados da região de abrangência da nossa pesquisa e do Distrito Federal Brasil, o que permitiu conhecer indicadores da realidade da inclusão nas escolas dessa região.

Para aprofundar as questões propostas no levantamento, foi realizado um estudo de campo. Este modelo de investigação é desenvolvido por meio da

observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas, conjugados ainda com outros procedimentos como análise de fotografias, documentos e filmagens.

As observações foram realizadas em 03 (três) escolas da região centro-oeste do Brasil de estado e cidade diferente, para manter a neutralidade as escolas foram nomeadas como X, Y e Z.

Para a seleção das escolas foi definido como critério: escolas com maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como alvo de atendimento educacional especializado; ou seja, com deficiências, TGD e AH/SD.

Os pontos norteadores para o estudo de campo foram:

- Caracterização das escolas: por meio de consulta às bases do INEP, Educacenso, Histórico da Escola.
- Previsão de Atendimento Escolar Especializado no Projeto Político Pedagógico.
- Atendimento a alunos com deficiências, TGD e AH/SD.
- Atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais.
- Observação nos ambientes de atendimentos especializados.

Em função da amplitude do campo, foi definido em grupo um roteiro para as observações e elaborados outros instrumentos necessários para a coleta de dados nessa fase⁴.

Esses procedimentos contribuíram para diminuir os riscos de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados de pesquisa.

No primeiro capítulo, Política de Inclusão no Brasil: histórico e legislação, discorreremos sobre a proposta de inclusão escolar das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, público-alvo da Educação Especial. No primeiro momento apresentamos um breve histórico destacando as primeiras iniciativas voltadas para a educação da pessoa com deficiência no Brasil até a década de 1980, quando se discutia o paradigma da integração. Posteriormente, investigamos os desdobramentos das políticas de educação especial no Brasil, com destaque para a proposta de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum, por meio da garantia de AEE oferecido em serviços como a SRM.

⁴ O questionário e o roteiro elaborados para esta pesquisa encontram-se no apêndice deste trabalho.

No segundo capítulo, Atendimento Educacional Especializado em espaços inclusivos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural, conceituamos o AEE e descrevemos a organização do atendimento pedagógico oferecido neste serviço, com destaque para as SRM. Em seguida, apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o AEE nas SRM, enquanto uma proposta teórica para orientar as práticas desenvolvidas nesse serviço da educação especial.

No terceiro capítulo, Processo de Inclusão na Região Centro-Oeste do Brasil, versamos sobre a pesquisa e os seus instrumentos e apresentamos os resultados da pesquisa de levantamento. Após, caracterizamos a região centro-oeste por meio de dados estatísticos.

No quarto capítulo, Política de Inclusão no estado de Mato Grosso do Sul discutimos os principais documentos norteadores da política de inclusão do estado do Mato Grosso do Sul e da cidade de Campo Grande. Concluímos esse capítulo com a descrição do processo de inclusão na escola “X” da rede municipal de ensino de Campo Grande.

No quinto capítulo, Política de Inclusão no estado de Mato Grosso, apresentamos no primeiro item os principais documentos normativos que regem a política de inclusão do estado. Em seguida, discorremos sobre a política de inclusão do município de Cuiabá e descrevemos as observações da pesquisa de campo na escola “Y” da rede municipal de ensino de Cuiabá.

Por fim, no sexto e último capítulo, Política de Inclusão no estado de Goiás, elencamos no primeiro item os principais documentos normativos que regem a política de inclusão do estado. Posteriormente, versamos sobre a política de inclusão do município de Aparecida de Goiânia e relatamos as observações da pesquisa de campo na escola “Z” da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia.

Nas considerações finais apresentamos os principais resultados da pesquisa

2. POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Entender o processo de inclusão e suas implicações suscita a necessidade de buscarmos na história os determinantes do desenvolvimento desse princípio. Nesse capítulo apresentamos a proposta de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação (AH/SD), por se constituírem o público-alvo da Educação Especial. Para compreender como ocorreu, e como ainda ocorre, esse processo destacamos os aspectos históricos e legais nos quais estão assentadas as bases que sustentam o processo inclusivo na Educação Especial. Inicialmente realizamos um breve histórico salientando as primeiras iniciativas voltadas à educação da pessoa com deficiência no Brasil até a década de 1980, quando se discutiu o paradigma da integração. Em seguida, investigamos os desdobramentos das políticas de educação especial no Brasil, com enfoque para a proposta de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum, por meio da garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em serviços como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

2.1 Do Período Imperial às Primeiras Iniciativas: a Integração na Década de 1980

A história da constituição do sistema educacional brasileiro, pensado para atender a necessidade de instrução de sua população, diante de um mercado que exigia mão-de-obra qualificada, em um momento que se vivenciava o processo de reorganização do capital no final do século XIX e início do século XX, traz elementos para a análise histórica da Educação Especial, sua trajetória e as implicações para a organização desta modalidade de ensino.

Georgen (2006, prefácio), em consonância com a ideia exposta acima, afirma que “[...] a exemplo do que ocorre com a educação em geral, torna-se patente um estreito relacionamento entre a educação do deficiente e o modo de

produção e reprodução da sociedade”, ou seja, o modo como os sujeitos foram atendendo as suas necessidades e construindo a sua existência.

O conceito de deficiência também pode ser considerado como produto da história e do modo de produção. A esse respeito, Jannuzzi (1980, 2006) e Kassir (1995) ponderam que a deficiência retrata as expectativas sociais do ideal de homem baseado, principalmente, em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas em um determinado modo de produção. Para Goergen (2006), o conceito de deficiência, formulado a partir de um ideal de normalidade, não corresponde a algo naturalmente dado, mas às contingências e expectativas de determinado momento social.

Entendemos que para compreender a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva é preciso investigar a história da educação, considerando que o atendimento à criança “normal” e à criança com deficiência é motivada pela organização social e o modo de organização da produção material.

No decorrer da história, o atendimento educacional aos alunos com deficiência, foi concebido por princípios que refletem diferentes paradigmas nas relações da sociedade com esse segmento populacional.

O extermínio, a separação, a ideia de divindade, o disciplinamento foram diferentes práticas para se relacionar com as pessoas que fogem ao padrão de normalidade, produzidas no interior de cada grupo social. A cada momento histórico e de produção da vida decorre uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que definem a natureza e a abrangência das políticas de atendimento educacional a essa população.

A organização da Educação Especial esteve, ao longo de sua história, determinada por um critério básico: a definição de um grupo de sujeitos que, por diversas razões, não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes. Dessa forma, no decorrer da história a Educação Especial se constituiu em uma área da educação destinada a apresentar respostas educativas a alunos que, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns.

As primeiras ações em relação à organização da educação das pessoas com deficiência aconteceram na Europa no século XVII, como estudos de Jean-Paul Bonet editada na França em 1620 com o título “Redação das Letras e Arte

de Ensinar os Mudos a Falar”, a criação da primeira instituição especializada para a educação dos “surdos mudos”, em 1770 em Paris, pelo abade *Charles M. Eppée* autor do método dos sinais, sistematizado na obra “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos” publicada em 1776, a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1784 na cidade de Paris e a criação do Sistema Braille, pelo francês cego Louis Braille, em 1829. Ainda nesse período, o médico Jean Marc Itard (1774-1838), desenvolveu métodos sistematizados para o ensino de deficientes mentais (JANNUZZI, 2006).

Estas iniciativas se expandiram a outros países, inclusive ao Brasil, onde as primeiras iniciativas de educação das pessoas com deficiência ocorreu pelo retorno de Paris de José Álvares de Azevedo, um jovem brasileiro, cego, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos naquela cidade (MAZZOTTA, 2005).

No Brasil, em 1854, foi fundado por meio do decreto nº 1428 o Imperial Instituto de Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, hoje Instituto Benjamin Constant – IBC. O interesse em fundar um instituto para crianças cegas, durante o período do Segundo Império, momento em que 2% da população brasileira era alfabetizadas e apenas 1,8% do orçamento do governo imperial era investido em educação, aconteceu porque o jovem Azevedo, ao retornar de Paris, obteve muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha de um médico da família imperial, o que motivou o Conselheiro Couto Ferraz a convencer o imperador D. Pedro II a criar o Instituto (JANNUZZI, 2006; SAVIANI, 2008a).

Em 1857, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, sob a Lei nº 839 de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por sugestão e influência do cidadão francês Edouard Huet. Huet tinha surdez congênita, foi professor e diretor do Instituto de Bourges de Paris, chegou ao Rio de Janeiro com recomendações do ministro da Instrução Pública da França e com apoio do embaixador da França no Brasil. Em 1957, cem anos após a sua fundação, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Jannuzzi (2006), o atendimento nesses institutos era precário, o que demonstrava a despreocupação com a educação dos populares e das pessoas com deficiência. No período imperial a elite instruía seus filhos com

o atendimento pedagógico de preceptores em domicílio ou enviava-os para o exterior para receberem instrução.

Segundo Jannuzzi (2006), em 1874 os dois institutos atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, em um universo que, em 1872, era de 15.848 cegos e 11.595 surdos.

[...] na realidade o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produto de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias (JANUZZI, 2006, p. 20-21).

Ainda em acordo com a estudiosa, em uma sociedade agrária e iletrada, educar uma minoria de cegos e surdos foi motivado, provavelmente, por interesse do poder político e a motivos particulares, inclusive vínculos familiares ligados à corte, como demonstra a educação de cegos.

Em relação ao atendimento à pessoas com deficiência mental há registros de atendimento a esse público no Hospital Julio Moreira, na cidade de Salvador, em 1874. Sobre o caráter do atendimento realizado nesta instituição, Mazzotta (2005, p. 30) afirma que há

[...] informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou ainda atendimento médico-pedagógico.

Outro registro de atendimento à deficientes mentais de que se tem notícia é do Hospital Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, em 1886, possivelmente, com o mesmo caráter do Hospital Julio Moreira.

Outro dado atípico para o referido momento histórico, evidenciado por Brasil (1975), é o relato da presença de deficientes mentais, físicos e visuais na Escola México no Rio de Janeiro em 1887. Nesse período, o acesso ao ensino fundamental era precário tanto para o povo em geral quanto para as pessoas com deficiência. Então, o que explica esse dado? Holanda (1976) argumenta que esta informação pode ter procedência se considerarmos a grande influência francesa.

O trabalho com crianças deficientes mentais foi inspirado em um dos ícones da França, o médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838). Outro francês que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho junto aos deficientes mentais foi Edouard Séguin (1812-1880). Séguin estudou e trabalhou com Itard e deu continuidade ao trabalho do mestre, com uma tendência maior para o desenvolvimento da atividade da criança. O método desenvolvido por Séguin foi utilizado por Desiré Magloire Bourneville, médico que lutou pela laicização dos hospitais, pela aprovação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças anormais nas escolas de Paris. Sua luta exerceu influência no Brasil, em especial, no Pavilhão Bourneville, considerada a primeira escola para crianças anormais, atrasadas, imbecis e idiotas⁵ inaugurada em 1904, localizada dentro do Hospício Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005).

A reorganização do atendimento as pessoas com deficiência reflete a meta brasileira de construir um país civilizado. A Abolição da Escravidão e a Proclamação da República possibilitaram transformações sociais e ideológicas. Era preciso superar o velho, construir uma nação civilizada. No entanto, na Primeira República nossa economia continuava predominantemente agrícola, utilizando instrumentos de trabalho simples, além disso, as iniciativas para a efetivação de uma escolarização foram silenciadas com a imigração que resolvia o problema da mão de obra naquele momento.

Diante desse contexto, o debate sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional não tiveram resultados práticos, apesar do discurso em prol da educação, as condições materiais foram insuficientes para a concretização e isso acabou por refletir na Educação Especial do período.

No final da década de 1920, a Escola Nova modelo que estava em vigência na Europa difundiu-seno Brasil e ganhou força na federação brasileira a partir desse momento histórico. Essa tendência pedagógica trouxe implicações para a metodologia de atendimento da Educação Especial com ênfase nas diferenças

⁵ Termo utilizado na época, hoje conhecemos como deficiência intelectual, porém é preciso considerar que nesse momento histórico os anormais representavam todos aqueles que perturbavam a ordem nacional. Há uma confusão de termos, doença mental e deficiência não são diferenciados.

individuais. Para Saviani (2008b, p. 6), a Escola Nova “[...] mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé”. Junto a isso, o autor destaca o interesse dos estudiosos dessa escola, como Ovide Decroly (1872-1931) e Maria Montessori (1870-1952), pelos “anormais”⁶. A experiência realizada com esse público,

[...] pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de ‘anormalidade biológica’ construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito ‘anormalidade psíquica’ detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começa a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo, ou de classe, o que já era definido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os ‘anormais’, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas, a ‘anormalidade’ não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença (SAVIANI, 2008b, p. 7).

Ainda em meados da década de 1920, o Brasil passou por um rápido processo de industrialização proporcionado pela exportação do café acelerando o processo de urbanização; a organização desta indústria incorpora princípios do fordismo⁷, com forte controle da vida do trabalhador. As implicações para a educação decorrente deste processo de reorganização do capital são evidenciadas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em novembro de 1930, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Esse Ministério teve como representante o ministro Francisco Campos, um dos integrantes do movimento da Escola Nova. Campos realizou uma reforma em um

⁶ Termo utilizado naquele momento histórico para se referir as pessoas com deficiência.

⁷ O fordismo foi desenvolvido por o americano Henry Ford (1863-1947). Trata-se de uma nova organização do trabalho, desenvolvida no período entre guerras. Ford introduziu a mecanização, o que possibilitou a produção e o consumo em massa. Produção rígida, padronização do gosto, produção em grande escala, introdução de ritmos, são características deste modo de produção (HARVEY, 2003).

conjunto de sete decretos, conhecida como Reforma Francisco Campos. Para Segundo Saviani (2008a, p. 196)

[...] essas medidas resultaram evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central.

Em consonância com o movimento pela educação popular, a Educação Especial ganha força com a organização da sociedade civil em associações filantrópicas para o atendimento às pessoas com deficiência. Esse atendimento era de assistência na área da educação e saúde. Destacam-se nesse período as Sociedades Pestalozzi (1926) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs (1954), (BRASIL, 2008a).

Em relação à criação de instituições privadas com caráter filantrópico, Bueno (1993, p. 88) assinala que tais instituições dão início a duas tendências importantes na Educação Especial brasileira: “[...] a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e sua privatização”. Segundo o autor, essas tendências permaneceram em destaque em toda a história da Educação Especial, levando em consideração a influência que exercem na política educacional e a quantidade de atendimentos que estas instituições oferecem.

Para Jannuzzi (2006), com o objetivo de ampliar o atendimento a surdos e cegos no país foram lançadas duas grandes campanhas: a primeira intitulada Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, por meio do decreto nº 42728 de 3 de dezembro de 1957, proposta pela direção do INES. A segunda campanha chamada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV), instituída pelo decreto nº 44136 de 1º de agosto de 1958, foi sugerida pelo professor IBC José Espínola Veiga, em maio de 1956. A campanha passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Em seguida, em setembro de 1960, é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, tendo como regulamentação o decreto nº 48961 de 22 de setembro de 1960. A CNEC e a CADEME eram subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura. Ainda de acordo com a autora, as campanhas eram meios de o governo baratear esse

atendimento com o recrutamento de voluntários, recebimento de verbas de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pelas campanhas.

Com grande influência do liberalismo⁸ no contexto político e econômico no início da década de 1960, a Educação Especial é contemplada na primeira LDBEN nº 4024/1961 que trata dessa modalidade de ensino no Título X – Da Educação dos Excepcionais⁹, nos arts. 88 e 89. Como temos discutido nesse estudo, a Educação Especial deve ser analisada no contexto da educação geral. Assim, observa-se na LDBEN de 1961 conceitos do liberalismo nos fins da educação inspirada em princípios da liberdade e solidariedade humana, outro conceito liberal é evidenciado no art. 3 que preconiza o direito a educação assegurada pelo poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrar o ensino comum em todos os graus (BRASIL, 1961). A Educação Especial de modo particular agrega esta concepção, por meio do fortalecimento da iniciativa privada com investimento público, como podemos observar no art.89.

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, p. 15).

Esse período é marcado pela democracia restrita implícita no art. 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 15). Quando não for “possível”, o aluno deverá ser atendido em instituições particulares financiadas com dinheiro público.

Entendemos a terminologia “possível” aproxima-se do termo “preferencialmente” utilizado em documentos oficiais no final do século XX e início do século XXI no Brasil. Estas expressões sugerem que para frequentar a escola

⁸ Para Kassir (1998, p. 17), “no liberalismo clássico, podemos identificar o ‘ser individual’ como força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo”.

⁹ O termo excepcional foi amplamente utilizado, inclusive com a adoção do Dia Internacional do Excepcional em 1981, pelas Nações Unidas. O termo foi utilizado “para designar o universo para o qual a Educação Especial se dirige, em substituição a outros, como por exemplo, deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa” (BUENO, 1993, p. 27).

comum o aluno deve atender aos padrões mínimos de normalidade, aqueles que não atendem a esses padrões devem ser atendidos em escolas especiais. Esta ideia esta presente desde a LDBEN de 1961 e, conforme a análise de Kassir (1998, p. 17),

Essa lei imprime uma marca que ainda hoje está presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências. Essa 'marca' manifesta-se em seu discurso que pode ser visto como 'ambíguo', pois, ao mesmo tempo em que propõe o atendimento 'integrado' na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da 'garantia' de apoio financeiro.

Assim, para Kassir (1998) fica evidente, que desde 1961, o Estado não assumiria diretamente a Educação Especial, ou seja, suas atividades não seriam desenvolvidas em sua maioria na escola pública, mas em instituições especiais com caráter assistencial, considerados espaços segregados. Nesse sentido, Mendes (2006, p. 387-388) considera que “[...] a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

Privatização e assistencialismo são características marcantes da expansão dessas instituições: para os menos favorecidos era oferecido o atendimento em entidades filantrópico-assistenciais; já aqueles que possuíam maior poder aquisitivo eram atendidos em serviços de reabilitação. Dessa forma, observa-se a concretização da privatização e a diferenciação do caráter do atendimento,

[...] enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objeto de assistência e caridade pública passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiram seus direitos em relação à saúde e educação (BUENO, 1993, p. 96).

A LDBEN nº 5692 de 1971 trata dos alunos com deficiências, e pela primeira vez contempla os alunos superdotados de modo explícito¹⁰. O atendimento destinado a esse público, é tratado de modo aligeirado indicando

¹⁰ Na LDBEN de 1961, o público-alvo da educação especial restringe-se a alunos “excepcionais”.

apenas um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Saviani (2006, p. 126) destaca a legitimação do tecnicismo na LDBEN 5692/1971, afirmando que esta lei “completa o ciclo das reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 64”, com o objetivo de manter a ordem socioeconômica. A pedagogia tecnicista, de acordo com Saviani (2008b), parte do pressuposto da neutralidade científica e é inspirada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O tecnicismo pressupõe a objetivação do trabalho pedagógico e a especificidade de funções.

Para Kassar (1998, p. 17), os conceitos do tecnicismo não são apresentados de modo evidente para a Educação Especial em 1971, quando é proposto apenas “tratamento especial” aos alunos que necessitassem desse serviço, porém ele torna-se “evidente no Parecer do CFE nº 848/72 que enfatiza a importância da implementação de técnicas e de serviços para o atendimento adequado à excepcionalidade”.

Dessa maneira, a LDBEN nº 5692/1971 e o parecer 848/72 viabilizaram a ampliação dos serviços da Educação Especial na década de 1970, com a criação de classes, escolas especiais e Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, de acordo com Jannuzzi (2006), a expansão desses serviços não foi suficiente para atender esse público, a organização social não possibilitava transformações significativas, o que imperava era o gozo dos direitos para uma pequena parcela da população, os mais favorecidos. Já para Bueno (1993), o atendimento não foi suficiente tanto em termos de vagas nas escolas públicas, como em relação ao número de atendimento na escola privada, o que expressa segundo o autor

[...] a pequena importância que a problemática da Educação Especial possuía dentro das políticas sociais, as quais, por sua vez não conseguiam dar conta da oferta de saúde e educação às massas populares (BUENO, 1993, p. 96).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, p. 1). Este órgão normativo, vinculado ao MEC, foi criado na época do “milagre econômico¹¹”, com a promessa de desenvolver políticas de atendimento em todo o país e organizar os serviços oferecidos. De acordo com Jannuzzi (2006), fatores externos e internos servem de hipóteses explicativas para a criação do CENESP¹². Em relação aos fatores externos, a autora salienta as políticas internacionais estabelecidas após a Segunda Guerra Mundial, as declarações de princípios¹³ e a ação de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que já influenciavam as políticas educacionais brasileiras com auxílio técnico aos governos nacionais. Quanto aos fatores internos, a estudiosa destaca a criação de associações filantrópicas que se agremiavam em federações, clínicas e serviços particulares de atendimento, campanhas, serviços e a organização dos próprios deficientes em prol de sua causa. Estas ações possibilitaram a criação deste órgão normativo para viabilizar políticas mais efetivas de atendimento em todo o país.

Integração e racionalização foram as duas diretrizes que orientaram as ações da CENESP. Integração se caracteriza pela inserção do excepcional em todas as esferas sociais (educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social) nos âmbitos (federal, estadual, municipal). De acordo com Mendes (2006) esse princípio tinha como pressuposto a ideia de que a pessoa com deficiência tinha o direito de conviver socialmente, mas deveriam ser preparadas para isso,

¹¹ Período de 1965 a 1974, caracterizado pelo crescimento acelerado da economia brasileira.

¹² Em 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE, já em 1990 a SESPE é extinta tendo as suas atribuições transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), a SENEB conta com a Coordenação de Educação Especial, responsável por esta modalidade de ensino. Em 1992, volta a ser Secretaria de Educação Especial – SEESP, com nova sigla e nova situação na estrutura do MEC (MAZZOTTA, 2005).

¹³ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (1971).

normalizadas, considerando as suas peculiaridades; em relação às práticas escolares o que se observou foi a integração do aluno com deficiência na mesma escola, mas em classes diferentes. Este princípio foi proposto durante a crise mundial do petróleo na década de 1970 e atendeu as necessidades daquele momento histórico, considerando que fechar instituições garantiria a redução de gastos e resultaria em economia para os cofres públicos. Já a racionalização é caracterizada por planejamentos com base em levantamentos e diagnósticos, acompanhamento e avaliações das atividades desenvolvidas (BRASIL, 1974).

Uma das ações das diretrizes básicas de ação desenvolvidas pelo CENESP (BRASIL, 1974) é a introdução dos trabalhos do superdotado nas ações do Poder Público. Para Bueno (1993, p. 106), a inclusão desses sujeitos em um contexto de precariedade do ensino público

[...] respondeu muito mais ao processo de elitização do ensino, na medida em que pregava a retirada do meio escolar comum daquelas crianças consideradas intelectualmente superiores e que, 'por coincidência', eram oriundas, na esmagadora maioria, dos extratos sociais superiores.

Em 1975, foi elaborado o Plano de Ação para o período de 1975/79 e em 1977 temos o Plano Nacional de Educação Especial – 1977/79. Estes planos tiveram o objetivo de expandir e qualificar a Educação Especial em todo o país. O primeiro plano elegeu como áreas prioritárias as seguintes ações: capacitação de recursos humanos, reformulação de currículos, assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e as instituições privadas de Educação Especial. O segundo plano dá continuidade às ações do plano anterior e incorpora mais duas ações: a organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce e o atendimento a educandos com problemas de aprendizagem (BUENO, 1993).

Bueno (1993) e Jannuzzi (2006), em avaliação crítica aos planos mencionados e a Educação Especial nas décadas de 1970 e 1980, mencionam a dificuldade de integração dos excepcionais, o assistencialismo e o crescimento da privatização em um contexto de democracia restrita pelos limites impostos por coronéis e militares.

Com o fim do período militar, em 1985, o *slogan* “tudo pelo social” orienta as ações governamentais. Com grande influência desse *slogan*, é promulgada,

em 1988, a Nova Constituição Brasileira, apresentando avanços em relação ao direito a educação pública e gratuita, oferecida pelo Estado, para os “portadores”¹⁴ de deficiência, embora muitos ainda não tenham os seus direitos garantidos até os dias atuais.

O art. 205 do capítulo III que trata da educação, cultura e do desporto, dispõe “A educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. O art. 208 garante o atendimento ao portador de deficiência: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso em 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 [...]; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas através de programas complementares de materiais didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde (BRASIL, 1989, p. 84).

A condição de privatização da escola para este público é fortalecido com a Constituição em seu art. 213 que afirma que “[...] os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei” (BRASIL, 1989, p. 85). Este princípio de descentralização do poder do Estado para instituições de caráter privado é reafirmado no Capítulo VII: Da família, da criança, do adolescente e do idoso. Conforme o art. 227, a educação é dever da família, da sociedade e do Estado, devendo estes assegurar-lhe à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade. O parágrafo 1º define que o Estado promoverá programas de assistência integral a saúde da criança e do adolescente, admitindo a participação de entidades não governamentais, dentre eles destacamos o previsto no inciso dois.

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços

¹⁴ Termo utilizado naquele momento histórico para se referir as pessoas com deficiência.

coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1989, p. 90).

O que está posto na legislação suprema do Brasil, traz implicações para a organização do ensino deste público. Por trás da igualdade dos direitos, a Educação Especial oculta a função fundamental que exerceu e tem exercido: a segregação e exclusão educacional por meio da privatização, assistencialismo e manutenção da ordem social e econômica, práticas arraigadas na sua história.

A reorganização do capital a partir da década de 1990, a necessidade de mudança do paradigma da integração para a inclusão e as transformações provocadas na organização da Educação Especial serão objetos de análise do próximo item.

2.2 Década de 1990: Movimento pela Inclusão em Tempos de Exclusão

Analisar políticas de inclusão escolar dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola comum, implica compreender o contexto histórico em que as transformações estão inseridas, na tentativa de entender os fenômenos que envolvem.

O termo “inclusão” é incorporado pela política educacional brasileira em tempos de exclusão social e econômica; a dinâmica fundamentada na acumulação de capital tem provocado a exclusão das minorias ao patrimônio material e intelectual produzido pela humanidade ao longo da história, desvelando as contradições da atual ordem econômica.

Neste contexto, incluir possibilita a manutenção e o fortalecimento do sistema, além de amenizar as tensões sociais. Nesse sentido, é essencial lutar pelo acesso ao conhecimento científico a todos os sujeitos.

Nas últimas décadas, o cenário político e econômico passaram por mudanças que culminaram em uma reorganização do sistema de ensino brasileiro. Na década de 1990, o discurso predominante era o da educação para todos. Nesse sentido, busca-se a consolidação de uma sociedade (e de uma escola) inclusiva.

Bueno (2008) enfatiza que isso não significa que as pessoas com algum tipo de deficiência estavam à margem até então, esse público (principalmente das classes superiores) eram atendidos em instituições especializadas. Acreditamos que estas instituições contribuíram para a história da Educação Especial, porém, com base nos princípios legais que fundamentam a educação nos dias atuais, defendemos que esse modelo clínico-terapêutico, praticado nas instituições, deve ser superado. Esta defesa tem como princípio a ideia de que a educação é determinante para a transformação do homem biológico em homem cultural (SIERRA, 2011).

Nossa intenção em fazer uma análise das políticas de inclusão, não é para negá-las, mas para perceber as suas contradições e apontar a necessidade de práticas que promovam o aprendizado de conceitos científicos. O acesso ao conhecimento só pode ser garantido por práticas voltadas para a tomada de consciência. Sob essa perspectiva discutir Educação Especial é antes de tudo discutir Educação, visto que esta modalidade de ensino está inserida em um contexto mais amplo.

Barroco (2007, p. 15) anuncia que o conhecimento teórico e histórico permite a análise, a síntese e a generalização, e, assim, “[...] possibilita saber o que fazer ou como atuar, no atual contexto ao se buscar outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização”. Partir desse pressuposto contribui para evitar uma discussão aligeirada sobre o processo inclusivo, o contexto histórico em que ele foi produzido e os documentos norteadores.

O princípio da inclusão emergiu no momento histórico em que o modelo econômico atingiu níveis alarmantes de exclusão social. Mendes (2006, p. 394) evidencia que a discussão sobre inclusão escolar aconteceu inicialmente nos Estados Unidos, diante da necessidade de reformas educacionais no país e se expandiu na mídia e no mundo a partir da segunda metade da década de 1990, quando “[...] observa-se o surgimento de um contexto mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva”. De acordo com a autora, a inclusão pode ser definida em duas categorias: a inclusão escolar e a inclusão total. Para a educação inclusiva, o objetivo da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e a aprendizagem de conteúdos que o instrumentalizarão

para uma vida futura, já a inclusão total defende o convívio e as habilidades de socialização (MENDES, 2006).

A década de 1990 é um marco da educação inclusiva, proposta durante o processo de reestruturação do capital, caracterizado, segundo Carvalho (2008), pela privatização, desregulamentação, flexibilização e a ideologia do estado mínimo e do mercado livre. Outra característica importante desse momento histórico é o desenvolvimento de políticas focalizadas, em detrimento das universais, nesse modelo o Estado passa a mobilizar a sociedade civil para um novo modelo, o filantropismo, denominado por Carvalho (2008) de “neofilantropismo”. Nesse período, o princípio da integração ainda está presente em documentos e práticas sociais, sendo gradativamente substituído pelo princípio da inclusão em consonância com as políticas e documentos internacionais.

No ano de 1990, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia. Esse evento foi promovido pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram, dessa conferência, educadores de vários países. Neste evento foi desenvolvida e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien. O documento serviu de base para o delineamento e a execução de políticas educativas no Brasil e consolidou-se como um conceito presente nas agendas dos diferentes governos para a garantia de acesso e permanência na Educação Básica. De acordo com a Declaração,

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) (UNESCO, 1990, p. 2).

Nesse ponto, cabe questionar: todas as crianças, jovens e adultos se limitarão apenas com a satisfação de necessidades básicas? Bueno (2008) assinala que a declaração apresenta um discurso em defesa da democracia,

porém, traz em suas entrelinhas a distinção dos processos de escolarização para os ricos (que ultrapassarão em muito o estágio das necessidades básicas de aprendizagem) e para os pobres, definidos pelo autor como as massas da América Latina, África e Ásia, ou os estrangeiros que buscam uma vida menos miserável nos países desenvolvidos.

Em relação à Educação Especial, a Declaração de Jomtien contempla as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas “portadoras de deficiências” ao dispor que a educação desse público requer atenção especial e cita a necessidade de 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. Entre os objetivos, formulados como metas, a serem contempladas nos planos nacionais e estaduais de educação, destacamos a definição de categorias prioritárias, grupo que contempla os “portadores de deficiência”. Além disso, está previsto na declaração a criação de programas que atendam às necessidades básicas de aprendizagem desse público.

No Brasil, em 1994, foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial (1994b), esta política passou a orientar a Educação Especial daquele período sob o princípio da “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19).

Em contrapartida, nesse mesmo ano aconteceu em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Essa conferência possibilitou a produção da Declaração de Salamanca, um importante marco para a expansão da proposta da educação inclusiva em oposição a integração em muitos países, inclusive no Brasil. Na proposta de integração o aluno tinha que adaptar-se a escola, acreditava-se que o problema estava centrado na criança em uma concepção acrítica da escola. Já a inclusão escolar tem como pressuposto a adequação da escola para atender todos os sujeitos na escola comum, admitindo a possibilidade de serviços de apoio à inclusão.

Em análise ao discurso sobre a defesa da inclusão pela Declaração de Salamanca, Bueno (2008) evidencia que existem problemas de tradução deste documento, na primeira versão impressa publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE utiliza o termo “orientação integradora” já a versão atual disponível no site, transformou essa expressão em “orientação inclusiva”. Para o autor, essa mudança não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política.

Esse documento e as propostas que o seguiram garantiram um imprescindível espaço para uma ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos e os meios e modos de como atendê-los, no entanto, traz em seus princípios a ideia de incluir os excluídos, discutido anteriormente. A Declaração de Salamanca defende que a escola deve incluir:

[...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] 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 (BRASIL, 1994a, p. 3).

Assim, a Declaração de Salamanca, apresenta que as necessidades educacionais especiais não se restringem aos quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, abrange também alunos excluídos do processo ensino-aprendizagem. Stainback e Stainback (1999, p. 21) destacam que “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural [...]”. Essa defesa nos incomoda, pois recupera o discurso que transfere para a educação a capacidade de consertar os problemas sociais, além disso, delega para a modalidade Educação Especial, a responsabilidade da educação básica e do sistema como um todo.

Neste contexto de exclusão e de necessidade de mecanismos para manutenção da ideologia dominante é publicado em 1996 o documento elaborado

pela UNESCO intitulado: Educação: um tesouro a descobrir, com evidente negação do conhecimento clássico e científico, reduzindo a escola a um espaço de mera convivência, evidenciadas em afirmações como:

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver junto, elemento básico da coesão social e da identidade nacional (UNESCO, 1996, p. 67).

Assim, é conclamado o discurso no qual as práticas de ensino devem se voltar para o “aprender a aprender”, o conteúdo a que se refere essa proposta são “saberes¹⁵”. Assim, a escola perde o seu objetivo principal que é o ensino do conhecimento sistematizado historicamente; o ensino organizado em disciplinas formais foi destituído em prol do desenvolvimento de competências e atitudes que visam dotar o indivíduo de capacidades para que ele construa o seu próprio saber.

Entendemos que essa prática tem promovido o *recuo da teoria* (MORAES, 2001), a minimização da explicação teórica sobre os fenômenos, a revisão das proposições teóricas, a resignificação, a prevalência do saber tácito. Esse recuo traz implicações significativas para as práticas da educação especial, considerando a necessidade de um ensino organizado e intencional para as pessoas com deficiência.

Ainda em 1996 é sancionada a LDBEN nº 9394/96 que dedica o capítulo V (arts. 58 ao 60) à Educação Especial, definida no art. 58 como “modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2010a, p. 46). Para Saviani (2006, p. 218), esta definição tem “caráter circular, vago e genérico”. O termo necessidades especiais “não especifica quem são os educandos com necessidades especiais ou quais são essas necessidades – apenas mantém uma referência pontual, em um inciso, à deficiência e à superdotação” (FERREIRA, 1998, p. 20).

¹⁵ “Saberes” estão relacionados com o cotidiano em contraposição ao conhecimento que “remete a teoria, ao domínio de formas complexas do pensamento, para além de situações cotidianas” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 63).

O princípio da integração está presente no art. 58 inciso 2: “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” (BRASIL, 2010a, p. 47). Assim, ao mesmo tempo em que busca-se atender as necessidades educacionais especiais de modo generalizado a legislação abre a possibilidade de que o ensino ocorra em instituições especializadas sempre que não for possível a integração do aluno no ensino comum, desse modo observa-se a criação de dispositivos legais para manutenção dos alunos em espaços segregadores, conferindo destaque para as características individuais e colocando em segundo plano as condições objetivas do sistema de ensino (KASSAR, 1998; MENDES, 2006).

O art. 59 refere-se aos meios para assegurar o atendimento às necessidades educacionais, sendo eles: serviços de apoio especializados, currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos, terminalidade, professores com especialização adequada, Educação Especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais (BRASIL, 2010a).

Ainda na LDBEN de 1996, no art. 60 pode-se observar a reafirmação da parceria entre público e privado na Educação Especial:

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 (BRASIL, 2010a, p. 48).

A LDBEN 9394/96 trata da conceituação das instituições públicas e privadas nos arts. 19 e 20. Instituições públicas são “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (BRASIL, 2010a, p. 21), já as instituições privadas são “assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 2010a, p. 21). As instituições privadas sem fins lucrativos se enquadram em três grupos:

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que

incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 2010a, p. 22).

Historicamente, essas instituições apresentam destaque no atendimento às pessoas com deficiência, com grande influência nas políticas e no financiamento da educação especial, no entanto, uma escola para todos necessita de um compromisso expressivo da escola pública, considerando que é direito do aluno e dever do Estado a garantia da educação.

Certamente avançamos com a LDBEN nº 9394/96 ao compararmos com a LDBEN nº 4024/1961 e a nº 5692 de 1971. Kassir (1998) e Ferreira (1998) ressaltam que, pela primeira vez, a legislação prevê a existência de serviços de apoio especializado na escola regular e ampliação do atendimento na educação infantil. No entanto, o termo *preferencialmente* e a afirmação Estado mínimo inviabilizaram ações mais significativas para a construção de uma escola inclusiva naquele momento histórico.

Já em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001b), que estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste mesmo ano tivemos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, realizada na Guatemala, e a aprovação das Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades (Res. nº 02/01) (BRASIL, 2001c). Esta resolução tem caráter de lei e regulamenta os artigos da LDBEN 9394/96 que tratam da educação especial. Para Garcia e Michels (2011, p. 108) a resolução

[...] ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de idéias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

No entanto, em seu art. 3, que conceitua a educação especial, fica evidente o caráter substitutivo desta modalidade de ensino, o que no nosso entendimento é contrário ao princípio de inclusão.

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 (BRASIL, 2001c, p. 1).

Em relação ao público alvo da Educação Especial, a resolução dispõe que a educação especial deverá atender alunos que necessidades educacionais especiais¹⁶ em consonância com a definição apresentada na Declaração de Salamanca, como consequência a educação especial assume uma diversidade de sujeitos que não apresentam uma causa orgânica, crianças e jovens excluídos que fracassaram em uma escola deficiente.

A resolução 02/01 apresenta em seu art. 7 que o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Para isso, o art. 8 dispõe que o sistema de ensino deve prever e prover na organização das classes comuns professores especializados, distribuição adequada dos alunos, flexibilização e adaptação curricular, serviços de apoio pedagógico na classe comum e na sala de recursos, condições de reflexão teórica sobre o processo inclusivo em parceria com o ensino superior, sustentabilidade do processo inclusivo, temporalidade flexível do ano letivo para o aluno com deficiência mental ou deficiências múltiplas e atividades suplementares para os superdotados na sala comum e na sala de recursos (BRASIL, 2001c). No entanto,

¹⁶ A resolução 02/2001 considera alunos com necessidades educacionais especiais os alunos que durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos, aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e alunos com altas habilidades/superdotação.

apesar do disposto nos arts. 7 e 8 essa resolução mostra-se contraditória, pois, mais uma vez, utilizando a defesa da inclusão legítima a exclusão nos arts. 9 e 10, que tratam da criação de classes especiais e da possibilidade de atendimento em escolas especiais públicas ou privadas.

Os anos de 2008, 2009 e 2010 foram essenciais para a educação inclusiva. Em 2008 foi aprovada a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tendo como objetivo,

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2008a, p. 11).

O avanço que a política apresenta é o atendimento desse público na escola regular, sem citar a possibilidade de atendimento na escola especial. A Educação Especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 1).

O público-alvo da educação especial é caracterizado na política como os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. A política também contempla os alunos com transtornos funcionais específicos¹⁷.

Em atendimento as orientações da Política foi elaborado o decreto nº 6.571/2008, homologado por meio do parecer nº 13/09 (BRASIL, 2009a) que regulamenta o referido decreto e dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino nos Estados, Distrito Federal e municípios para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, matriculados na rede pública de ensino.

Atendimento Educacional Especializado é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

¹⁷ Dislexia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 1).

O decreto dispõe sobre o apoio técnico e financeiro para a realização das seguintes ações que visam a oferta do atendimento educacional especializado:

I – implantação de salas de recursos multifuncionais; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, p. 2).

Com relação às matrículas, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB, o decreto é claro ao definir

[...] o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b, p. 3).

Com vistas à efetivação do decreto nº 6571/2008 foi elaborada a resolução nº 04/09 (BRASIL, 2009b) que trata das diretrizes operacionais para este atendimento na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A resolução não contempla os transtornos funcionais específicos no público-alvo do AEE evidenciando o dinamismo no conceito de deficiência. Outro documento importante nesse processo é a Nota Técnica nº 9/2010 que trata das orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. De acordo com a Nota Técnica, a educação especial é “uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, *de forma não substitutiva à escolarização*” (BRASIL, 2010b, p. 1, grifo nosso).

Em novembro de 2011, o decreto nº 6571/2008 foi revogado pelo decreto nº 7611/2011, apresentando mudanças no cenário da educação inclusiva, principalmente no que se refere ao destino do financiamento. Isso implica principalmente, na desconstrução dos espaços inclusivos no âmbito escolar.

O decreto nº 7611/2011 traz no art. 1 as diretrizes que orientarão a educação do público-alvo da Educação Especial. No item I prevê “garantia de um sistema de educacional inclusivo *em todos os níveis*, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade, já no item IV dispõe: garantia de *ensino fundamental* gratuito e compulsório [...]”. Ainda, o item VII traz o termo *preferencialmente*, que nos atrela à interpretações subjetivas, que havia sido superado até então. O item VIII apresenta o “[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às *instituições privadas*, sem fins lucrativos, especializadas e *com atuação exclusiva em Educação Especial*” (BRASIL, 2011a, p. 1).

As alterações mais significativas apresentadas pelo decreto nº 7611/2011 tratam da distribuição dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O art. 8 expõe as alterações dos arts. 9 e 14 do decreto nº 6253/2007 que dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências.

O art. 9 prevê que os recursos do FUNDEB serão distribuídos em duplicidade para os estudantes matriculados no ensino regular da rede pública que recebem AEE, a dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto no ensino quanto no AEE. O art. 14 dispõe que o atendimento especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial devidamente conveniada com o Poder Executivo competente. De acordo com o inciso nº 1 do art. 14:

Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns *ou* em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011a, p. 13).

Em atendimento as manifestações e os pedidos de esclarecimento sobre o decreto 7611/2011 o Ministério da Educação – MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, esclarece na nota técnica nº 62/2011 que:

O atual decreto não determinará um retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção os Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6949/2009 (BRASIL, 2011b, p. 1).

Com relação ao financiamento às instituições especializadas mencionadas no decreto, para o atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, a Nota Técnica nº 62/2011, afirma que “destina-se especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão” (BRASIL, 2011b, p. 3), no entanto, esta particularidade não é citada no decreto.

Desse modo, acreditamos que o disposto no decreto nº 7611/2011 trata-se de um retrocesso principalmente considerando o financiamento do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil; como destacamos no primeiro item desse capítulo a condição de privatização é própria da Educação Especial desde as primeiras iniciativas.

As transformações nas políticas públicas e nas propostas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial estão relacionadas ao modo como se caracteriza a dinâmica social. Estas mudanças provocam implicações para a organização pedagógica e estrutural da instituição escolar. Neste contexto, nossas análises pretenderam por em evidência

[...] as tensões, conflitos, e contradições que estão presentes tanto nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais e na legislação vigente, como nas práticas escolares e nas condições em que se desenvolve o trabalho educativo (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 3).

As explicitações das contradições do processo de inclusão destacam o nosso desejo de mudança, defendemos a necessidade da efetivação de práticas escolares promissoras que garantam a aprendizagem de conceitos científicos e que contribuam para o desenvolvimento do humano, porém, pensamos que a aprovação do decreto nº 7611/2011 enfraquece essas possibilidades ao legitimar o atendimento escolar nas instituições especializadas.

Desde a aprovação da Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Brasil e as suas unidades federativas vinham viabilizando o processo de inclusão no ensino comum como observamos na análise dos questionários aplicados para os professores matriculados no curso de pós-graduação em AEE, no estudo dos documentos elaborados pelos Estados como apresentaremos nos capítulos quatro, cinco e seis, e, principalmente pelo retrocesso das matrículas nas classes e escolas especiais e o avanço das matrículas nas classes comuns, apresentado no Censo Escolar 2011 (INEP, 2012a).

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2011

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

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

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

Podemos constatar que o decreto nº 7611/2011 promove e legaliza o processo escolar em instituições privadas, pensamos que o período de institucionalização já foi superado no Brasil e na história das pessoas com deficiência. Para tanto, é preciso superar o determinismo biológico e possibilitar o desenvolvimento das suas potencialidades. Mendes (2006, p. 401) afirma que “o poder público não está cumprindo bem a sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história” com o qual concordamos.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESPAÇOS INCLUSIVOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Iniciamos este capítulo conceituando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e discutindo a organização do atendimento pedagógico oferecido por este serviço, com destaque para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), foco de investigação da presente dissertação. Em seguida, apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, teoria orientadora de práticas capazes de promover a compensação da deficiência por meio de um ensino que produz e conduz ao desenvolvimento. Defendemos a aprendizagem de conceitos científicos como instrumento de tomada de consciência; assim a escola comum e o AEE serão espaços inclusivos, de fato, considerando que inclusão pressupõe aprendizagem e desenvolvimento.

3.1 Atendimento Educacional Especializado

Os índices apresentados pelo Censo Escolar de 2011 revelam o avanço das matrículas do público alvo da educação especial na rede pública de ensino. Em 2007, cerca de 62,7% do total de matrículas da educação especial estavam nas escolas públicas, enquanto 37,3% nas escolas privadas. Já em 2011, esses números subiram para 78,3% nas escolas públicas e 21,7% nas escolas privadas. Outro progresso considerável é o aumento de 7% das matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2010 havia 702.603 matrículas passando, em 2011, para 752.305 (INEP, 2012a).

Tabela 2 – Número de Matrículas de Educação Especial por Rede – Brasil – 2007-2011

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
Δ% 2010/2011		-8,0	-12,6	27,6
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
Δ% 2010/20 11		17,1	-15,4	25,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: INEP (2012a, p. 29).

Em relação ao crescimento de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento foi de 15,3%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas¹⁸ registra-se uma queda de 11,2% no número de alunos (INEP, 2012a).

Estes números mostram os resultados conquistados após a publicação da política nacional de educação inclusiva e a necessidade de ações, programas e serviços que visem à consolidação desta proposta de atendimento para o público alvo da educação especial na escola comum. Nesse sentido, o AEE constitui-se um espaço fundamental para o fortalecimento desta proposta.

De acordo com Brasil (2010b, p. 1-2),

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação do público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

O AEE é parte integrante do processo educacional e abrange todas as etapas e modalidades da educação básica. Inicia na educação infantil, por meio de serviços de estimulação precoce, que tem por finalidade “otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008a, p. 13). Nas demais etapas e modalidades da

¹⁸ Entendemos escolas exclusivas como sendo as instituições que atendem apenas alunos com deficiências.

educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, sendo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a).

Esse serviço da educação especial é oferecido nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, ou ainda em centros de atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, e conveniadas com as Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes, de forma não substitutiva a escola comum e em período contrário a escolarização (BRASIL, 2009b, 2010b).

O atendimento tem como função ofertar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias capazes de eliminar barreiras que impeçam a plena participação social e o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009b). São definidos como Recursos de acessibilidade na educação:

[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009b, p. 1).

O público atendido por este serviço são os alunos com as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação (AH/SD). As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial caracteriza este público da seguinte forma:

- 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, 2009b, p. 1).

O conceito de deficiência, como já discutimos no capítulo anterior, está relacionado às interações sociais com esses indivíduos em determinado momento histórico. Assim, na atual conjuntura o discurso limitado sobre a inclusão, considerando apenas o espaço, comum ou especial, que o público alvo da educação especial deve estar inserido, precisa ser superado. É necessário avançar as discussões, considerando a necessidade de possibilitar o desenvolvimento desses indivíduos para a participação plena na sociedade, por meio da apropriação de instrumentos materiais e intelectuais.

Para isso, os sistemas de ensino devem passar por transformações que possibilitem o acesso às classes comuns da escola pública, a ampliação do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento de programas de formação de professores e a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade.

O art. 10 da resolução 04/2009 (BRASIL, 2009b) orienta que as escolas de ensino regular devem contemplar no Projeto Político Pedagógico – PPP a institucionalização da oferta do AEE, prevendo na sua organização a sala de recursos multifuncionais como espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE que contemple identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais– LIBRAS, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É necessário que esta estrutura esteja articulada com sólida formação docente e políticas públicas efetivas, do contrário, estaremos promovendo a exclusão sob a defesa da inclusão. Quanto ao professor esse, para atuar no AEE, deve ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009b, 2010b).

As principais funções do professor que atua no AEE são: 1) Elaborar, executar e avaliar o plano de AEE: o plano deve contemplar a identificação do aluno, das suas habilidades e necessidades educacionais; definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; tipo de atendimento que será oferecido conforme as necessidades educacionais dos alunos; e cronograma de atendimento. 2) Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola. 3) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, para que o aluno atendido tenha acesso ao currículo no ensino comum. 4) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. 5) Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. 6) Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos (BRASIL, 2010b).

As atividades dos professores que atuam no AEE revelam a necessidade de uma formação abrangente, de amplo conhecimento de diversas áreas. No entanto, em um contexto ao qual a educação reproduz as contradições sociais e econômicas, a formação propiciada aos professores não atende essa necessidade. Como apontam Iacono e Silva (2006), os cursos de capacitação, profissionalização e reciclagem estão voltados mais para treinamento do que para uma sólida formação integral.

A questão da formação de professores denuncia as dificuldades do AEE para apresentar respostas educativas aos alunos público-alvo da educação especial, em um contexto onde a educação escolar se apresenta “deficiente” para todos os alunos, conforme os resultados das avaliações nacionais e internacionais.

Em relação à avaliação nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹ de 2011, apresenta os seguintes resultados: anos iniciais do ensino fundamental, 5,0, anos finais do ensino fundamental 4,1, ensino médio 3,7. Com relação às avaliações internacionais, no Programa Internacional

¹⁹ O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Este índice é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além das avaliações o IDEB também avalia as taxas de aprovação.

de Avaliações de Alunos (PISA)²⁰ o Brasil apresentou um desempenho melhor em relação à avaliação de 2006, mas ainda está abaixo da média estipulada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ocupando a 53ª posição no ranking, atrás de países como Trinidad e Tobago. A média do Brasil foi 412 em leitura, 386 em matemática e 405 em ciências.

Outro dado alarmante foi apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na divulgação do Censo Demográfico de 2010. De acordo com a estatística, 3,1% da população com 7 a 14 anos e 16,7% da população com 15 a 17 anos de idade não frequentava a escola (IBGE, 2011).

Este cenário mostra as contradições de um sistema de ensino que preconiza uma “inclusão excludente” utilizando o termo de Kuenzer (2007), na medida em que nem mesmo o aluno sem nenhum tipo de deficiência se apropria de conhecimento científico. A autora defende a ideia de que o sistema inclui para excluir posteriormente “seja pela expulsão ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada” (KUENZER, 2007, p. 1154).

Ante o exposto, destacamos a necessidade de um acompanhamento sistemático do desenvolvimento acadêmico dos alunos atendidos no AEE, visto que inclusão para nós está além do convívio social em um espaço comum. De acordo com Bueno (1999, p. 13), a evolução das matrículas no ensino comum não garante inclusões efetivas. Com isso, a simples inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, “na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem”

Defendemos esta proposta como possibilidade de acesso a uma educação capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento, considerando que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2008c, p. 15).

²⁰ O PISA é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvida pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e países convidados como o Brasil. A avaliação é realizada a cada três anos, a prova é aplicada a alunos com 15 anos e contempla as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, além de conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

3.2 Sala de Recursos Multifuncionais

A SRM é um serviço oferecido pelo atendimento educacional especializado, sua implantação constitui um programa que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este programa foi instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2010c), a qual prevê a implantação das salas de recursos multifuncionais e a oferta de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE ao público-alvo do AEE, alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011a, p. 2-3).

O programa de implantação das SRM foi divulgado aos sistemas de ensino por meio do edital nº 01 de 26 de abril de 2007, com o objetivo de

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007, p. 1).

O edital teve como objetivo específico a seleção de projetos dos estados, municípios e Distrito Federal para a implantação de SRM nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; e expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Baptista (2011) acredita que a sala de recursos é uma protagonista do processo de inclusão, visto que este serviço destaca-se como lócus prioritário do trabalho da educação especial na escola comum. Kassar e Rebelo (2011) destacam que o contexto da escola comum para a educação especial, possibilita uma mudança no discurso da excepcionalidade, da escolarização em espaços exclusivamente especializados.

E por que a política nacional de educação inclusiva apresenta a proposta de uma sala de recursos *multifuncionais*? Alves (2006, p. 14) considera que

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais [...].

A sala de recursos é multifuncional, pois visa beneficiar ou instituir uma diversidade de ações que abrangem desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos, até uma ação em rede, conforme assevera Baptista (2011). Para o autor essa ação em rede refere-se ao acompanhamento das atividades que acontecem na sala comum, na organização de espaços transversais, orientação e assessoria aos docentes da escola, contato com família e outros profissionais que trabalham com o aluno atendido neste serviço.

Com relação ao público atendido nesse espaço, verificamos na análise do edital de implantação das SRM em Brasil (2007) que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento não seriam contemplados no atendimento educacional especializado em SRM.

A organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com *deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação* tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (BRASIL, 2007, p. 1).

No entanto, com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e em documentos posteriores (BRASIL, 2008b, BRASIL, 2009b, BRASIL, 2010b, BRASIL, 2011a) estes sujeitos são inseridos na política de educação inclusiva por meio da garantia de atendimento educacional especializado nas escolas de educação básica na rede pública de ensino.

Para Mantoan (2010), a definição do público alvo: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e AH/SD pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

[...] delimita a atuação e competências da Educação Especial e recupera seu verdadeiro papel, descaracterizado pelo atendimento indiscriminado de alunos que a escola comum exclui pelos mais variados motivos (MANTOAN, 2010, p. 13).

Para atender essa perspectiva da educação especial, o programa define como as principais ações: a) a aquisição dos recursos que compõem a sala; b) informação sobre disponibilização das salas e critérios adotados; c) acompanhamento da entrega e instalação dos itens às escolas; d) orientação para sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; e) cadastro das escolas com SRM implantadas; f) promoção da formação continuada de professores para o AEE; g) encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação; h) atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa; e i) apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas (BRASIL, 2010c).

As SRM dispõem de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Essas salas se dividem em duas categorias: a Tipo I, para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e a Tipo II, destinada a alunos com deficiência visual.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças –seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Quadro 1 – Especificação dos itens que compõem a sala do Tipo I.

Fonte: Brasil (2010c, p. 11).

Os equipamentos e materiais didático/pedagógicos da SRM do Tipo I, como a lupa eletrônica, dominó tátil, alfabeto tátil, kit de lupas manuais, plano inclinado – suporte para leitura, e a memória tátil, permite aos alunos com deficiência visual – baixa visão atendimento nesta sala, considerando que os equipamentos e materiais atendem as suas especificidades.

As salas do Tipo II são equipadas com todos os itens da sala do Tipo I e recursos específicos de acessibilidades para alunos com deficiência visual – cegueira.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Quadro 2 – Especificação dos itens que compõem a sala do Tipo II.

Fonte: Brasil (2010c, p. 12).

Certamente a aquisição de equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e mobiliários pelo MEC viabiliza o processo de inclusão na escola comum, no entanto, é preciso um investimento constante na qualificação da SRM, principalmente quando consideramos às possíveis articulações entre o trabalho pedagógico do professor especializado e do professor do ensino comum (BAPTISTA, 2011).

Considerando as diretrizes do atendimento na SRM (BRASIL, 2009b), tendo como princípio o caráter não substitutivo da Educação Especial, o atendimento em contraturno e a garantia de serviços e apoios que contribua para formação acadêmica nas classes comuns do ensino regular é possível pensar nas funções plurais para o atendimento às especificidades dos alunos atendidos neste serviço, para isso a SRM pode contar com o trabalho de mais de um professor especializado.

Esse serviço deve promover a complementação ou suplementação curricular com articulação entre a proposta pedagógica do ensino comum e o atendimento educacional especializado. O atendimento ao aluno matriculado NA

SRM acontece individualmente ou em pequenos grupos, de modo que o docente especializado possa dar respostas educativas que atendam às necessidades individuais de todos. Além disso, cabe a esse serviço a elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Outro recurso utilizado neste espaço é a tecnologia assistiva para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover sua inclusão educacional e social.

Para Machado (2010), a formação do professor que atua na SRM, deve contemplar o estudo da tecnologia assistiva e suas categorias, sendo elas:

Comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível, recursos pedagógicos acessíveis, Sistema Braille, técnica do Sorobã, produção de materiais ampliados em alto relevo, Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, entre outras categorias ligadas ao AEE (MACHADO, 2010, p. 24).

Essa formação viabiliza a elaboração de um plano de atendimento que contemple o uso adequado desses recursos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. É preciso considerar que o processo de inclusão deve estar articulado com a formação continuada de professores engajados na luta pela diminuição gradativa da exclusão escolar de seus alunos por meio da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento dos seus educando atendidos no AEE e na sala comum.

As principais atividades do plano de AEE na SRM são: 1) atendimento ao aluno; 2) produção de materiais; 3) aquisição de materiais; 4) acompanhamento do uso dos recursos pelo aluno; 5) orientação às famílias e aos professores; 6) articulação com a sala comum e articulação com a área clínica; 7) avaliação do plano (MACHADO, 2010).

Defendemos que as atividades realizadas na SRM, assim como as todas as atividades desenvolvidas na escola, estejam articuladas com os principais objetivos da educação. Considerando que os fundamentos da Educação Especial estão assentados nos direitos essenciais do ser humano de participar da educação oferecida a todos, visto que as suas finalidades são as mesmas e esse direito a educação,

[...] é inalienável a todas as pessoas e, como parte essencial dos direitos humanos, determina a aplicação de meios destinados a promover as capacidades individuais, sem distinção de grupo étnico, cultural ou social, nem quaisquer deficiência que a pessoa seja portadora (FERREIRA, 1993, p. 20).

Para Barreto e Goulart (2008), incluir os alunos público alvo da educação especial não se restringe a criar espaços especializados no interior das escolas regulares ou inserir estes alunos em classes comuns. Para as autoras, a inclusão acontece na medida em que são efetivadas políticas educacionais capazes de garantir aprendizagem e participação social, e que ambas – Educação e Educação Especial – sejam discutidas conjuntamente, defesa esta que compartilhamos.

3.3 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais

A especificidade do AEE na SRM desperta a necessidade de uma teoria capaz de promover um ensino que conduz e dirige o desenvolvimento. Defendemos que a inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino deva ocorrer na medida em que se apropria²¹ de conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo da história e compensa a sua deficiência.

A busca de uma fundamentação deve-se pela necessidade de um aporte teórico que oriente nosso olhar enquanto pesquisador para questões sobre como a teoria pode conduzir a prática desenvolvida no AEE e efetivar as políticas públicas no contexto escolar.

Entendemos que a Teoria Histórico-Cultural apresenta uma proposta inovadora ao defender que a deficiência pode ser compensada ou super

²¹ Para Leontiev (1978) “o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e funções especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 275). Desse modo, o conceito de apropriação tem como característica a criação de novas aptidões e funções psíquicas, reservando a educação uma importância fundamental.

compensada por meio de um ensino intencional, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e apropriação de conceitos.

No entanto, é importante destacar que a amplitude e o curto período da pesquisa de campo não nos permitem avaliar se o atendimento está possibilitando a compensação ou a super compensação da deficiência, se as funções psicológicas superiores (FPS) estão sendo desenvolvidas e se o aluno está apropriando-se de conceitos. Com o embasamento teórico, buscou-se pensar como o atendimento pode possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno atendido na SRM e efetivar o disposto nos documentos oficiais que tratam da inclusão de pessoas com deficiências, TGD e AH/SD no ensino regular.

Embora Lev Semenovitch Vygotsky²² (1896-1934) não se refira a inclusão em sua obra, considerando que na Rússia entre as décadas de 1920 e 1930 não se falava em inclusão de minorias, mas na construção de uma sociedade socialista, a Teoria Histórico-Cultural nos inspira a pensar a educação inclusiva nos dias atuais com base em seus princípios e pressupostos. Para essa teoria, a educação tem papel revolucionário na vida das pessoas, a escola e o que ela ensina devem contribuir para transformá-las, conforme apresentado no documentário em que expõe o trabalho desenvolvido na escola de Zagorski²³.

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

A educação proposta naquele momento histórico visava à máxima humanização dos indivíduos. Segundo Leontiev (1978), o processo de

²² Não há uma única padronização na forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas várias formas: Vygotsky, Vigotski, Vygotski e até Vigotskii. Neste trabalho, adotaremos a grafia Vygotsky, porém respeitaremos outras grafias no caso de citações.

²³ Fazemos referência ao documentário As Borboletas de Zagorsk, que expõe o trabalho desenvolvido no Lar Zagorsk, instituição que abrigava pessoas com surdocegueira. O trabalho desenvolvido tinha como referencial teórico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

humanização está vinculado à apropriação do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, presentes nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual. Para se apropriar destes resultados e fazer uso do que o autor chama de “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, com mediação de outros sujeitos deve se apropriar dos fenômenos do seu mundo circundante, isso se dá por meio da educação.

Leontiev (1978) defende que a educação tem papel específico no processo de desenvolvimento de uma sociedade

[...] toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 291-292).

Essa consideração nos leva a refletir o quanto a educação na Rússia no início do século XX foi de fato *especial* a todos os sujeitos. Educar, naquele período, significava formar um novo homem, voltado para uma atuação política.

Nesta perspectiva, Barroco (2009) destaca que a formação do novo homem deveria alcançar as escolas especiais em seu conteúdo e forma, com destaque ao trabalho socialmente útil, na coletividade, no saber técnico, na ciência, na filosofia e nas artes.

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

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

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

A ciência, a qual se refere Vygotsky, tem como proposta de estudo: encontrar mecanismos e alternativas para que o funcionamento cognitivo, intelectual e das FPS em geral se dêem de modo satisfatório. Como ciência seu objeto de pesquisa são os processos de desenvolvimento infantil que apresentam uma diversidade de formas e uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. (VYGOTSKI, 1997).

Na visão do estudioso, a deficiência desempenha um duplo papel no desenvolvimento da personalidade da criança.

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

Assim, a criança com deficiência pode alcançar níveis elevados de desenvolvimento, no entanto, esse desenvolvimento ocorre de modo diferente, por caminhos distintos, utilizando diferentes meios, cabe ao pedagogo conhecer as particularidades desse processo para conduzir a criança à compensação²⁴ da deficiência (VYGOTSKI, 1997).

A posição social ocupada pela criança com deficiência é fundamental para a compensação da deficiência. Para Vygotski (1997), o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de

²⁴ Os conceitos compensação e supercompensação serão apresentados de modo sistematizado no próximo item deste capítulo.

duas maneiras: 1) realização social do defeito (o sentimento de menos-valia ou de inferioridade); 2) pela tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio.

A Defectologia vigotskiana fala sobre outra forma de desenvolvimento da criança com deficiência; nesse processo a escola, enquanto instituição por excelência de socialização dos conceitos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história é o espaço primordial para a compensação da deficiência por meio de um ensino que suscite a necessidade de alcançar níveis elevados de desenvolvimento.

Neste ponto, é importante destacar, o desenvolvimento cultural do sujeito com deficiência. Vygotski (1997) defende que a apropriação dos instrumentos materiais e intelectuais como forma de superação da condição de espécie biológica pela formação do gênero humano.

Com frequência são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que aconteça o desenvolvimento cultural da criança deficiente. A ciência conhece uma quantidade de sistemas culturais artificiais oferecendo interesse teórico. A par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, é criado para os cegos o alfabeto especial tátil, de caracteres pontilhados. Junto com a linguagem sonora de toda humanidade é criado a dactilologia, nomeadamente, o alfabeto digital e a fala mímico gestual dos surdomudos²⁵. Os processos de domínio e utilização destes sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura. Ler com as mãos, como faz o cego, e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, mas que cumprem a mesma função cultural na conduta de uma criança e tem basicamente, um mecanismo fisiológico similar (VYGOTSKI, 1997 p. 27-28).

Entendemos que a apropriação desses recursos culturais é de responsabilidade da escola e do atendimento educacional especializado, em especial da SRM dotada de materiais e equipamentos e professores especializados para este fim.

Vygotski (1997) considera que a concepção dialética do desenvolvimento da criança é determinada pelo desenvolvimento natural e cultural. Para a criança com deficiência o desenvolvimento cultural é essencial para a apropriação de

²⁵ Termo utilizado naquele período para designar as pessoas surdas.

instrumentos e signos culturais capazes de compensar a deficiência por meio de um caminho indireto.

O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma 'cultura do defeito' específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 221).

Neste contexto, a educação apresenta-se como primordial criando técnicas artificiais culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência (VYGOTSKI, 1997).

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

Nessa perspectiva, as mediações entre a criança com deficiência e o professor permite a apropriação do que é essencialmente humano. Essas mediações devem ser intencionais com vistas ao desenvolvimento das FPS e a aprendizagem de conceitos científicos, considerados pela Teoria Histórico-Cultural como instrumentos para crianças com e sem deficiência terem autonomia e uma maior consciência.

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

Vygotski (1997) defende com veemência o trabalho com as características positivas da criança, considerando que a deficiência é um poderoso estímulo para a reorganização do psiquismo do sujeito.

Uma educação inclusiva de fato, precisa desenvolver práticas criativas que coloquem em destaque as características positivas; para a psicologia histórico-cultural aprendizagem é desenvolvimento, e reveste-se de maior relevância para crianças com deficiência.

3.3.1 A Teoria da Compensação e da Supercompensação

No decorrer deste capítulo utilizamos o termo compensação da deficiência para nos referirmos a um nível em que a criança com deficiência atinge um desenvolvimento superior utilizando outras vias.

É necessário um estudo mais aprofundado do conceito de compensação e super compensação da deficiência por acreditarmos que é esse nível de desenvolvimento que o professor do atendimento educacional especializado deve almejar para o aluno atendido neste serviço.

O processo de compensação parte do princípio de que

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

Essa defesa diretamente relacionada as tendências psicológicas de uma direção oposta, pressupõe uma luta contra a deficiência, no sentido de não atenuar as dificuldades provindas do defeito, mas tensionar as forças a caminho da compensação. Esse princípio é considerado pelo psicólogo russo como uma verdade libertadora para os pedagogos, desse modo “a psicologia da cegueira é, em essência a psicologia do vencimento da cegueira” (VYGOTSKI, 1997, p. 48).

Neste contexto, a escola e a sociedade devem criar mecanismos que despertem a necessidade de transformar a deficiência em talento, compensando ou até super compensando a deficiência.

Vygotsky e Luria (1996, p. 222) descrevem o mecanismo básico da compensação e da super compensação:

[...] o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa ‘superestrutura psicológica’ que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente,

dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão.

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

Ante o exposto, almejamos que a educação se faça de fato *especial* para todos os sujeitos, com possibilidades de compensação e supercompensação da deficiência, incutindo a necessidade que moveu Beethoven (1770-1827), um dos nomes de maior expressão da música clássica que apresentava perda auditiva e Hellen Keller (1880-1968) uma brilhante filósofa surdocega desde a primeira infância, a se tornarem grandes ícones das artes, da filosofia e da ciência.

3.3.2 Funções Psicológicas Superiores e Conceitos Espontâneos e Científicos

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

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

[...] o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios. Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e estrutural; desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as ideias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação – em consequência do que o adulto cultural surge em lugar do adulto primitivo (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179-180).

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

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

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

Para Vigotski (2000, p. 150), as funções psicológicas superiores aparecem em dois planos: primeiro no plano social, e depois no plano psicológico. Em princípio como categoria intersíquica – entre as pessoas – e posteriormente como categoria intrapsíquica – com referência a internalização.

Nesse processo de constituição das FPS, Vigotski (2000) destaca as relações sociais, entendendo o resultado da história do desenvolvimento cultural da criança como a *sociogênese* das formas superiores de comportamento. Assim, a cultura e o social são determinantes no desenvolvimento das FPS, sendo a cultura produto da vida e da atividade social do ser humano.

[...] todas as funções psicológicas superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas o próprio

mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processo psíquico continua sendo quase-social (VIGOTSKI, 2000, p. 151).

Desse modo, a mediação cultural é de suma importância no desenvolvimento das FPS, seu desenvolvimento é o fundamento de toda existência consciente do ser humano. Destaca-se também a importância da mediação pedagógica que pressupõe a formação de professores qualificados para o exercício da docência, visto que não se consegue desenvolver as FPS sem uma formação profunda, prejudicada atualmente pelo aligeiramento dos cursos de licenciatura e de formação continuada, não proporcionando ao professor essa possibilidade.

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

A primeira tese é considerada a fundamental da base natural do comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as habilidades naturais em concordância com os objetivos do homem, assim as reservas naturais da criança com deficiência são escassas, mas constituem-se formas culturais de comportamento.

A segunda tese traz o conceito da compensação, assim, as funções atingidas pela deficiência são substituídas por outras, oferecendo novas possibilidades de desenvolvimento para a criança com deficiência, quando não é possível por vias diretas o seu desenvolvimento segue por vias indiretas. A substituição das funções é considerada por esta tese como a base de todo o desenvolvimento cultural da criança com deficiência.

Em seguida, a terceira tese ressalta a importância da atividade mediadora e pressupõe o uso de signos externos como meio de desenvolvimento imediato da conduta.

Por fim, a última tese abre novas perspectivas para a história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência, apresentando o domínio da própria conduta. Vigotski (2000) cita a insuficiência no desenvolvimento das funções superiores e inferiores da criança “mentalmente atrasada²⁶”, no entanto, o psicólogo russo anuncia que devemos estudar o desenvolvimento da memória desses sujeitos e a forma como a utiliza.

A insuficiência do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada se manifesta, antes de tudo na insuficiência das funções superiores de conduta, e na incapacidade de dominar os próprios processos de comportamento (VIGOTSKI, 2000, p. 153).

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

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

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

²⁶ Termo utilizado no início do século XX para se referir ao que hoje conhecemos como deficiência intelectual.

É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória 'cultural', o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares, complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194).

Com relação à atenção, que é uma das funções psicológicas superiores, Vygotski (2000, p. 213) declara que “[...]a história da atenção é a história do desenvolvimento de sua conduta organizada”. A atenção primária tem origem biológica hereditária que organiza os reflexos cujo principio é a fisiologia. Já a atenção voluntária, também conhecida como atenção cultural depende do domínio de dispositivos externos.

Por meio da realização de experimentos, realizados pelo colaborador Leontiev, estudou-se o método funcional da dupla estimulação aplicado a investigação dos processos mediados pela atenção. No jogo de “Perguntas e Respostas”²⁷, por exemplo, a criança é proibida de dizer as palavras *sim*, *não*, *branco* e *preto*. Além disso, a criança não pode dizer duas vezes a mesma cor, exigindo uma atenção concentrada e larga. Pode se constatar pela descrição dos testes e de seus resultados a importância de mediadores, para facilitar o desenvolvimento da atenção voluntária nas crianças.

A respeito da abstração, Vygotsky e Luria (1996) entendem esta função como um dos instrumentos mais poderosos do desenvolvimento cultural estabelecido na mente do ser humano, capaz de desenvolver e aperfeiçoar outros processos psicológicos.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 202), a criança pequena, percebe o objeto em sua concretude, não extraíndo um signo para ele; “[...] o processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e desenvolvimento cultural,” sendo o desenvolvimento cultural intimamente ligado ao uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento. Assim, segundo os psicólogos, a própria abstração pode ser estudada como uma das técnicas culturais implantadas na criança durante o seu processo de desenvolvimento.

²⁷ Este jogo faz parte dos testes aplicados nos experimentos realizados pelos psicólogos russos.

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

Linguagem e pensamento são consideradas, pelos psicólogos russos, as funções mais complexas. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da linguagem oral, Vygostki (2000) estudou o desenvolvimento da linguagem infantil por ser uma das funções mais importantes que traz subjacente o acúmulo cultural da criança.

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

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

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

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

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 213), “[...] a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditam vários autores, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência”. Por meio do domínio de

ferramentas, como a conexão de um objeto com outro, “[...] a criança passa da forma natural do pensamento para a cultural, elaborada pela humanidade durante o processo das relações sociais” (VYGOTSKI, 2000, p. 275)

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

Assim, o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas, como o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Para Vygotski (2000), os conceitos não se formam por via puramente mecânica, o conceito se forma através de complexas mudanças que se produzem ao transformar a imagem no momento dinâmico da composição atribuída de sentido, isto é, da eleição de alguns recursos significativos; tudo isso não é fruto de uma simples mistura de elementos de imagens isoladas.

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

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

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

Estágios do desenvolvimento do pensamento em conceitos ²⁸	
1º Estágio: imagem sincrética	1ª Fase: O significado da palavra coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil. Nessa fase, a criança escolhe os novos objetos ao acaso.
	2ª Fase: A disposição espacial das figuras desempenham papel decisivo. Nessa fase, a imagem sincrética forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata.
	3ª Fase: A imagem sincrética equivale ao conceito. Nessa fase, a imagem sincrética forma-se em uma base mais complexa e se apóia na atribuição de um único significado.
2º Estágio: Formação de complexos	1ª Fase: Complexo associativo. A criança se baseia em qualquer vínculo associativo. Nessa fase, qualquer relação concreta descoberta pela criança entre o núcleo e outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo.
	2ª Fase: Complexo coleções. A criança combina objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, chamados coleções. O complexo coleção se baseia nas conexões e relações entre os objetos na ação prática e na experiência visual.
	3ª Fase: Complexo em cadeia: Caracteriza-se pela combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia.
	4ª Fase: Complexo difuso: Nessa fase, a criança começa a raciocinar além do concreto e da experiência prática e ingressa em um mundo de generalizações difusas, indeterminado, vago.
	5ª Fase: Pseudoconceito. Fase de transição entre os complexos e os conceitos. Por suas características externas confunde-se com os conceitos, mas em termos internos trata-se de um complexo, ou seja, a criança faz o agrupamento utilizando o pensamento por complexos, mas essa generalização pode ser facilmente confundida com um conceito. Ela chega ao resultado, utilizando caminhos diferentes.
3º Estágio: Formação de conceitos	1ª Fase: Abstração. Essa fase é muito próxima do pseudoconceito. A criança realiza abstrações simples, realiza agrupamentos considerando a semelhança dos objetos e abstrai características comuns.
	2ª Fase: Conceitos Potenciais. Trata-se de uma formação pré-intelectual. A criança generaliza um grupo de objetos, após reuni-los seguindo uma característica comum.
	3ª Fase: Conceitos. Atinge-se esta fase na adolescência. “[...] surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VIGOTSKI, 2009, p. 226)

Quadro 3 – Estágios²⁹ do desenvolvimento do pensamento em conceitos.

Fonte: A autora.

²⁸ Quadro desenvolvido pela autora com base em Vigotski (2009).

²⁹ Embora não se fale em estágio na obra de Vygotsky, o termo aparece em ‘A construção do pensamento e da linguagem (2009)’, traduzida por Paulo Bezerra, quando o autor apresenta o desenvolvimento do pensamento em conceitos.

Os conceitos são divididos em duas categorias: 1) conceito espontâneo e 2) conceito científico. Os conceitos espontâneos são formados no cotidiano com base em propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais, não sendo organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas. O conceito espontâneo não é conscientizado, uma vez que a atenção nele contida orienta-se para o objetivo nele representado e não para o próprio ato do pensamento.

Já os conceitos científicos possibilitam a tomada de consciência, sua apropriação origina-se nos processos de ensino e nas atividades estruturadas com a participação do professor, atribuindo ao estudante abstrações formais.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre nas condições do processo educacional, que se constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino. A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Essa afirmação de Vigotski (2009) revela a importância da escola e do ensino formal, sistematizado e intencional para a tomada de consciência de todos os sujeitos. Para Facci (2006, p. 135),

[...] o que se espera é que na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o desenvolvimento intelectual da criança.

Durante esse processo é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento próximo do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do seu psiquismo. Para a efetivação dessa prática de ensino precisa-se de professores com uma formação rica (BARROCO, 2007).

Esse professor deve ter a sua formação fundamentada na possibilidade de desenvolvimento das características humanas por meio do ensino escolar.

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

4. POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Nesse capítulo versamos sobre os materiais e métodos da pesquisa: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região Centro-Oeste do Brasil. Apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa de levantamento e, em seguida, caracterizamos a região centro-oeste por meio de dados estatísticos.

4.1 Descrição da Pesquisa e de seus Instrumentos

Esta pesquisa é parte de um projeto maior selecionado pelo Observatório Nacional da Educação intitulado: Educação Básica e Inclusão do Brasil. Devido a amplitude territorial do país, assim como o número significativo de dados que uma pesquisa desse porte pressupõe, as cinco regiões do país foram divididas em um grupo de pesquisadores. A presente investigação trata da efetivação da Política Nacional de Educação Inclusiva na região Centro-Oeste do Brasil, com exceção do Distrito Federal. A pesquisa tem como problema orientador a seguinte questão: como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva nas escolas da região Centro-Oeste?

O objetivo geral é investigar a efetivação dos princípios defendidos nos documentos oficiais orientadores da política nacional de educação inclusiva nessa região.

O estudo é de caráter teórico-prático, buscando estabelecer uma relação dialética entre esses elementos durante o estudo. O aspecto teórico abrange a análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de educação inclusiva no Brasil, estados e municípios.

Quanto ao aspecto prático da pesquisa, os dados de campo foram coletados por meio de levantamento e estudo de campo. Gil (2007) esclarece que as pesquisas classificadas como levantamento caracterizam-se pela interrogação

direta de um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado, para em seguida, realizar uma análise quantitativa dos dados.

O levantamento foi realizado por meio de questionários aplicados a um grupo de 1200 (um mil e duzentos) professores, sendo 103 (cento e três) da nossa região de abrangência, desse universo 89 (oitenta e nove) são dos estados em que realizamos a pesquisa de campo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás. Os professores participaram do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE na Universidade Estadual de Maringá, no período compreendido entre julho de 2010 e fevereiro de 2012. O questionário foi aplicado nos meses de agosto, setembro e outubro de 2011.

A especialização foi organizada em atendimento ao Edital nº 1, de 2 de março de 2009, publicado no Diário Oficial da União – seção 3, p. 20, em 4 de março de 2009, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância-SEED e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior-CAPES. Trata-se de curso de Especialização ofertado na modalidade a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. A carga horária é de 360 horas, destinado aos professores da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam no AEE ou para professores da sala de aula comum.

O questionário utilizado no levantamento tratou do processo de inclusão no ensino comum dessa região e questões relativas ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar nas escolas em que os professores atuam (Apêndice A).

Há professores de todos os estados da região de abrangência da nossa pesquisa, o que permitiu uma visão ampla da realidade da inclusão nas escolas desta região.

Gil (2007) aponta vantagens e limitações das pesquisas de levantamento. Entre as vantagens, o autor destaca o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez na coleta de dados e o aspecto quantificado que possibilita uma análise estatística. Com relação as limitações, o estudioso aponta a ênfase nos aspectos perceptivos, pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais e limitada apreensão do processo de mudança.

Por isso, para aprofundar as questões propostas no levantamento, foi realizado um estudo de campo. Este modelo de investigação é desenvolvido por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas, conjugados ainda com outros procedimentos como análise de fotografias, documentos e filmagens.

As observações foram realizadas em 03 (três) escolas da região Centro-Oeste. No projeto de curso de especialização em AEE há 35 (trinta e cinco) cidades definidas para os encontros presenciais. Deste total o projeto maior, de abrangência nacional, do qual fazemos parte, selecionou 15 (quinze) escolas, sendo 3 (três) de cada região, preferencialmente de cidades e estados diferentes, que constituiu o grupo de pesquisa para o estudo de campo.

Para a seleção das escolas foi estabelecido como critério: escolas com maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como alvo de atendimento educacional especializado; ou seja, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação(AH/SD).

Os pontos norteadores para o estudo de campo foram: 1) Caracterização das escolas: por meio de consulta às bases do INEP, Educacenso, Histórico da Escola; 2) Previsão de Atendimento Escolar Especializado no Projeto Político Pedagógico; 3) Atendimento a alunos com deficiência, TGD e AH/SD, 5) Atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais; 6) Observação nos ambientes de atendimentos especializados.

Gil (2007) explica que no estudo de campo é muito importante a vivência por parte do pesquisador de experiência direta na situação de estudo. Isto exige que ele realize pessoalmente a maior parte do trabalho.

Considerando estes fatores e a amplitude do campo, foi definido em grupo um roteiro para as observações (apêndice 2). Além da coleta de dados com base no roteiro elaborado, foi realizada a observação de atendimento na SRM das escolas visitadas, para manter a neutralidade as escolas foram nomeadas como X, Y e Z.

Os limites quanto à homogeneidade e fidedignidade dos dados colhidos foram minimizados com a elaboração coletiva do roteiro de observação com outros pesquisadores envolvidos e estudos-piloto para o aprimoramento dos instrumentos.

Além de possibilitar amplitude ao estudo de campo, esses procedimentos contribuíram para diminuir os riscos de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados de pesquisa.

4.2 Caracterização da Região Centro-Oeste do Brasil

A região Centro-Oeste é composta pelos estados do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal, onde se localiza Brasília, capital brasileira. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), a região tem população estimada em 14.058.094, e população em idade escolar de 3.367.263. Com relação a taxa de analfabetismo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD e o IBGE apontam que entre 10 a 14 anos há uma taxa de 1,9% e de 15 anos ou mais a taxa se eleva para 7,2%.

Sobre o perfil dos docentes desta região, 75,8% dos professores que atuam no ensino fundamental – anos iniciais, 86,4% dos profissionais do ensino fundamental – anos finais e 90,7% dos docentes do ensino médio tem formação em curso superior. Entendemos que a qualificação dos professores é um dos determinantes para a qualidade do ensino.

Com relação à avaliação do ensino nos estados da região de abrangência da nossa pesquisa, os índices do IDEB de 2011 mostram que as metas projetadas para os estados foram superadas.

Tabela 3 – Resultado do IDEB de 2011 dos estados pesquisados³⁰

IDEB – 2011	4ª série/5º ano	8ª série/9º ano	3ª série E.M
Mato Grosso do Sul	5,1	4,0	3,8
Mato Grosso	5,1	4,5	3,3
Goiás	5,3	4,2	3,8

Fonte: A autora.

No entanto, apesar dos avanços apresentados, ainda temos muitos desafios considerando os elevados índices de analfabetismo. Acreditamos que

³⁰ Tabela desenvolvida pela autora com base em Inep (2012).

um ensino de qualidade proporciona possibilidades de acesso ao conhecimento científico a todos os alunos.

De acordo com o Censo Escolar 2011, as matrículas do público-alvo da educação especial, nos estados do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás apresentam no total 1936 matrículas na educação infantil, 28856 no ensino fundamental, 2527 no ensino médio e 2565 na educação de jovens e adultos (INEP, 2011).

Em análise comparativa entre o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e de distribuição de SRM, Côrrea e Rebelo (2012), verificaram uma desproporção entre eles, com exceção do estado de Goiás. De acordo com as autoras, Goiás foi o estado mais contemplado com SRM e apresentou o maior número de matrículas de aluno público-alvo da educação especial no ensino comum na região centro-oeste.

Seguindo a tendência nacional, a maior concentração de matrícula está no ensino fundamental. Em comparação com os números nacionais as matrículas da educação especial dos estados do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA representam em média 6%.

4.3 Resultados da Pesquisa de Levantamento

A pesquisa de levantamento teve como instrumento o questionário aplicado a 103 (cento e três) professores da região Centro-Oeste nos meses de agosto, setembro e outubro de 2011, sendo 89 (oitenta e nove) dos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás. Os Gráficos de 1 a 10 foram elaborados com base nas respostas dos sujeitos, previamente tabulados e sistematizados.

Nesse item apresentamos os resultados de toda a região, incluindo o Distrito Federal. A análise dos dados por estado será apresentada nos itens que tratam da política de inclusão de cada unidade federativa em que realizamos a pesquisa de campo.

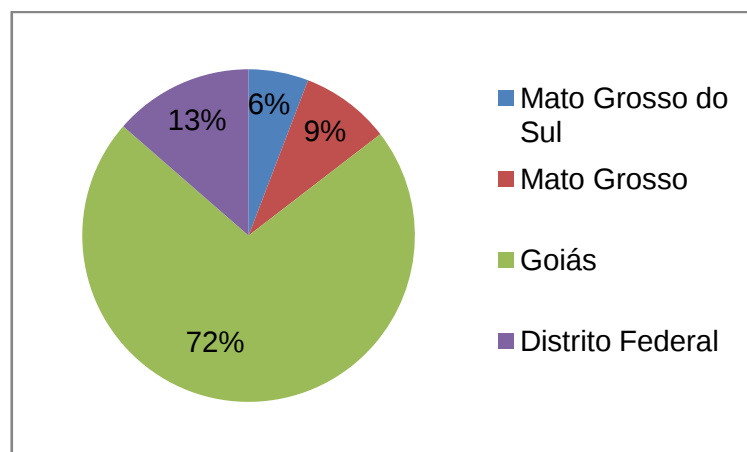


Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento por Estado.

O estado de Goiás foi o mais contemplado na distribuição de vagas do curso de especialização em relação ao número de matrículas na educação especial na região centro-oeste. De acordo com o Censo Escolar de 2011, esta região tem um total de 49374 matrículas dessa modalidade de ensino. Goiás apresenta 38% das matrículas da educação especial na região, o Distrito Federal 27%, Mato Grosso do Sul 19% e o estado do Mato Grosso 18% (INEP, 2011).

4.3.1 Item 1 do Questionário: Identificação

O item 1 do questionário trata da identificação dos sujeitos, neste item os participantes informaram nome, idade e sexo.

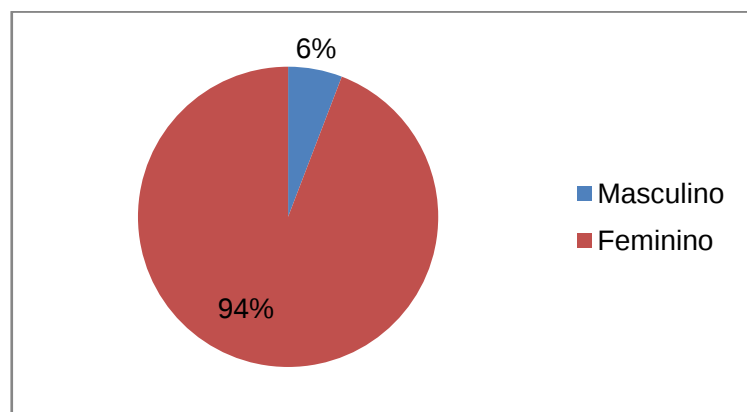


Gráfico 2 – Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento por sexo.

A identificação por gênero demonstra a presença feminina no magistério de forma muito expressiva. De acordo com o Censo do Professor (INEP, 2009), 81,5% do corpo docente da educação básica é composto por mulheres; com exceção da Educação Profissional, as mulheres são maioria em todos os níveis de ensino. A tabela a seguir apresenta um elevado índice da presença feminina na Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais) e na Educação Especial.

Tabela 4 – Índice de homens e mulheres nos níveis e modalidades da educação básica

	Homens no Magistério		Mulheres	
Educação Básica	365.395	18,5%	1.612.583	81,5%
Educação Infantil	11.284	3,0%	358.414	97,0%
Creches	2.682	2,1%	124.975	97,9%
Pré-escola	10.054	3,9%	248.171	96,1%
Ensino Fundamental	245.245	17,8%	1.132.238	82,2%
Anos iniciais do EF	66.416	9,2%	655.097	90,8%
Anos finais do EF	207.942	26,5%	575.252	73,5%
Ensino Médio	165.784	35,9%	295.758	64,1%
Educação Profissional	31.930	54,2%	26.968	45,8%
Educação Especial	2.444	7,3%	31.150	92,7%
Educação de Jovens e Adultos	74.910	28,6%	186.605	71,4%

Fonte: Todos pela Educação (2012, p. 1).

Para Neves (2011), a relação entre as características femininas e o magistério é maior nos anos iniciais; na medida em que a relação com o cuidado diminui a proporção de homens no magistério começa a aumentar, assim como os salários.

A região Centro-Oeste conta com 140.948 professores, sendo 19% de homens e 81% de mulheres seguindo a tendência nacional. Na educação especial temos um índice de 8,5% de homens e 91,5% de mulheres atuando nessa modalidade de ensino (INEP, 2009).

4.3.2 Item 2 do Questionário: Formação

No item Formação, os participantes da pesquisa, responderam sobre a formação em nível de graduação e pós-graduação.

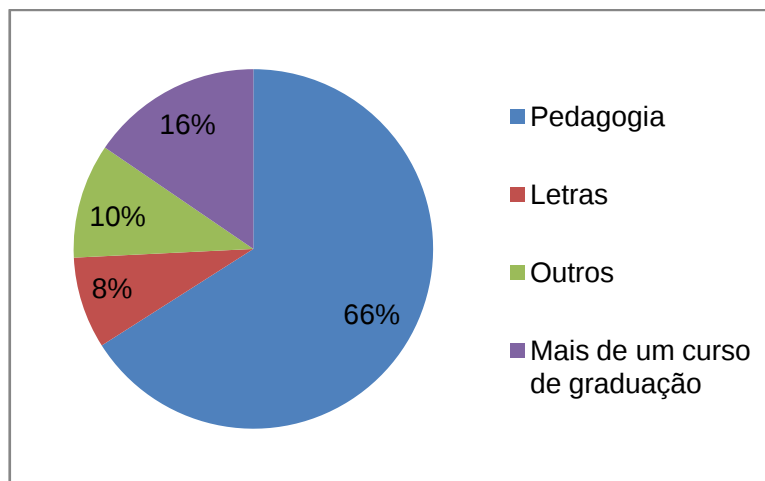


Gráfico 3 – Sobre a formação em curso de graduação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento.

Em relação a formação é importante ressaltar que o questionário foi aplicado a um grupo de professores que cursava especialização em AEE. Para matrícula em curso desse nível é imprescindível que o aluno tenha concluído um curso de graduação. Desse modo, os casos de professores sem formação em nível superior não foi declarado. No entanto, Brzezinski (2008) destaca que apesar dos avanços na formação de professores, com a criação de Programas como o Proformação³¹, ainda temos casos de leigos atuando no Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Na Região Norte são 10,5% (contra 37% em 1995) as funções docentes ainda ocupadas por leigos e na Região Nordeste o índice alcança 9,3%, contra os 30% registrados em 1995. A Região Centro-Oeste também foi integrada ao Proformação, e no período 1995-2002 diminuiu o índice de funções docentes ocupadas por leigos no ensino fundamental passando de 14% para 3%. A Região Sul ainda contava com 2% de leigos no sistema, contra os 9% registrados em 1999 e a Região Sudeste mantinha 1%, contra os 3% anteriores (BRZEZINSKI, 2008, p. 181).

A afirmação de Brzezinski (2008) é comprovada pelos índices do Censo do Professor (INEP, 2009) que apresenta a escolaridade dos professores brasileiros;

³¹ O Programa Proformação, foi criado em 1997, é oferecido na modalidade a distância e destina-se aos professores sem formação específica para a docência que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Trata-se de um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios e financiado com recursos do Banco Mundial (PROFORMAÇÃO, 2012).

do total de 1.997.978 docentes em todo o território nacional, 0,6% tem formação no ensino fundamental, 7% com formação em nível médio, 24,4% com formação em nível médio com habilitação para a docência (normal/magistério) e 68% com ensino superior. Do total de 1.341.178 professores com formação em nível superior, 4,6% não tem licenciatura.

Quanto a formação dos professores no Centro-Oeste, a região conta com 140.948 professores, desse total 0,6% tem formação apenas no ensino fundamental, 8,5% em nível médio, 11,2% em nível médio com habilitação para a docência (normal/magistério) e 79,7 com ensino superior. Do total de 112.223 professores com ensino superior 3,9% não tem licenciatura (INEP, 2009).

Em análise comparativa entre os índices apresentados pelo país e pela região de pesquisa, é possível constatar que em relação a formação no ensino fundamental, Brasil e região Centro-Oeste apresentam o mesmo índice, 0,6%, quanto a formação no ensino superior a região centro-oeste apresenta um índice mais positivo 79,7% do quadro docente, contra 68% (INEP, 2009).

Esses dados mostram os desafios para a formação de professores tanto em nível nacional, quanto regional. Entendemos que na escola, os professores tem a função de transmitir conhecimentos científicos, produzindo a humanidade desenvolvida pela coletividade, em cada indivíduo singular, conforme explicita Saviani (2008c), para isso é essencial que esse profissional tenha formação teórica e prática em nível superior.

Em relação à formação para atuação na educação especial os documentos federais, dos estados e municípios que pesquisamos orientam que os profissionais tenham formação inicial para a docência, e formação que o habilite para atuar na Educação Especial, não há orientação para a formação inicial em uma graduação específica. Então como podemos explicar o número considerável de pedagogos na educação especial?

Uma possível explicação para esse número expressivo de pedagogos na E.E é a disposto na Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994 que recomenda [...] a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994c, p. 1). Além disso, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), no art.4, institui:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

A Educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, principais níveis de atuação do pedagogo concentram os maiores índices de matrícula da Educação Especial, o que pode explicar a tendência a um número expressivo de pedagogos nessa modalidade de ensino.

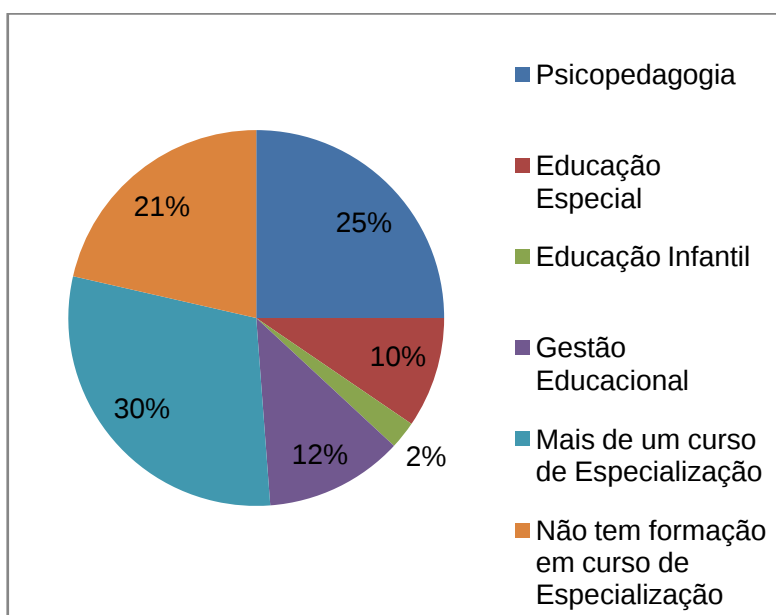


Gráfico 4 – Sobre a formação em curso de especialização dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento.

Partimos da hipótese de que o índice de psicopedagogos atuando na educação especial acontece pela relação do trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem ainda presente nas práticas da educação especial, um dos três municípios que realizamos a pesquisa de campo declarou atender esse público. Os professores da SRM das três escolas que visitamos (uma em cada estado – MS, MT e GO) tinham formação em psicopedagogia.

Em relação ao número expressivo de professores com mais de um curso de especialização, deve-se pela necessidade constante de aperfeiçoamento dos profissionais da educação e pela expansão do número de instituições que oferecem cursos desse nível no Brasil. Outro dado que chama a nossa atenção é o número de professores especialistas em educação especial fazendo o curso em de especialização em AEE. Acreditamos que o paradigma da inclusão transformou as práticas dessa modalidade de ensino que substituía o ensino comum e hoje atua como complementar ou suplementar com oferta de serviços e apoios. Essa nova concepção suscita a necessidade de formação dos profissionais que atuam na educação especial para a garantia de práticas significativas e articuladas com o ensino comum.

4.3.3 Item 3 do Questionário: Atuação

O item atuação versou sobre a função que o sujeito exerce, se atua em serviços da educação especial, na sala de aula comum ou em outras atividades.

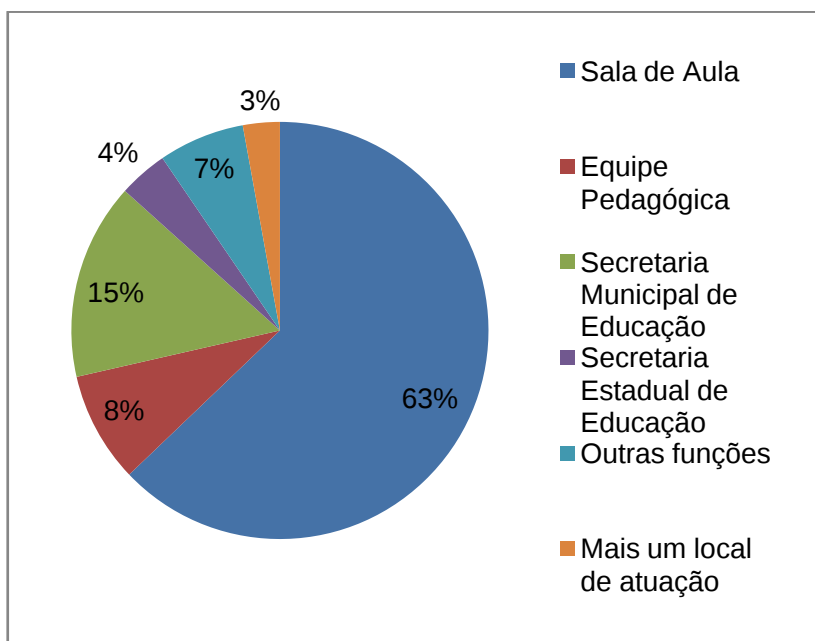


Gráfico 5 – Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento.

Os índices sobre a atuação dos profissionais que na ocasião cursavam a especialização em AEE demonstram que a formação contemplou de modo geral os profissionais que trabalhavam na escola e em atividades técnicas nas secretarias municipais e estaduais de educação. Brasil (2011a) dispõe que a União prestará apoio técnico e financeiro para ações que contemple a formação continuada de professores e a

[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011a, p. 2).

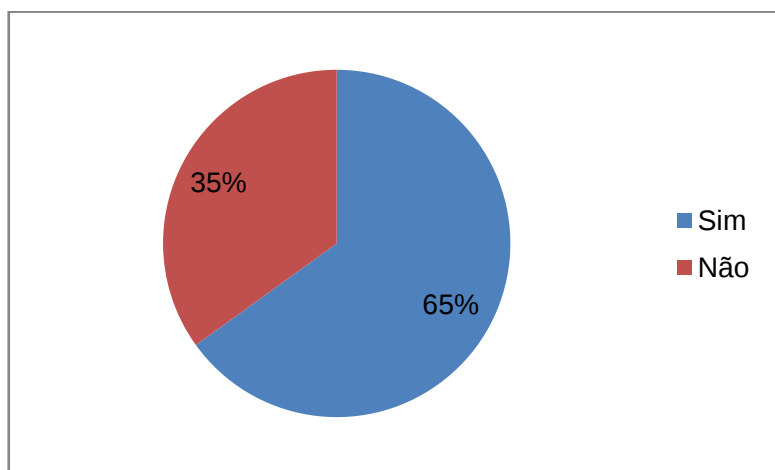


Gráfico 6 – Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento no AEE.

Conforme revela o gráfico, 65% dos sujeitos afirmaram atuar no AEE, esses profissionais estão distribuídos em serviços especializados como: SRM, CAEE e outros atendimentos especializados, como escolas especiais. O que revela a formação em serviço desses profissionais.

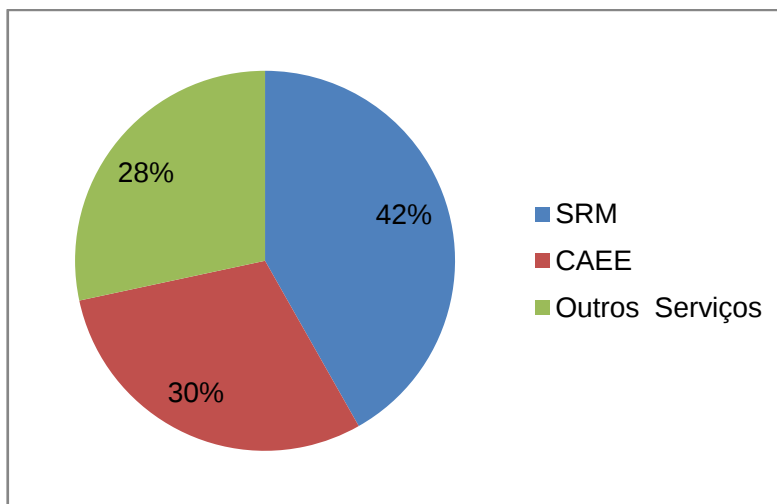


Gráfico 7 – Distribuição dos serviços especializados em que os sujeitos participantes da pesquisa de levantamento atuam.

O gráfico demonstra uma porcentagem maior de profissionais que atuam nas SRM; este dado se justifica pela expansão desse serviço no Brasil a partir do ano de 2007. A categoria “outros serviços” compreende: atendimento itinerante, sala de recursos, coordenação pedagógica da educação especial, equipe técnica, classe hospitalar, escola especial, dentre outros.

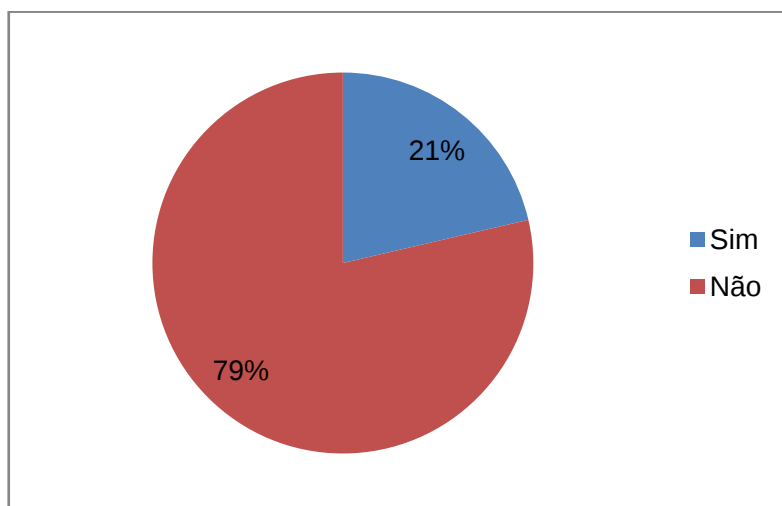


Gráfico 8 – Sobre a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa de levantamento na sala comum.

Quanto a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa, observamos que 21%, ou seja, 22 (vinte e dois) sujeitos responderam atuar na sala comum, desse universo 11 (onze) professores não têm alunos inclusos em suas turmas e 11

(onze) responderam atender o público-alvo da educação especial. Do total de 11 (onze) professores que atende alunos inclusos em suas turmas, 9 (nove) afirmaram ter aluno com deficiência, 3 (três) professores responderam ter aluno com transtornos globais do desenvolvimento, e apenas 1 (um) professor afirmou ter 1 (um) aluno com AH/SD incluso na sua turma.

4.3.4 Item 4 do Questionário – Dados da Escola Onde Atua

O item 4 contemplou a caracterização da escola (nome, cidade e estado e dependência administrativa) e tratou da inclusão de alunos na escola.

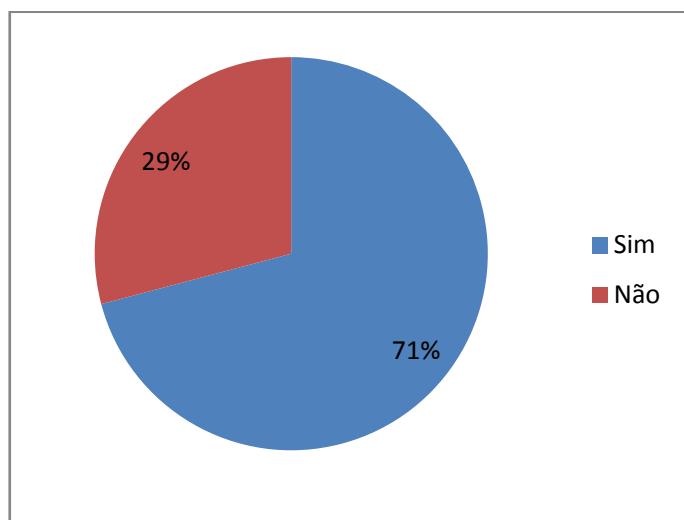


Gráfico 9 – Sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola em que os sujeitos participantes da pesquisa de levantamento atuam.

Em relação a inclusão na escola que atuam, 73 (setenta e três) sujeitos afirmaram que na sua escola tem alunos público-alvo da educação especial inclusos, esse dado revela o processo de inclusão na região no ensino comum, resultado das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação.

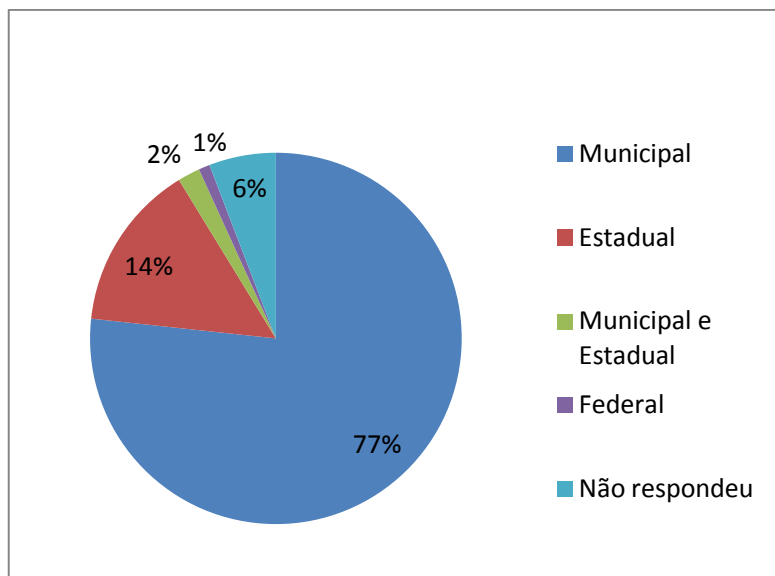


Gráfico 10 – Dependência administrativa da escola em que os professores participantes da pesquisa de levantamento atuam.

A partir dos dados apresentados no Gráfico 10, observamos a tendência da municipalização que se fortaleceu com a LDBEN 9394/96. Para Gadotti (1996), a história da municipalização do ensino teve início com o fim do Estado Novo, em 1945, e se concretizou com a LDBEN de 1961. De acordo com o autor, essa proposta está atrelada com a história da democratização política do país, que consagrou o princípio da descentralização.

Todavia, foi só com a Lei 5692/71, promulgada sob o regime autoritário, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, num período marcado pela prática oposta à descentralização. Em vez de ajudar os municípios, a Lei 5692/71 os penalizou. A municipalização acabou servindo para concentrar ainda mais o poder e aumentar a dependência dos municípios em relação ao Estado e à União, em função da política centralizadora do regime militar (GADOTTI, 1996, p. 1).

O debate sobre a municipalização do ensino foi retomado em 1985, com o fim do Regime Militar. Nesse ano um pequeno grupo de professores e dirigentes metropolitanos de educação organizou um congresso nacional para discutir o ensino municipal. No ano seguinte, foi criada a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, essa associação civil “passou a lutar pela valorização do ensino municipal, sem defender abertamente a municipalização” (GADOTTI, 1996, p. 2).

Em 1988, a Constituição Federal prevê no art. 211 um regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O inciso um desse art. dispõe que a União “prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória”. Em seguida, o inciso dois, diz que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (BRASIL, 1989, p. 85).

Assim, a Constituição Federal de 1988 dá autonomia para que os municípios organizem seus sistemas de ensino prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, nível que concentra o maior número de matrículas na educação especial.

Em 1996, a LDBEN 9394/96 veio fortalecer a proposta de municipalização do ensino na educação infantil, no ensino fundamental. A LDBEN de 1996 reafirma o regime de colaboração entre estados, municípios, Distrito Federal e a União. O art. 11 trata da incumbência dos municípios na organização do ensino, sendo responsável por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 2010a, p. 15), assim os alunos público-alvo da educação especial matriculados nesses níveis de ensino serão atendidos pelas prefeituras.

Para Côrrea e Kassar (2008), o processo de descentralização do ensino está atrelado ao discurso neoliberal e a consequente descentralização do papel do Estado, que deixa de ser executor para tornar-se regulador. Gentili (1998) assevera que o Estado descentraliza os mecanismos de financiamento e de gestão do sistema, mas continua na centralização do controle pedagógico.

Desse modo, o Estado e as estratégias de municipalização do ensino estão voltadas para transformar a escola em um espaço da lógica do mercado, tendo o processo educacional mediando esse processo (SILVA, 2001).

Como afirmamos anteriormente, os sujeitos público-alvo da Educação Especial também estão inseridos nessa lógica neoliberal de descentralização do Estado, de acordo com o Censo Escolar de 2011, os municípios respondem por 67% das matrículas da educação especial (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (INEP, 2011).

5. POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – MS

Neste capítulo discutimos os principais documentos norteadores da política de inclusão do estado do Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande-MS. Além disso, apresentamos à descrição do processo de inclusão na escola investigada da rede municipal de ensino de Campo Grande.

5.1 Política de Inclusão Estadual: Mato Grosso do Sul

O estado do Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro de 1977, pelo desmembramento de área do estado de Mato Grosso, tendo Campo Grande como capital. De acordo com IBGE (2011), a população do estado é estimada em 2.449.341 habitantes, com taxa de analfabetismo estimada em 8,1%. Quanto às matrículas da educação especial, de acordo com o Censo Escolar de 2011 o Estado apresenta 299 matrículas na educação infantil, 8168 no ensino fundamental, 506 no ensino médio e 680 na Educação de Jovens e Adultos – EJA (INEP, 2011).

A Constituição do Estado do Mato Grosso do Sul, atualizada em 28 de fevereiro de 2005, dispõe que o ensino será ministrado com base em princípios, sendo que o primeiro deles o de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Destacamos ainda aquele que trata da carreira dos professores com planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Segundo a Constituição, é dever de o Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. É previsto no art. 193 a atuação dos municípios nos níveis de educação pré-escolar e fundamental oferecendo, inclusive, a modalidade de ensino especial, com a cooperação do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Granemann (2006), ao tratar da trajetória da educação especial no Mato Grosso do Sul, apresenta o apoio a entidades que atendiam “excepcionais”, termo utilizado na década de 1980. Nesse período, os atendimentos especializados eram realizados em instituições e classes especiais, vinculadas ao setor público, mais especificamente ao sistema estadual.

Para Januário Júnior e Manfroi (2010), a atual proposta de educação inclusiva na cidade Campo Grande, capital do Estado, tem raízes nas décadas de 1980 e 1990, marcadas pelo atendimento fundamentado no modelo médico em instituições e classes especiais.

A educação especial, enquanto modalidade de ensino, e o atendimento especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino são previstos no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovado pela Lei nº 2791/2003 e na Lei do Sistema Estadual de Ensino, regulamentada pela Lei nº 2787/2003.

A Lei do Sistema Estadual de Ensino, no art. 84 prevê serviço de apoio especializado na escola regular para atender o que ela define como educandos com necessidades educacionais especiais. Em casos em que não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular, o educando poderá ser atendido em classes, escolas ou serviços especializados inclusive o atendimento domiciliar e a classe hospitalar.

Já o art. 85 define que os Sistemas de Ensino deverão assegurar: propostas de atendimento específicos; espaço físico adequado; terminalidade; acesso igualitário aos benefícios do ensino regular; qualificação e capacitação dos profissionais da educação especial, bem como para os profissionais da rede regular de ensino; escolas com atendimento em tempo integral; e atendimento domiciliar (MATO GROSSO DO SUL, 2003a).

A deliberação CEE/MS 9367/2010 dispõe sobre o AEE na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, refere-se ao AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 01).

Os princípios e diretrizes que fundamentam as políticas de inclusão do Estado do Mato Grosso do Sul são a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência e o direito a educação para todos.

A conceituação do público-alvo pelo estado apresenta consonância com o definido nos documentos nacionais (BRASIL, 2009b), ou seja, considera-se público-alvo da educação especial no estado os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação (AH/SD).

O atendimento oferecido a esse público é estabelecido pela deliberação nº 9367/2010. Esse documento é claro ao dispor que o atendimento educacional especializado tem caráter complementar ou suplementar a formação do educando e deverá disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade; entende-se por recursos de acessibilidade, o meio que possibilita condições de acesso ao currículo com base nacional comum, conforme determina a LDBEN nº 9394/96, devendo ser complementada ou suplementada de acordo com necessidade do aluno.

Com relação à formação dos professores e dos demais profissionais que atuam no AEE, a resolução define que os profissionais devem ter formação compatível com a especificidade de sua atuação. O professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

O AEE em SRM e no CAEE é regulamentado pela deliberação 9367/2010 com base no disposto na Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009b).

A deliberação estadual afirma que o AEE deve acontecer em turno inverso ao da escolarização; a matrícula está condicionada a matrícula em escola comum; define as atribuições do professor do AEE e trata da exigência de contemplar o AEE na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Os dados do Censo Escolar dos últimos três anos (2009, 2010, 2011) evidenciam o avanço das matrículas no estado após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), viabilizado tanto pela política nacional quanto estadual.

Tabela 5 – Matrículas da Educação Especial – Mato Grosso do Sul – 2009-2011³²

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA
2009	200	5131	308	684
2010	259	6857	424	649
2011	299	8168	506	680

Fonte: A autora.

Em relação à análise dos questionários, o grupo de seis professores do estado do Mato Grosso do Sul que responderam ao questionário são do sexo feminino, sendo quatro graduados em pedagogia; quatro tem curso de pós-graduação, três professores atuam na sala comum, um atua na secretaria municipal de educação e três na secretaria estadual de educação. Os três professores que atuam em escola comum responderam que em sua escola tem alunos com deficiência incluídos.

Considerando a nossa defesa de humanização da pessoa com deficiência, por meio de um ensino que possibilite a apropriação de conceitos científicos e a formação gênero humano, pensamos que o estado do Mato Grosso do Sul avançou ao propor condições de acesso a escola comum e ao currículo. A análise dos documentos oficiais publicados pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul permitiu observar as transformações do seu sistema estadual de ensino, em busca de uma escola com igualdade de acesso e permanência.

No entanto, é importante destacar que apesar da adequação dos documentos orientadores da educação especial no Mato Grosso do Sul, o número de matrículas no AEE é desafiador frente às matrículas dos alunos público-alvo desta modalidade de ensino no Estado, conforme dados apresentados por Côrrea e Rebelo (2012). De acordo com as autoras, em 2009, havia 687.084 matrículas na Educação Básica no Estado, desse universo 5.574 era de alunos público-alvo da educação especial. Das 639.718 matrículas na Educação Básica de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no Brasil, Mato Grosso do Sul era responsável por 3,45% (4.477 alunos) das matrículas no AEE, sendo o oitavo estado com maior número de matrículas no AEE em 2009.

Já em 2010, registrou-se 677.137 matrículas na Educação Básica no Mato Grosso do Sul, sendo 7.540 de alunos público-alvo da educação especial e, 5.093 no AEE. Apesar do crescimento de 13,76% entre 2009 e 2010 de matrículas no

³² Tabela desenvolvida pela autora com base no Censo Escolar dos anos de 2009, 2010, 2011.

AEE no Estado, Mato Grosso do Sul foi superado em número de matrículas pelos estados da Bahia, de Goiás, do Ceará e do Espírito Santo (CÔRREA; REBELO, 2012).

5.2 Política de Inclusão Municipal: Campo Grande-MS

O município de Campo Grande é a capital do estado de Mato Grosso do Sul, sua população é estimada em 786.797 habitantes (IBGE, 2011). A rede municipal de ensino conta com 19558 matrículas na educação infantil, 54810 matrículas no ensino fundamental (anos iniciais), e 1662 matrículas na educação especial (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (INEP, 2011).

Quanto à história da educação especial na capital do estado de Mato Grosso do Sul, Neres e Côrrea (2009) destacam que as primeiras iniciativas aconteceram na década de 1970 com atendimento itinerante às escolas, essa iniciativa foi motivada pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas por um número significativo de alunos da 1ª série, resultando em níveis elevados de evasão e repetência. Nas palavras das autoras,

[...] isso evidencia a preocupação com o fracasso escolar e a educação especial na sua trajetória, tem sido requisitada para correção das dificuldades de aprendizagem, que na maioria das vezes, é imputada à criança (NERES; CÔRREA, 2009, p.5).

Em 1985 foram implantadas as chamadas “classes de recursos” em três (3) escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) que apresentavam elevado número de evasão e repetência. A classe de recursos atendia alunos com dificuldade de aprendizagem, já os casos de deficiências mais graves eram encaminhados para as instituições especializadas e para as classes especiais (NERES; CÔRREA, 2009; CÔRREA; KASSAR, 2008).

Côrrea (2011) considera que até o ano de 1997 a educação especial no município de Campo Grande, não contava com um espaço específico de atuação, limitando suas atividades ao diagnóstico e orientação às escolas. A partir do ano de 1997, em atendimento a legislação federal (BRASIL, 1994b; BRASIL, 2010a) e

ao crescente processo de municipalização do ensino fundamental, a educação especial passa por reestruturações integrando a Divisão de Apoio Pedagógico. Essas transformações possibilitaram o início de uma política de educação especial no município, resultando na expansão dos serviços regulamentados pela Resolução publicada pela SEMED nº 31 de 3 de maio de 2000, dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da rede municipal de ensino, e dá outras providências.

No ano de 2002 em consonância com Brasil (2001c) foi publicado o Decreto nº 8.510 de 9 de agosto de 2002, que dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, assim, “pela primeira vez a educação especial passa a fazer parte da estrutura da secretaria, com a criação da Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial” (NERES; CÔRREA, 2009, p. 9). É possível observar que a SEMED de Campo Grande, publicou vários documentos normativos no início do ano 2000, com o objetivo de organizar o atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

- Deliberação CME/MS nº 77 de 5 de dezembro de 2002, dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino.
- Resolução SEMED nº56 de 4 de abril de 2003, dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolas, da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.
- Decreto nº 4067 de 15 de agosto de 2003, denomina de “Centro Municipal de Educação Especial Amilton Garai da Silva” o Centro Municipal de Educação Especial.

Assim, o princípio da inclusão defendido nos documentos normativos do município possibilitou a constituição da educação especial na gestão municipal, bem como a capacitação de profissionais e a criação e ampliação dos serviços especializados oferecidos pela REME (CÔRREA; KASSAR, 2008; NERES; CÔRREA, 2009; CÔRREA, 2011).

Em 2011, ano em que realizamos a nossa coleta de dados na SEMED de Campo Grande, o Censo Escolar (INEP, 2011) contabilizou 1662 matrículas na

educação especial (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), em seu levantamento do 1º semestre de 2011 a REME contava com a matrícula de 1450 alunos público-alvo da educação especial. Desse universo, 58%, 839 alunos frequentavam a SRM, e 42%, 611 alunos não frequentavam esse serviço. Esses índices ilustram o desafio de acesso a esse serviço, que se expandiu nos últimos anos no município, mas ainda não atende a todos (CAMPO GRANDE, 2011).

A educação especial no município de Campo Grande é coordenada pela Divisão de Educação Especial (DEE), esse órgão é subordinado a Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O objetivo do DEE é o “acompanhamento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino- REME” (CAMPO GRANDE, 2012), por meio de estratégias que visem promover o processo de ensino e aprendizagem, realizando acompanhamento sistemático às escolas e ações de formação continuada utilizando recursos de órgãos federais tais como FNDE/MEC/SEESP e recursos municipais.

Para a realização das atividades propostas, o DEE é organizado em núcleos, conforme o organograma:

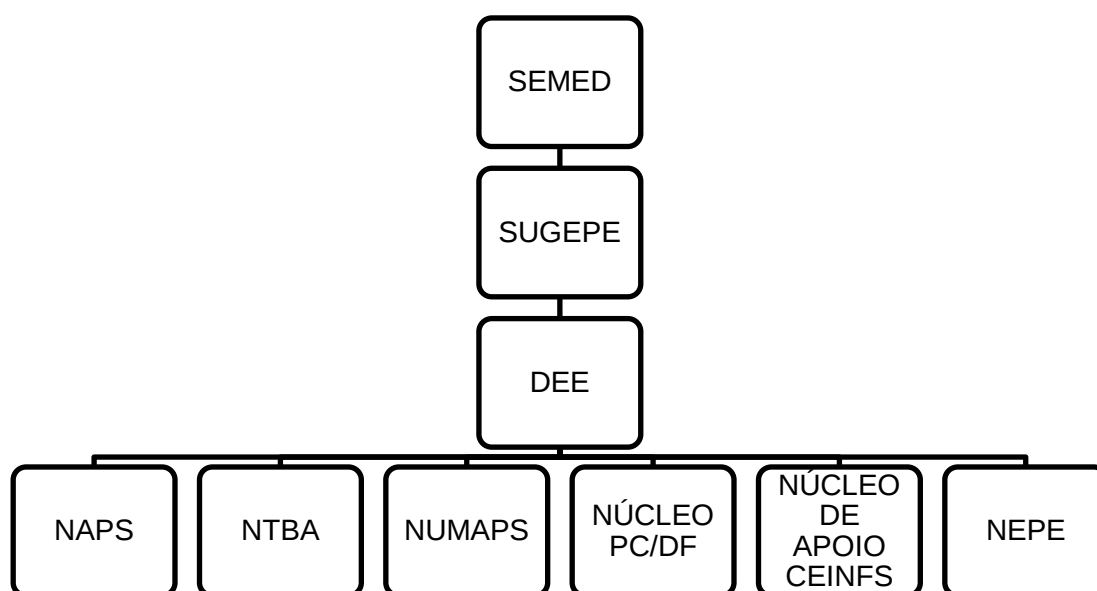


Figura 1 – Estrutura Organizacional da Divisão de Educação Especial – DEE de Campo Grande-MS.

Fonte: Campo Grande (2012).

A DEE está diretamente subordinada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (SUGEPE). As ações desenvolvidas pela DEE subdividem-se nos seguintes núcleos de trabalho: 1) Núcleo de Apoio Pedagógico ao aluno com Surdez (NAPS), 2) Núcleo de produção Braille e tipos ampliados (NTBA), 3) Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), 4) Núcleo Deficiência Física e Paralisia Cerebral - PC/DF, 5) Núcleo de apoio aos Centros de Educação Infantil (CEINFS) e 6) Núcleo de Educação Profissional e Inclusiva (NEPE).

Os serviços de apoio pedagógico especializado compreendem tanto os recursos humanos quanto materiais, capazes de apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. A SEMED, por meio da DEE de Campo Grande disponibiliza os seguintes apoios:

1) Intérprete de Libras: as atividades desenvolvidas por este profissional é regido pela Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e pelo decreto 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 (CAMPO GRANDE, 2012).

2) Professor Auxiliar: a resolução da SEMED n.128 de 1 de junho de 2009 define o professor auxiliar como “um profissional que atua no contexto da classe do ensino regular, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. O público atendido pelo professor auxiliar é dividido em três grupos:

I – alunos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência.

II – com alterações qualitativas de suas interações sociais, de comunicação e interesses;

III – com necessidades, mesmo que temporariamente, de supervisão sistemática e apoio às atividades de higiene, alimentação e apoio educacional para a eliminação de barreiras que se interpõem nos processos educacionais e sociais, individualmente ou em grupo (CAMPO GRANDE, 2009, p. 1).

3) Assistente de Inclusão Educacional: conceituado na resolução da SEMED n.128 de 1 de junho de 2009, como profissional de apoio. De acordo com a resolução, esse profissional “atuará na execução de atividades auxiliares de

caráter socioeducacionais, com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e que necessitam de atendimento às suas necessidades [...]” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 1).

Além disso, em entrevista no DEE foi informado que a SEMED oferece atendimento especializado em fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, fisioterapia, nutrição, avaliação psicológica por meio de convênios com instituições especializadas.

A deliberação CME/MS nº 1142 de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino, em atendimento a legislação federal, em especial a LDBEN nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

Em análise a deliberação municipal nº 1142/2010, é possível observar que o documento apresenta consonância com o disposto na legislação federal no que se refere ao conceito de AEE, público alvo, formação e atribuições do professor de AEE.

Em relação a implantação das SRM, Côrrea (2011) apresenta dados que evidenciam o avanço quantitativo desse serviço oferecido pela educação especial a partir do ano 2005.

No ano de 2005 a REME contava com 36 SR, desse universo uma era considerada como multifuncional; em 2006 o número de SR foi ampliado 44, porém o número de SRM manteve-se o mesmo (1). Já 2007, em atendimento ao Edital 001/2007, o número de SRM começa ser ampliado, nesse ano o número de SRM passa para 5 em um total de 32 SR. Em 2008 a REME contava com 37 SR sendo 15 multifuncionais. No ano de 2009, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica entre o município de Campo Grande e o MEC/FNDE. Desse modo, em 2009, o número de SR é ampliado para 47, sendo 43 multifuncionais. Em 2010 o número total de SR é de 55, desse total, 46 são multifuncionais (CÔRREA, 2011).

Tabela 6 – Avanço do número de SRM no município de Campo Grande – 2005-2010³³

2005		2006		2007		2008		2009		2010	
SR ³⁴	SRM	SR	SRM	SR	SRM	SR	SRM	SR	SRM	SR	SRM
36	1	44	1	32	5	37	15	47	43	55	46

Fonte: A autora

³³ Tabela desenvolvida com base nos dados apresentados por Côrrea (2011).

³⁴ Na tabela a sigla SR refere-se ao número total de Salas de Recursos.

Com base na análise dos documentos que normatizam a educação especial no município de Campo Grande, na produção acadêmica sobre esta modalidade de ensino na capital do Mato Grosso do Sul e nos dados disponíveis pelo INEP é possível observar que os documentos municipais estão em articulação com disposto nos documentos nacionais garantindo avanços com relação a matrícula e a ampliação de serviços e recursos que atendam as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum.

5.3 Pesquisa de Campo: a Escola “X” e o Processo de Inclusão

Nos dias 14, 15 e 16 de setembro de 2011, realizamos a pesquisa de campo na escola “X” da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. A escola conta com espaço físico adaptado, inclusive com espaço para a prática de esportes na modalidade paradesporto³⁵.

De acordo com divulgação na página da escola:

Em 2009/2010 foram investidos 20 mil reais em adaptações na estrutura física da escola para melhor atender nossos alunos. Foram construídas 7 rampas de acesso, instalados corrimãos e construído um novo guichê na secretaria da escola, apenas para atender cadeirantes. Além disso, a calçada da escola foi reformada juntamente com o acesso ao ponto de ônibus e sinalização horizontal. Em 2011 mais R\$18.000,00 foram investidos em equipamentos e adequações necessárias, totalizando R\$38.000,00 investidos diretamente na educação especial de nossa escola nos últimos 3 anos (CAMPO GRANDE, 2011, p. 1).

Conta com uma equipe de 11 profissionais para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, sendo uma profissional de apoio, seis professores auxiliares, uma professora de educação física adaptada, uma pedagoga, e dois professores especializados.

³⁵ O Paradesporto é uma modalidade desportiva praticada por pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. As principais modalidades adaptadas ao paradesporto são: atletismo, basquete em cadeira de rodas, esgrima em cadeira de rodas, futebol de 5, futebol de 7, golball, futsal, basquete, judô, natação, rúgbi em cadeira de rodas, tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa, tiro, voleibol sentado, voleibol para surdos, entre outros.

A escola tem tradição na prática do esporte na modalidade paradesporto, sendo vencedora das quatro edições dos Jogos Paradesportivos da Reme – JOPARES, esta competição que agrega os alunos-atletas do Esporte Adaptado de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 a escola enviou alunos para competições em nível nacional, conquistando em 2009 o título nacional de bocha adaptada (CAMPO GRANDE, 2011, p. 1).

Na ocasião da nossa pesquisa constava a matrícula de 1950 alunos. Conforme o Quadro 4³⁶, a escola oferece AEE a 93 alunos em período contrário a escolarização. Não há matrícula no AEE de alunos de outras escolas.

Diagnóstico da deficiência	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA	Total
Baixa Visão	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	02
Def. Auditiva	-	02	-	01	01	-	-	-	01	-	05
DA – Surdez	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Def. Física	-	-	-	01	02	-	-	-	01	01	05
Def. Física – cadeirante	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Paralisado Cerebral – PC	-	-	-	05	02	01	01	-	01	-	10
PC – Cadeirante	-	-	-	01	-	02	-	01	-	-	04
D. M. – Leve, Moderado e Profundo	-	07	06	09	07	06	13	04	02	04	58
Síndrome Maratoux Lamy Mucopolissacaridose VI	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Síndrome de Down	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	02
Síndrome de Asperger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Síndrome Alagiller+Mucopolissacaridose VII	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Síndrome Struge I Weber	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Miomeningocele – cadeirante	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Total por ano	03	09	08	20	13	10	14	05	05	06	93

Quadro 4 – Distribuição dos alunos matriculados na escola “X” acompanhados pela Educação Especial em 2011.

Fonte: Secretaria da Escola “X”.

³⁶ O quadro e os gráficos apresentados nesse item foram cedidos pela equipe pedagógica da escola e reproduzidos mantendo fidelidade aos dados e terminologias adotadas pela instituição de ensino.

Os alunos são distribuídos em 2 turmas de AEE, uma Sala de Recursos – SR, implantada em 2004 e uma SRM tipo I em funcionamento desde 2010. Esse espaço recebeu os materiais listados no Quadro 1 do capítulo 2, a escola conta também com uma diversidade de recursos materiais à disposição das professoras.

Como podemos observar na tabela desenvolvida pela equipe pedagógica da escola, 62,3% dos alunos atendidos apresentam deficiência intelectual (conceituada na tabela como deficiência mental – DM), não consta a matrícula de nenhum aluno com AH/SD.

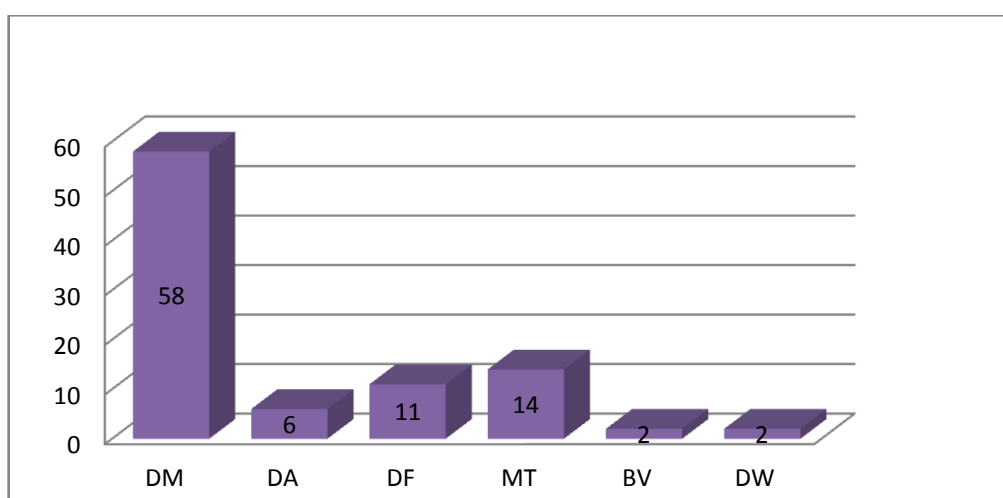


Gráfico 11 – Distribuição dos alunos atendidos na escola “X” por deficiência – 2011.

Fonte: Secretaria da escola “X”.

Os alunos público-alvo do AEE são atendidos em todos os anos, do 1º ao 9º ano e na EJA.

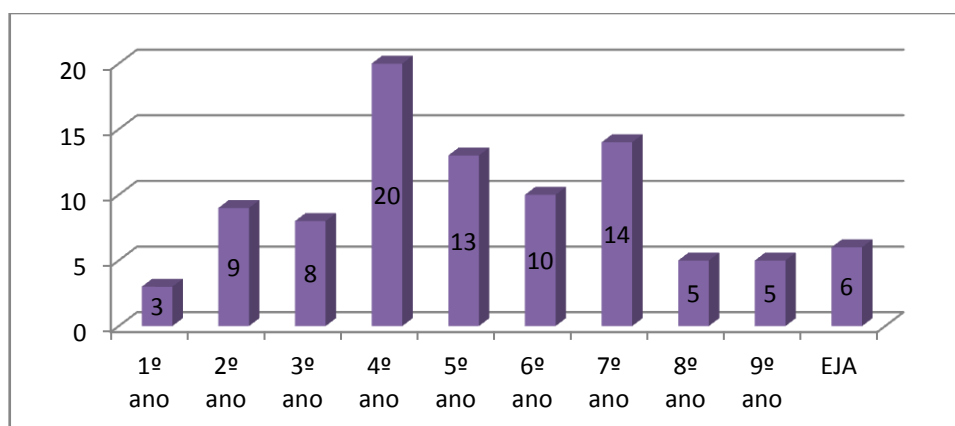


Gráfico 12 – Distribuição dos alunos com deficiência da escola “X” por ano – 2011.

Fonte: Secretaria da escola “X”.

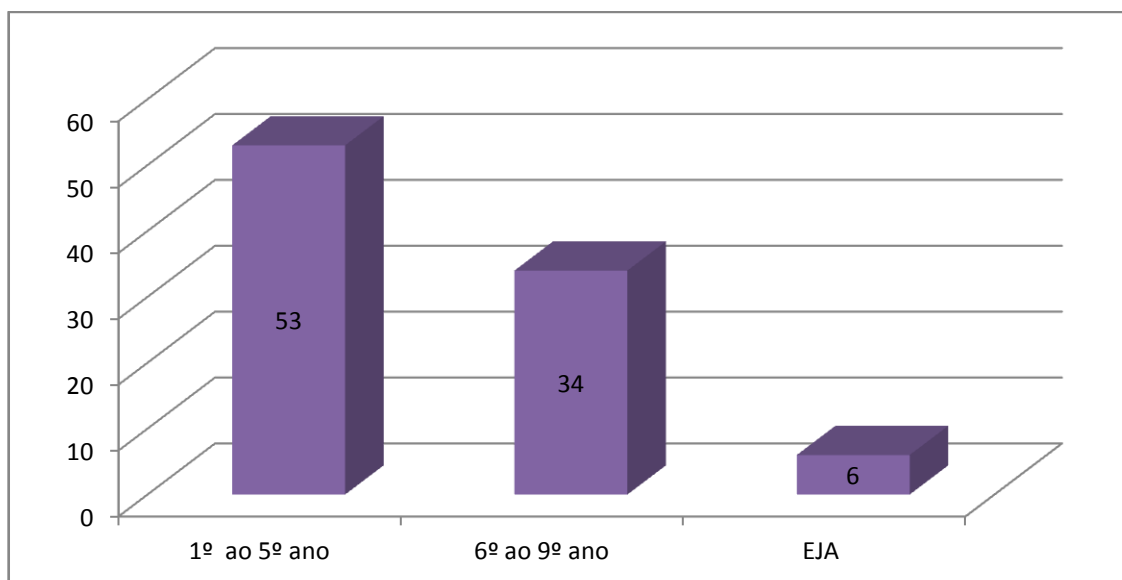


Gráfico 13 – Distribuição dos alunos da escola “X” por Etapa de Ensino – 2011.

Fonte: Secretaria da escola “X”.

Com o fortalecimento da política de inclusão a escola tem ampliado anualmente o atendimento no AEE, conforme levantamento realizado houve um crescimento de 23 matrículas em 2004 para 93 matrículas em 2011, o que representa um crescimento de 304%.

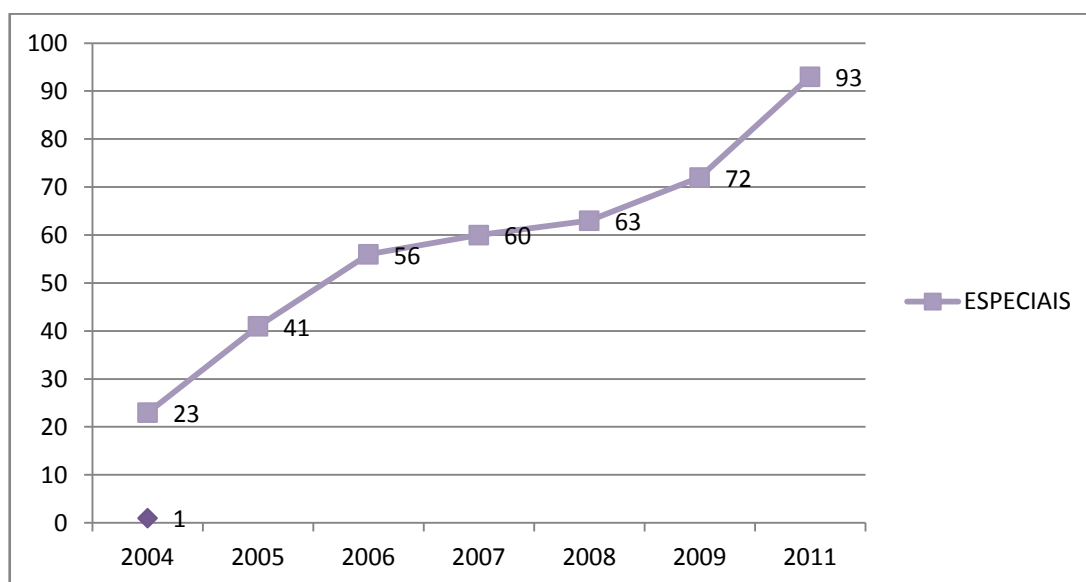


Gráfico 14 – Alunos com deficiências matriculados na escola “X” – 2004-2011.

Fonte: Secretaria da escola “X”.

O crescimento das matrículas é acompanhado pelo aumento nos índices de aprovação dos alunos com deficiência, conforme o último levantamento realizado pela escola. No entanto, esse dado precisa de uma investigação cuidadosa, considerando que a promoção pode não estar articulada com a aprendizagem. Neres e Côrrea (2009, p. 14) relatam que durante coleta de dados realizada na REME de Campo Grande ficou evidente a dificuldade em reter alunos, “pois segundo os professores, há orientação por parte da equipe pedagógica da escola de que o aluno com deficiência, não pode ser retido na série que cursa”.

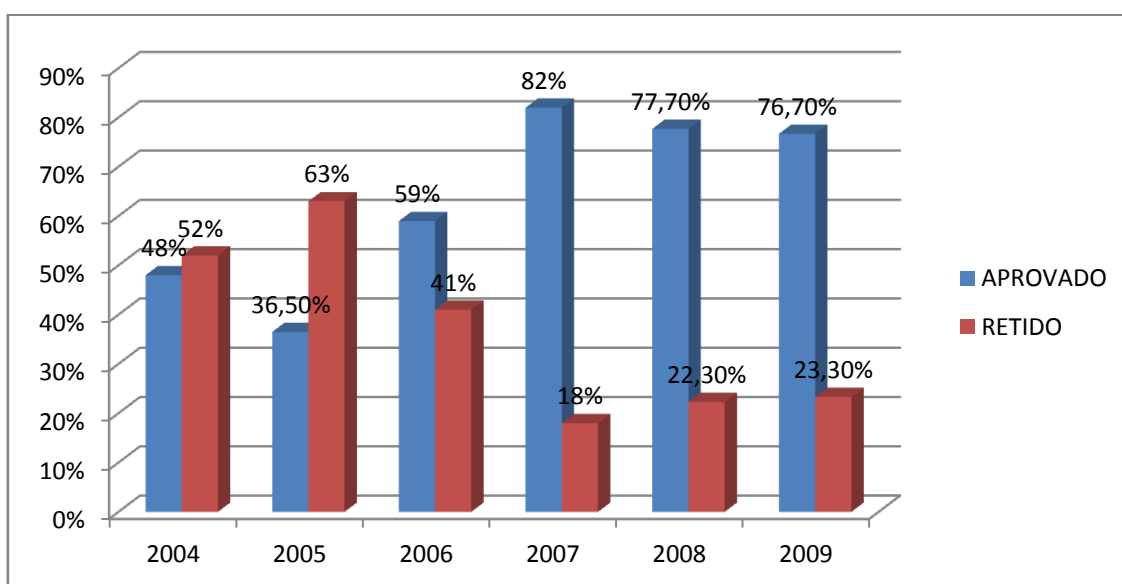


Gráfico 15 – Situação final dos alunos com deficiência da escola “X” – Aprovados e Retidos – 2004-2009.

Fonte: Secretaria da escola “X”.

Apesar dos avanços apresentados quanto ao processo de inclusão observamos em consulta ao endereço virtual da escola que houve uma queda no número de matrículas dos alunos público alvo da educação especial no ano letivo de 2012, de 93 em 2011 para 85 em 2012, representando uma diminuição de 8,6% (CAMPO GRANDE, 2011, p. 1). Esta informação merece investigação, temos como hipótese que esses números podem refletir as novas diretrizes adotadas pelo decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011a), conforme discutido no primeiro capítulo.

Em atendimento as orientações normativas, o atendimento realizado na SRM é complementar a escolarização. O planejamento é individual, já o atendimento é realizado em pequenos grupos e individualmente. As professoras descrevem uma efetiva participação da equipe pedagógica e da direção.

Sobre a articulação entre os professores do AEE e da sala comum, as professoras descrevem uma relação efetiva com os professores das séries iniciais do ensino fundamental, nas séries finais o diálogo é menos frequente, segundo as docentes do AEE alguns professores ainda são resistentes a inclusão dos alunos na sala comum.

Embora a educação inclusiva e a SR estejam presentes no PPP da escola, esse documento não institucionaliza o AEE e a sua proposta pedagógica, conforme determina a resolução nº 4/2009³⁷ (BRASIL, 2009b).

As atividades dos alunos são organizadas por semestre. No entanto, na ocasião as professoras estavam estudando a possibilidade de organizar as atividades por bimestre. A avaliação é continuada e descrita em relatório individual bimestral. A professora que atua na SRM, é pedagoga, com especialização em psicopedagogia e na ocasião estava concluindo a especialização em AEE, a professora da SR tem a mesma formação.

Quanto à adaptação de currículo as professoras informaram que houve necessidade de adequar o currículo para atender os alunos público alvo da educação especial, as professoras participam da confecção de pranchas de comunicação para os alunos com paralisia cerebral. A orientação às famílias quanto ao uso dos materiais é mediada pela pedagoga da escola.

No que se refere aos limites enfrentados para a efetivação do AEE as docentes descrevem a dificuldade na parceria com os professores do ensino

³⁷ O art.º 10 da resolução 04/2009, prevê que o PPP deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: "I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários" (BRASIL, 2009b, p. 2-3).

comum, segundo elas existe a ideia de que o aluno é apenas da SRM; quanto às políticas públicas a não obrigatoriedade e a falta de transporte para os alunos atendidos em contra turno no AEE, inviabiliza o desenvolvimento acadêmico dos alunos, há casos de descompromisso das famílias que não levam os seus filhos para o atendimento em contra turno. De acordo com o art.7, inciso 2 da deliberação CME/MS nº 1142/2010 a família é a responsável por levar o aluno para o AEE, oferecido em período contrário a escolarização. Já a LDBEN 9393/96, art. 11, inciso IV, determina que os municípios deverão assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

A escola tem viabilizado almoço para os alunos que ficam na escola o dia todo (um período na escolarização e o outro período no AEE), esta medida tem diminuído as faltas dos alunos no AEE. Quanto aos recursos é descrito uma riqueza de materiais na escola à disposição dos professores.

Segundo relato dos docentes especializados da SRM, os professores do AEE têm formação continuada com frequência, no entanto, essa formação não se estende aos professores da sala comum.

Com relação à prática desenvolvida na SRM, observamos um atendimento coletivo. No atendimento aos alunos “A”, matriculado no 4º ano, deficiente intelectual; “B”, matriculado no 4º ano, deficiente intelectual; e “C”, matriculada no 6º ano com deficiência múltipla, a professora propôs uma atividade de leitura e escrita por meio da produção de frases.

A atividade realizada exige certo grau de abstração, uma das FPS mais difíceis de ser desenvolvida na pessoa com deficiência intelectual. A construção de frases, como esclarece Vigotski (2009), é uma atividade que colabora para o desenvolvimento da abstração, na medida em que a criança se distancia do concreto e transforma letras em palavra, de modo arbitrário e intencional. Vigotski (2009) ilustra essa complexidade:

Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. É absolutamente idêntica a atividade que a criança desenvolve ao formar frases na escrita. Ela também forma voluntariamente as frases como

arbitrária e intencionalmente recria com letras isoladas uma palavra sonora (VIGOTSKI, 2009, p. 316).

Observou-se que durante a atividade realizada, a professora fez a mediação estabelecendo um vínculo afetivo com as crianças o que contribui para o desenvolvimento do que foi proposto, essa prática promove “[...] um ambiente emocional positivo no sistema de inter-relações, de modo que tudo o que se produza possa ser vivenciado pela criança como positivo” (GARCÍA; BEATÓN, 2004, p. 94).

No entanto, chama a nossa atenção crianças do 4º e 6º ano estar construindo frases com dificuldade, isso pressupõe que os alunos estão sendo aprovados sem apropriar-se dos conceitos mínimos que o ano escolar exige, além disso, os alunos estão inseridos em salas comuns sem condições de participar das atividades propostas.

6. POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO – MT

Neste capítulo apresentamos a política de inclusão no estado de Mato Grosso, versamos no primeiro item sobre os principais documentos normativos que regem a política de inclusão do estado. Em seguida, discorremos sobre a política de inclusão do município de Cuiabá e descrevemos as observações da pesquisa de campo na escola “Y” da rede municipal de ensino de Cuiabá.

6.1 Política de Inclusão Estadual: Mato Grosso

O estado do Mato Grosso possui o terceiro maior território. Sua população é estimada em 3.035.122, sendo 761.053 em idade escolar (IBGE, 2011). O direito à educação é garantido na Constituição do Estado de Mato Grosso, atualizado em 2007, no entanto, não é citada na seção destinada a educação o direito a AEE às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD.

O Censo Escolar de 2011 apresenta as matrículas da Educação Especial no estado, sendo 671 na educação infantil, 5617 no ensino fundamental, 163 no ensino médio e 854 na EJA (INEP, 2011). A análise das matrículas de anos anteriores apresenta os avanços da educação especial na educação infantil e no ensino fundamental no Mato Grosso. O que chama a nossa atenção é a oscilação apresentada no ensino médio que avança significativamente em 2010 em relação a 2009 e retrocede em 2011.

Uma possível explicação é a nova definição de público-alvo da Educação Especial que na atual política de inclusão se restringe aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. O conceito de necessidades educacionais especiais, adotado anteriormente contemplava um número maior de alunos especiais. Outra possível explicação seria o ingresso desses alunos no EJA.

Tabela 7 – Matrículas da Educação Especial – Mato Grosso – 2009-2011³⁸

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA
2009	345	4187	170	443
2010	564	4505	856	293
2011	671	5671	163	854

Fonte: A autora

A Lei complementar n. 49/1998 que trata do Sistema Estadual de Ensino define a educação especial com base na Constituição Federal de 1988 como: “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (MATO GROSSO, 1998, p. 1).

Já a resolução normativa nº 001/2012 que fixa normas para oferta da educação especial na educação básica no sistema estadual de ensino de Mato Grosso conceitua a educação especial como:

[...] modalidade transversal da Educação Básica, ao perpassar todas as etapas e modalidades de ensino, deve-se constituir como parte integrante da educação regular, visando favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MATO GROSSO, 2012a p. 1).

O Plano Estadual de Educação do Mato Grosso (2006-2016) destaca que a educação especial no estado é “[...] fundamentada na concepção de inclusão, respeitando a diversidade humana, tendo como princípio a garantia de acesso e permanência de todos à educação” (MATO GROSSO, 2006, p. 40).

A resolução normativa nº 001/002 define como público-alvo da educação especial o mesmo público descrito anteriormente pelo estado do Mato Grosso do Sul, caracterizando que as políticas de ambos os estados estão em consonância com a resolução CNE nº 4/2009 (BRASIL, 2009b).

Em relação à formação dos professores que atuam no AEE em SRM ou CAEE a resolução nº 001/2012 dispõe que estes profissionais deverão ser capacitados e/ou especializados mediante programas de formação inicial e continuada. Além disso, o professor deverá ter habilitação em curso de licenciatura plena, com especialização em educação especial. Ao professor

³⁸ Tabela desenvolvida pela autora com base no Censo Escolar dos anos de 2009, 2010, 2011.

regente da sala comum a resolução cita a oferta de formação continuada e orientação pedagógica (MATO GROSSO, 2012a).

A resolução nº 001/2012 ao tratar do currículo cita a necessidade de o sistema de ensino estadual contemplar propostas de flexibilidade curricular e o uso de tecnologia assistiva.

Art. 14 – O currículo a ser desenvolvido em todas as instituições educacionais do Sistema Estadual de ensino, quando direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, deverá incluir em seu projeto político pedagógico ações que flexibilizem suas propostas, sem prejuízo das complementações providas do AEE, e que atendam às necessidades peculiares desses discentes.

Parágrafo único: No ensino regular, deverá ser utilizada a tecnologia assistiva, para suprir as necessidades especiais do aluno (MATO GROSSO, 2012a, p. 5).

No dia 27 de fevereiro de 2012, a Secretaria de Estado da Educação, disponibilizou para a apreciação dos professores e das instituições de ensino do estado o documento “Orientações curriculares e pedagógicas para a educação especial no estado do Mato Grosso” (versão preliminar). O documento trata da educação especial em âmbito nacional e estadual, além de apresentar o histórico e os principais pressupostos que orientam a educação especial no estado, tipologias de alunos da educação especial, atendimento disponibilizado pela secretaria, além de orientações quanto ao currículo, a educação profissional e a avaliação na educação especial e inclusiva.

Em relação ao currículo, a orientação trata da flexibilização e das adequações curriculares além de apresentar critério para a o desenvolvimento e avaliação do currículo funcional, tendo como ponto de referência o currículo comum.

O atendimento educacional especializado deverá ser contemplado no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, “garantindo a formação pedagógica a todos os professores, para esse atendimento e para o desenvolvimento de práticas coletivas de educação inclusiva” (MATO GROSSO, 2012a, p. 4). Segundo a resolução o projeto deve contemplar ainda ações que garantam o atendimento as necessidades dos educandos tanto na sala comum como no atendimento especializado.

Art. 6 -§ 3º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento especializado, mantido pela rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais, ou filantrópicas sem fins lucrativos (MATO GROSSO, 2012a, p. 2).

As respostas aos questionários evidenciaram avanços no processo de inclusão no estado do Mato Grosso. Nove professores participaram da pesquisa, sendo oito do sexo feminino e um do sexo masculino. Sete professores têm formação em pedagogia, quatro são especialistas em psicopedagogia e dois têm título de mestre.

Quanto à atuação, três trabalham na sala comum, dois em SRM, um na equipe pedagógica, e três na secretaria municipal de educação.

Dos três professores que atuam em sala comum, dois afirmaram que em sua escola havia alunos com deficiência incluídos, uma mencionou que a escola tem um aluno com AH/SD e a segunda afirmou que a escola tem um aluno com transtorno global do desenvolvimento.

6.2 Política de Inclusão Municipal: Cuiabá-MT

Cuiabá é a capital do estado de Mato Grosso, sua população é de 551.098 habitantes (IBGE, 2011). A rede municipal de ensino desse município conta com um total de 16.276 matrículas na educação infantil, 31.037 matrículas no ensino fundamental e 855 matrículas na educação especial (INEP, 2012).

No ano de 2010, o município publicou o documento: Educação Especial no município de Cuiabá: diretrizes e propostas pedagógicas. De acordo com esse documento, o princípio da integração orientou as práticas da educação especial no município na década de 1990. Nesse período, os alunos com deficiências leves eram matriculados na escola comum, com atendimento especializado em contra-turno, já os alunos com deficiências mais severas eram encaminhados para classes especiais (CUIABÁ, 2010).

O Projeto Centro Auditivo e o Projeto Psicopedagógico foram as principais ações da educação especial no município nos anos 1990. O primeiro era destinado a alunos com deficiência auditiva. Em princípio o projeto tinha o formato de escola especializada, posteriormente houve uma reformulação na proposta e os alunos foram encaminhados para a sala regular com atendimento educacional especializado, duas vezes por semana, na sala de recursos. Já o segundo projeto, foi desenvolvido para atender alunos que apresentavam dificuldade ou distúrbio no processo de aprendizagem, o projeto realizava estudo de caso do aluno, orientações ao professor de sala, à escola e às famílias. Os casos mais graves de distúrbio e dificuldade eram encaminhados para Salas de Reeducação³⁹ e permaneciam no ensino regular, os casos patológicos eram encaminhados às instituições e Centros de Reabilitação (CUIABÁ, 2010).

Em 1999, o Relatório de atividades da Secretaria Municipal de Educação registrou o atendimento a 160 alunos com deficiência intelectual e múltipla em classes especiais, e o atendimento a 115 alunos com deficiência auditiva, integrados na sala regular e com atendimento educacional especializado em salas de recursos (CUIABÁ, 2010). O atendimento as demais deficiências (deficiência visual, deficiência física), a alunos com TGD e a alunos com AH/SD não é citado.

Nos anos 2000, Cuiabá promoveu ações voltadas para a construção de uma proposta de ensino com base nos princípios da inclusão educacional. Em 2004 o município aderiu ao Programa Educação inclusiva: direito a diversidade, do governo federal. Nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2008 foram realizados Seminários de Educação Inclusiva, com o objetivo de efetivar a política educacional, proposta pelo governo federal. Nesse período, o município interrompeu as atividades em classes especiais e o caráter substitutivo da educação especial, assumindo essa modalidade como complementar ou suplementar ao ensino comum, em 2008 foram implantadas 13 SRM (CUIABÁ, 2010). A partir disso o número de salas e atendimentos vem sendo ampliado conforme o levantamento de dados disponibilizados pelo município:

³⁹ A sala de reeducação desenvolvia atividades terapêuticas e didáticas, o objetivo desse atendimento era contribuir para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Tabela 8 – Alunos com deficiência incluídos na rede regular de Cuiabá – 2009-2012⁴⁰

Ano	Alunos
2009	535
2010	638*
2011	707*
2012	+ 800

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá

Tabela 9 – Alunos atendimentos por ADIs⁴¹ nas escolas de Cuiabá – 2009-2012

Ano	ADIs	Escolas	Alunos
2009	72	43	96
2010	122	64	108
2011	199	68	221
2012	286	84	309

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá

Tabela 10 – Alunos atendidos por ADIs nas creches de Cuiabá – 2009-2012

Ano	ADIs	Creches	Alunos
2009	14	07	12
2010	29	14	17
2011	49	21	31
2012	86	37	43

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá

Tabela 11 – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Ano	Salas	Professor Especialista	Alunos Atendidos
2009	17	25	244
2010	20	31	305
2011	37	50	309
2012	46	64	540

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá

Tabela 12 – Projeto AEE nas creches de Cuiabá – 2009-2012

Ano	Professor	Creches	Alunos
2009	05	18	26
2010	05	23	39
2011	05	27	40
2012	09	31	66

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá

⁴⁰ As Tabelas de 7 à 12 e o Gráfico 16 foram cedidos pela equipe de Educação Inclusiva e reproduzidos na íntegra, mantendo a fidedignidade aos dados. Segundo informações obtidas em entrevista na secretaria municipal de educação, os dados até 2011 foram elaborados com base nos resultados do Educacenso (2011). Os dados de 2012 são provenientes dos arquivos da equipe de Educação Inclusiva.

⁴¹ ADI's é uma terminologia utilizada para se referir ao Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Esse profissional auxiliará alunos com "deficiências extremas, que necessitam de apoio na alimentação, locomoção e higienização" (CUIABÁ, 2012, p. 4). O ADI deverá ter formação em nível médio.

Tabela 13 – Tradutor/Intérprete em Libras na rede regular de ensino em Cuiabá – 2009-2012

Ano	Intérprete	Escolas	Alunos
2009	28	22	37
2010	27	21	43
2011	31	23	47
2012	30	23	41

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá.

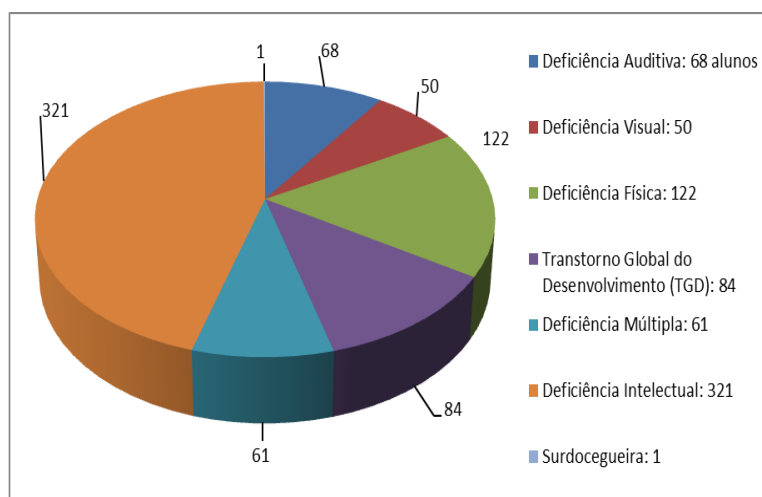


Gráfico 16 – Quantitativo de alunos por deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Cuiabá – 2011.

Fonte: Equipe de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de Cuiabá

Durante a nossa pesquisa de campo a integrante da equipe da educação inclusiva afirmou que até aquele momento não havia atendimento a alunos com altas habilidades / superdotação (AH/SD). Outra problemática apresentada é que a maioria dos alunos atendidos nas SRM do município não tem laudo.

As diretrizes pedagógicas do atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD no município de Cuiabá tem como fundamento as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (CUIABÁ, 2010). O atendimento ao público alvo da educação especial deve acontecer no AEE, em período contrário a escolarização, de caráter complementar ou suplementar ao ensino comum em consonância com o disposto na legislação federal.

No entanto, há uma particularidade em Cuiabá (2010), ao se referir a formação do professor especialista. Segundo o documento esse docente “deverá ser graduado em Pedagogia, pós-graduado em Educação Especial e como formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE)”

(CUIABÁ, 2010, p. 52). Na minuta de resolução da educação especial do município(CUIABÁ, 2012), esta particularidade quanto a formação inicial em pedagogia não é citada. Esta referência chama a nossa atenção para a relação do curso de Pedagogia com a atuação na Educação Especial, conforme a discutimos anteriormente. Além do professor especializado, a minuta de resolução prevê ainda a atuação de outros profissionais como o tradutor/intérprete de LIBRAS, o auxiliar de desenvolvimento infantil – ADI, instrutor de LIBRAS.

A minuta de resolução da Educação Especial está disponível na página da Secretaria Municipal de Educação, e foi alterada em 11 de outubro de 2012. Essa resolução fixará normas para a Educação Especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Cuiabá.

A educação especial é definida na minuta como modalidade da educação que deverá assegurar recursos e serviços para apoiar, complementar ou suplementar o ensino comum. Tem como objetivo o desenvolvimento de potencialidades dos educandos que apresentam NEE e necessitam de AEE, e, deverá ser oferecida *preferencialmente*, na rede regular de ensino (CUIABÁ, 2012).

Os alunos atendidos por esta modalidade de ensino são os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, em articulação com o proposto nos documentos oficiais nacionais. Para o atendimento a esse público é assegurado na organização das turmas regulares: professores capacitados; matrícula de no máximo 02 alunos especiais em turma de até 20 alunos; flexibilidade curricular, metodológica, didática e avaliativa; e acessibilidade arquitetônica (CUIABÁ, 2012).

Junto a isso, a minuta de resolução prevê um atendimento diferenciado aos alunos com deficiência intelectual; segundo o Gráfico 16, os alunos com DI representa 45% dos educandos público alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino de Cuiabá. O art. 29 propõe que os alunos com NEE inseridos na classe comum do ensino regular serão promovidos utilizando o mesmo critério dos demais alunos, já os alunos com deficiência intelectual serão enturmados de acordo com a faixa etária e avaliados por meio de relatório descritivo individual (CUIABÁ, 2012, p. 11).

O critério de inserção na sala comum e o instrumento proposto para avaliação do aluno com DI garantem a permanência no ensino regular, mas não asseguram a sua aprendizagem, entendemos que essa medida gera a exclusão do aluno na medida em que cria mecanismo que possibilitam ao aluno com DI um desenvolvimento diferenciado dos demais alunos. Defendemos que os serviços oferecidos pela educação especial do município viabilizem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do pensamento abstrato por meio de recursos e métodos que atendam as necessidades do educando.

Os serviços e apoios da educação especial do município de Cuiabá, previstos na minuta da resolução são: Sala de Recursos Multifuncional, Classes Hospitalares e Atendimento ou serviços Domiciliares, Centro de Atendimento Especializado e Classe Especial. A minuta prevê ainda orientação para provisão da Educação Especial no PPP.

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, por meio da Equipe de Educação Inclusiva apresentou avanços no atendimento ao público-alvo da educação especial no seu sistema de ensino. Desde a aprovação de Brasil (2008a) o município tem realizado a adequação da sua legislação com base nos princípios inclusivistas, viabilizando a ampliação de matrículas, serviços e recursos. Um dos desafios do município é ampliar o atendimento na SRM, a análise comparativa entre a matrícula da educação especial no município de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2012) e o número de alunos atendidos em SRM (Tabela 10) permitiu observar que apenas 63% dos alunos da educação especial têm acesso a esse serviço.

6.3 Pesquisa de Campo: a Escola “Y” e o Processo de Inclusão

Nos dias 04 e 05 de setembro de 2012, realizamos a pesquisa de campo na escola “Y” da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT. A escola localiza-se em uma área urbana e oferece educação infantil (turmas de alunos de 04 e 05 anos completos até o dia 31 de março), e ensino fundamental (1º ao 3º ano). Na ocasião da nossa pesquisa a escola havia realizado a adaptação parcial do

espaço físico, e solicitava assinatura da comunidade escolar, por meio de um abaixo assinado, para a realização de reforma e ampliação da escola.

A equipe de profissionais envolvidos com o processo de inclusão era constituída de duas professoras especializadas que atendiam na SRM em turnos diferentes, e 02 ADI's.

Com relação a matrículas, a escola Y contava com 386 alunos, sendo 12 considerados com necessidades educacionais especiais. A escola atendia uma (1) aluna de outra escola na SRM.

Conforme o Gráfico 17, do universo de 13 alunos atendidos na SRM da escola “Y”, 7 (sete) são considerados deficientes físicos.

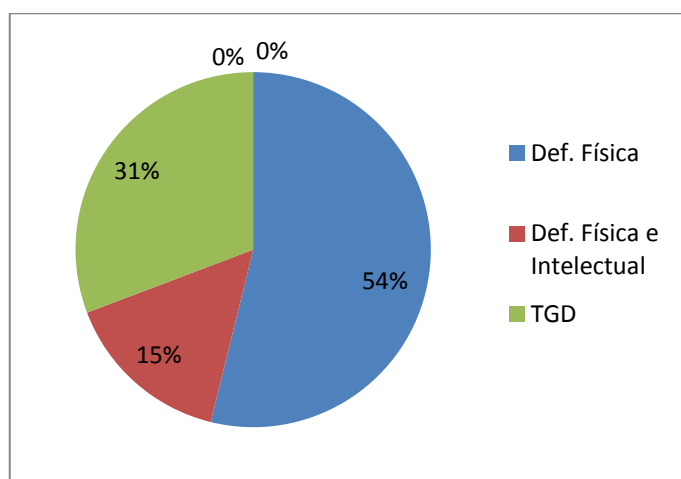


Gráfico17 – Distribuição dos alunos atendidos na escola “Y”, por deficiência⁴².

Fonte: A autora.

A SRM foi implantada em 2011, a professora que atua nesse serviço no período da manhã é pedagoga, especialista em psicopedagogia, gestão escolar e atendimento educacional especializado (AEE), e estava cursando mestrado em psicanálise, educação e sociedade, já a docente que atende no período da tarde é pedagoga com especialização em educação especial e didática.

O atendimento realizado na SRM da escola Y é complementar ao ensino comum e individual, apenas o aluno autista é atendido com outros alunos. O planejamento de atividades e a avaliação⁴³ são organizados por semestre. Em relação ao período de atendimento alguns alunos são atendidos no mesmo turno

⁴² Gráfico desenvolvido com base na relação de alunos atendidos na escola Y.

⁴³ A avaliação é descritiva e organizada em um portfólio.

da escolarização, devido à dificuldade de transporte que a família enfrenta para levar o aluno no AEE em período contrário, em oposição ao disposto nos documentos oficiais que tratam do AEE na SRM, conforme apresentamos nessa pesquisa.

Segundo as docentes da SRM, há uma participação efetiva da equipe pedagógica nas atividades e ações desenvolvidas nesse serviço. Quanto a parceria com o professor da sala comum, as docentes da SRM relatam a dificuldade inicial no diálogo devido a resistência de aceitação do aluno especial, de acordo com o relato, os professores da sala comum enfrentaram uma dificuldade significativa no atendimento pedagógico desses educandos na sala regular. Atualmente os professores da sala comum estão mais receptivos, as atividades desenvolvidas na sala comum contam com orientação e adaptação realizada pelas professoras da SRM.

Outro fator que dificulta o diálogo é o horário, de acordo com as professoras da SRM o aluno atendido na SRM no período da manhã frequenta a sala comum a tarde, período em que a docente especializada está em outra escola, além disso, nem todos os professores trabalham o dia todo na escola Y.

Com relação ao PPP, o AEE na SRM e o princípio de inclusão de alunos público-alvo da educação especial não são citados, portanto, até o momento da pesquisa de campo o AEE não estava institucionalizado no PPP conforme orienta o art. 10 da resolução 04/2009.

No que se refere a adaptações, as professoras relatam a adaptação de atividades junto com o professor da sala comum, para os alunos mais comprometidos as docentes realizam adaptações partindo do centro de interesse do educando.

Quanto às dificuldades para a efetivação do AEE, as docentes afirmaram a realização de pesquisa e estudo de caso para o enfrentamento dos entraves encontrados na prática. Em relação às políticas, as professoras acreditam que é preciso investimento na formação dos professores da sala comum.

Quanto a formação continuada, as professoras informaram que a secretaria de educação tem oferecido formação aos professores da SRM. Gradativamente essa formação esta sendo estendida aos professores da sala comum, segundo relato.

Durante o período da pesquisa de campo na escola “Y” observamos o atendimento individual à aluna “A”. “A” frequenta o ensino comum em outra instituição de ensino, e o AEE na escola “Y”, é aluna do 5º ano e seu diagnóstico é deficiência física associada a deficiência intelectual leve.

No atendimento observado a aluna realizou uma produção de texto partindo de um foco de interesse. Foi apresentada uma série de palavras na tela do computador que a aluna utilizou na produção, em seguida, “A” fez a leitura do texto final.

A aluna apresentou grande dificuldade e a professora realizou a mediação ajudando “A” relacionar a palavra ao objeto que ele representa. Nessa etapa da atividade “A” relacionou o signo (escrita) com o concreto (com a descrição da sua utilidade). Isso demonstra a dificuldade de realizar abstração, FPS essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração, pois [...] a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto (VIGOTSKI, 2009, p. 312-313).

A linguagem escrita exige a capacidade de abstração e colabora para o desenvolvimento das FPS em uma relação dialética.

Até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 318).

Entendemos que a atividade proposta colaborou para o desenvolvimento das FPS de “A”, em especial a abstração; a apropriação da escrita para uma aluna com deficiência física e intelectual leve, permitirá a compensação da sua deficiência, pois “a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualizados e mais distantes do emprego” (VIGOTSKI, 2009, p. 318).

No desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita é essencial que a docente introduza atividades que apresente o não cotidiano; pois a educação escolar tem um importante papel mediador entre o cotidiano e o não cotidiano⁴⁴ (DUARTE, 2007, p. 31). Assim, a escola e o AEE, oferecido na SRM, estarão contribuindo para o desenvolvimento da educanda, garantindo um ensino que buscará vias alternativas para a aprendizagem de conceitos.

⁴⁴ Duarte (2007), tendo como referência Heller (1977), define cotidiano e não cotidiano com base nas categorias em-si e para-si. “As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política” (DUARTE, 2007, p. 32-33).

7. POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS – GO

Neste capítulo apresentamos no primeiro item os principais documentos normativos que regem a política de inclusão do estado. Em seguida, versaremos sobre a política de inclusão do município de Aparecida de Goiânia e relataremos as observações da pesquisa de campo na escola “Z” da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia.

7.1 Política de Inclusão Estadual: Goiás

O estado de Goiás tem população estimada em 6 milhões de habitantes de (IBGE, 2011). O Censo Escolar de 2011 apresenta as matrículas da educação especial no estado, sendo 966 matrículas na educação infantil, 15071 no ensino fundamental, 1858 no ensino médio e 1031 na educação de jovens e adultos – EJA. A tabela a seguir, evidencia o avanço das matrículas no ensino fundamental e na EJA, e a diminuição do número de alunos no ensino médio.

Tabela 14 – Matrículas da Educação Especial – Goiás – 2009-2011⁴⁵.

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA
2009	1133	10522	1866	733
2010	986	12711	1638	904
2011	966	15071	1858	1031

Fonte: A autora.

Conforme o Censo Demográfico (IBGE, 2011), o nascimento de crianças vem diminuindo o que pode explicar o declínio de alunos na Educação Infantil. Outra possível razão é a baixa demanda da educação infantil no Estado, apenas 20,4% das crianças com 0 a 5 anos são atendidas (IBGE, 2011). Todavia, a mesma explicação não é válida para o ensino médio. É necessário verificar se

⁴⁵ Tabela desenvolvida pela autora com base no Censo Escolar dos anos de 2009, 2010 e 2011.

está ocorrendo um represamento no ensino fundamental, e os alunos desse nível não estão avançando.

A educação especial é contemplada no Plano Estadual de Educação (2008-2017), aprovado pela lei complementar nº 62/2008 e na lei complementar nº 26/1998 que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

A resolução que regulamenta a educação especial no estado de Goiás é anterior a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Trata-se da resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006 que estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Essa resolução tem como fundamento documentos internacionais e nacionais, com destaque a resolução CNE/CEB nº02/2001. A resolução conceitua a educação especial:

Art. 2 [...] uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino é oferecida na educação básica e superior do Sistema Educativo de Goiás como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem [...] (GOIÁS, 2006, p. 2).

Em relação aos princípios que fundamentam a educação especial no Estado evidenciamos “[...] a necessidade de ressignificação da educação especial contribuindo para uma educação mais justa, democrática, republicana e plural que atenda à diversidade dos alunos, buscando modos de inclusão social e educacional;” (GOIÁS, 2006, p. 1)

Além dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, a resolução nº 07/2006 contempla em seu público-alvo alunos com necessidades educacionais especiais, definidos como pessoas que “decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentarem: I – limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem [...]” (GOIÁS, 2006, p. 1). Fato justificado considerando que a resolução estadual é anterior ao movimento nacional da educação especial em uma perspectiva inclusiva. A resolução 05/2011 que dispõe sobre a educação básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema de Ensino no Estado de Goiás, contempla a

educação especial como uma de suas modalidades de ensino e adequou o público-alvo da educação especial de acordo com a legislação nacional.

O currículo desenvolvido deve ter como base as normas e diretrizes curriculares nacionais e estaduais, atendendo ao princípio da flexibilização e adequação (GOIÁS, 2006).

A formação em nível superior dos docentes que atuam na educação especial dar-se-á:

I – em cursos de licenciatura em educação especial. II – em curso de pós-graduação em específico para a educação especial. III – em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente (GOIÁS, 2006, p. 8).

É previsto também formação continuada para os professores da sala comum.

O atendimento educacional especializado em salas de recursos é previsto na resolução nº 07/2006, no entanto, é preciso adequá-la a legislação nacional vigente. A resolução nº 05/2011, cita a necessidade de o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno contemplar melhorias de acesso e permanência do público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Para isso, a resolução dispõe sobre o atendimento educacional especializado realizado em contraturno, oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados.

Quanto o processo de inclusão, a análise dos questionários evidenciou o movimento de inclusão no Estado, 74 (setenta e quatro) professores responderam ao questionário, 71 (setenta e um) do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino.

Quanto à formação inicial temos o seguinte quadro: 58 (cinquenta e oito) pedagogos, 6 (seis) graduados em letras e 10 (dez) responderam outra formação.

Noventa por cento dos professores têm título de especialista, 24 (vinte e quatro) em psicopedagogia, 11 (onze) em educação especial, 6 (seis) em educação infantil, 22 (vinte e dois) em orientação e gestão educacional, 28 (vinte e oito) tem outros cursos de especialização. Apenas 7 (sete) professores não tinham título de especialista até o momento da aplicação do questionário, mas

estavam em processo de formação no curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), 20 (vinte) professores responderam que tem formação em mais de um curso de especialização.

Em relação a atuação, 50 (cinquenta) trabalham em sala de aula, sendo que 36 (trinta e seis) atuam no AEE (vinte em SRM, quatorze em CEE, e dois em outros atendimentos especializados). Os sujeitos que responderam atuar em outra função estão distribuídos nas seguintes áreas: 7 (sete) atuam na equipe pedagógica, 11 (onze) na secretaria municipal de educação, 2 (dois) direção e 4 (quatro) em outras funções. Dos 14 (quatorze) professores que atuam em sala comum, todos afirmaram que em sua escola tem alunos com deficiência inclusos, dois professores responderam que a escola atende alunos com transtorno global do desenvolvimento, e, um afirmou que a escola atendia um aluno com AH/SD. Esse cenário, retrata um movimento de luta pela concretização do que está posto na legislação nacional e estadual no âmbito escolar.

7.2 Política de Inclusão Municipal: Aparecida de Goiânia-GO

O município de Aparecida de Goiânia, localiza-se na região metropolitana do município de Goiânia capital do Estado de Goiás, sua população 455.657 é de habitantes (IBGE, 2011). A rede municipal 1660 matrículas na educação infantil e 28440 matrículas no ensino fundamental. Com relação à educação especial no município, registra um total 908 matrículas (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (INEP, 2011).

As atividades da educação especial são organizadas pela Subcoordenadoria de Inclusão Escolar (SIE), conforme disposto no organograma:

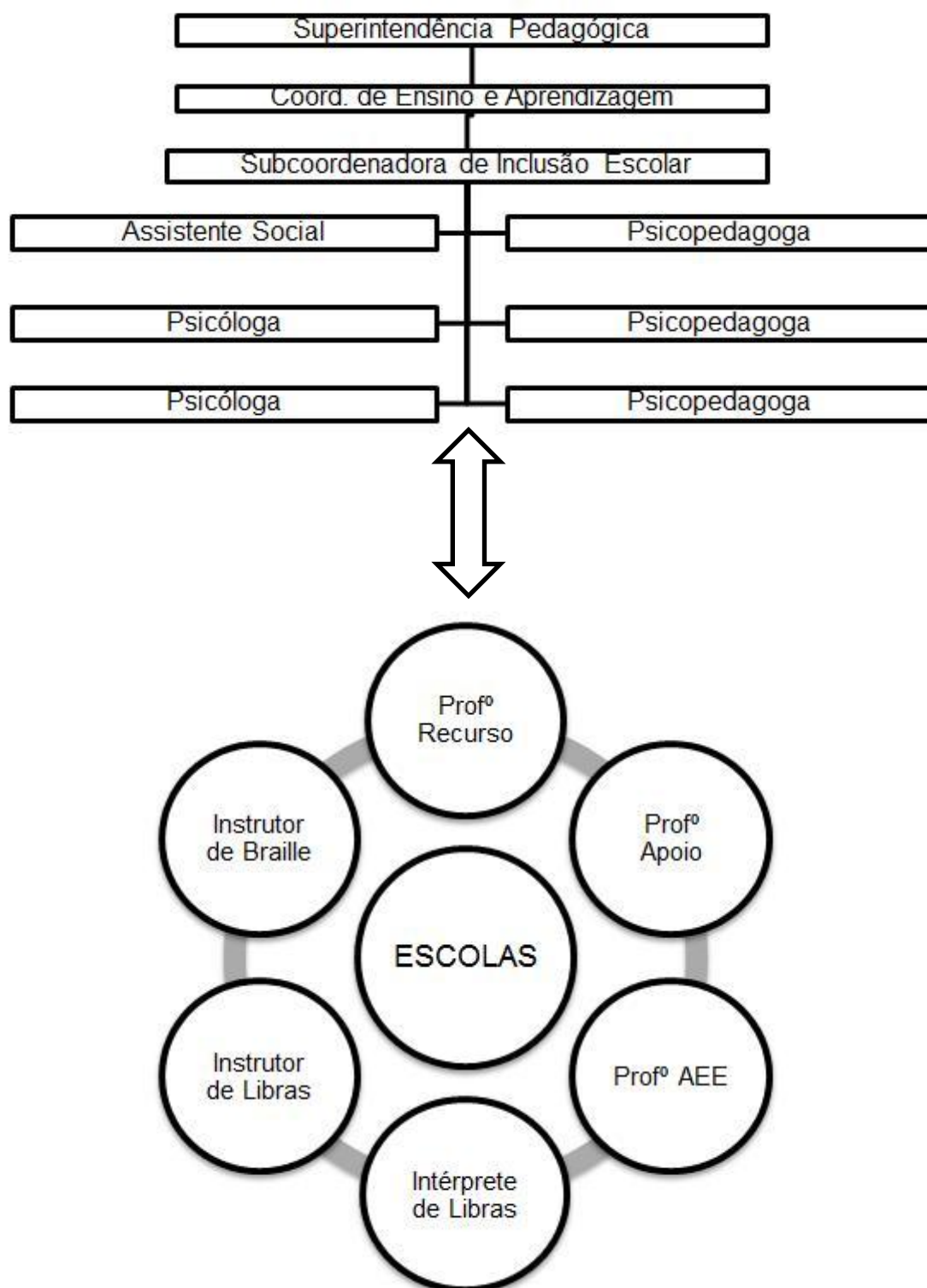


Figura 2 – Estrutura Organizacional da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar – SIE.
 Fonte: Aparecida de Goiânia ([2011a, p. 1]).

Até a data da nossa pesquisa de campo, em setembro de 2011, a secretaria municipal de educação não havia publicado nenhum documento que

trata-se especificamente da educação especial e dos serviços oferecidos por esta modalidade de ensino, na ocasião tivemos acesso a resolução normativa nº005/2007 de 28 de março de 2007, que dispõe sobre as normas para o ensino fundamental no sistema municipal de ensino.

O capítulo VI da resolução nº 005/2007 trata da educação especial, por ser anterior a publicação de Brasil (2008a), a definição de educação especial apresenta a possibilidade desta modalidade de ensino em alguns casos substituir o ensino comum. Além disso, o público-alvo está em consonância com Brasil (2001c), ou seja, considera-se alunos com necessidades educativas especiais (NEE) aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem vinculadas ou não a causas orgânicas, alunos com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas, e educandos com altas habilidades / superdotação (AH/SD) (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2007).

O art. 22, de Aparecida de Goiânia (2007) dispõe que as escolas regulares deverão prever e prover na organização de suas classes comuns: professores da sala comum capacitados e da educação especial especializados; flexibilização e adaptação curricular, serviços de apoio especializado tanto na classe comum quanto na sala de recursos, temporalidade flexível do ano letivo, atividades de suplementação curricular para os alunos com AH/SD.

Embora a Secretaria Municipal de Educação ainda não tenha publicado um documento oficial normatizando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em nossa pesquisa de campo tivemos acesso a uma série de textos informativos sobre a organização do AEE. O documento intitulado Atendimento Educacional Especializado (AEE) conceitua o AEE, apresenta o seu objetivo, descreve as principais atividades desenvolvidas por esse serviço, trata do local e período para a realização do serviço e da funcionalidade do atendimento.

No item perfil do aluno atendido pelo AEE, a equipe técnica da SIE afirma que esse serviço é destinado a educandos com “deficiência física, deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual e altas habilidades”, e faz a seguinte observação: “Os alunos com dificuldade de aprendizagem não entram no Atendimento Educacional Especializado. TDAH e outros problemas comportamentais disfuncionais só terão direito a vaga se não tiver demanda de outras deficiências” (APARECIDA DE GOIÂNIA, [2011b], p. 4). Reafirmamos que

nos documentos oficiais nacionais, o público-alvo da educação especial são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD. Conforme o documento extra oficial citado e o gráfico abaixo, os alunos TGD, não estão contemplados no atendimento especializado oferecido pela SIE.

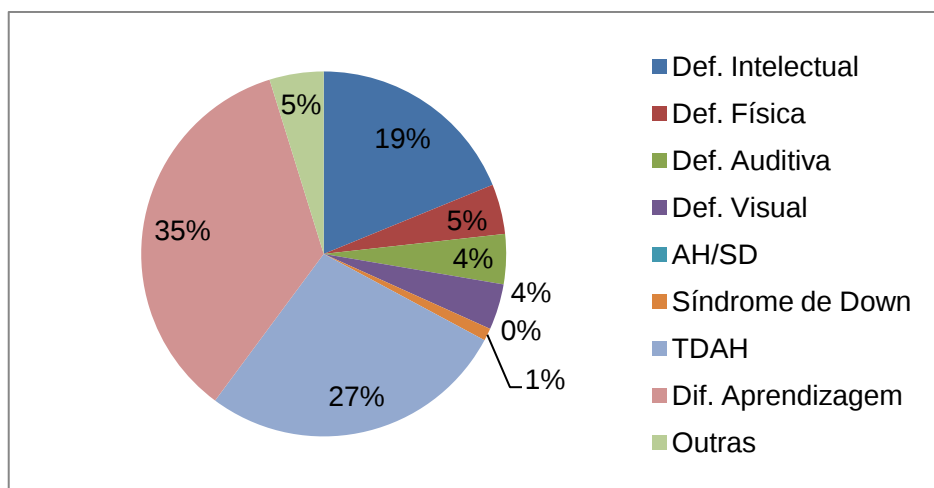


Gráfico 18 – Distribuição dos alunos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia no primeiro semestre de 2011⁴⁶.

Fonte: Aparecida de Goiânia ([2011c]).

Embora a SIE afirme que os alunos com dificuldade de aprendizagem não são contemplados e que os alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) terão direito a matrícula nesse serviço se existir vaga remanescente, o Gráfico 18 revela que esse público responde por 62% (35% - dificuldade de aprendizagem, 27% - TDAH) do público atendido pelo AEE na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia no primeiro semestre de 2011.

Acreditamos que esse é um dado alarmante, visto que se a criança não apresenta nenhuma deficiência, a sua dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com a metodologia de ensino desenvolvida na educação básica; a matrícula desse aluno em um serviço da educação especial revela uma prática de transferência do problema de ensino e aprendizagem para a criança e não ao sistema.

⁴⁶ Gráfico desenvolvido com base no levantamento do número de alunos assistidos nos pólos de AEE – I semestre de 2011.

Já os casos de TDAH devem ser investigados, o TDAH caracteriza-se pela tríade sintomatológica: desatenção, hiperatividade e impulsividade, e pode ser subdividido em três tipos: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade, c) combinado. Seu diagnóstico é fundamentalmente clínico e conta com a coleta de informações da família, da criança e da escola (ROHDE, 2000).

Desse modo, para o diagnóstico do TDAH é importante contextualizar o histórico dos sintomas, como por exemplo, a duração, a frequência e a intensidade. Os sintomas por curto período (dois a três meses) após um desencadeante psicossocial (como por exemplo, a separação dos pais) pode ilustrar indícios e não um quadro de TDAH. A frequência e intensidade são sinais que devem ser percebidos, pois, pesquisas têm demonstrado que o TDAH pode acometer crianças normais, uma vez ou outra ou até mesmo frequentemente em intensidade menor (ROHDE, 2000). Além disso, deve ser observado os ambientes em que se manifestam os sintomas do TDAH.

[...] Os sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, escola e casa) e manterem-se constantes ao longo do período avaliado. Sintomas que ocorrem apenas em casa ou somente na escola devem alertar o clínico para a possibilidade de que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade possam ser apenas sintomas de uma situação familiar caótica ou de um sistema de ensino inadequado (ROHDE, 2000).

Os principais sintomas e os procedimentos para o diagnóstico do TDAH permitem que uma criança considerada indisciplinada pela escola possa ser facilmente confundida com uma criança TDAH, o que pode explicar os elevados índices desse público atendido pela SIE de Aparecida de Goiânia.

De acordo com a tabela disponibilizada, a SIE oferecia AEE na SRM a 271 alunos, enquanto o Censo Escolar registra a matrícula na educação especial de 908 alunos (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Assim, apenas 30% dos alunos matriculados na educação especial têm acesso ao AEE na SRM no município de Aparecida de Goiânia.

Com relação aos profissionais que atuam no AEE, além do professor especializado, a SIE conta também com outros profissionais. Conforme a descrição do Quadro 5.

Profissional Especializado	Principais atribuições
Professor de Recurso	Subsidia o professor regente com recursos e metodologias diferenciadas; articula junto a coordenação pedagógica ações: adaptações curriculares, avaliação processual(...), dentre outras.
Professor de Apoio	Atua em sala de aula, atendendo alunos com comprometimentos ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, dentre outras.
Intérprete de LIBRAS	Atua junto ao aluno surdo contribuindo para que a língua de sinais tenha um bom desempenho no contexto escolar (...); dá suporte ao professor regente na compreensão da diferença 134requentado.
Instrutor de LIBRAS	Ensina a LIBRAS diretamente ao aluno surdo, contribuindo na aquisição da língua e na construção de sua identidade surda.
Instrutor de BRAILLE	Realiza a reprodução de textos do sistema comum para o Sistema Braille; ensina técnicas de Orientação e Mobilidade e de atividades de vida diárias;auxilia o atendimento junto ao aluno cego e surdocego.

Quadro 5 – Descrição dos profissionais especializados do município de Aparecida de Goiânia-GO.

Fonte: Aparecida de Goiânia ([2011d], [2011e], 2011f).

Segundo informação obtida durante entrevista na SIE, o município tem oferecido formação aos professores especializados e ampliado o atendimento na SRM. No entanto, há um desafio significativo para a efetivação da política de educação inclusiva no município considerando o pequeno índice de alunos que tem acesso a SRM conforme citamos anteriormente.

Até a data da nossa pesquisa de campo a Secretaria Municipal de Educação, por meio da SIE, não havia publicado um documento oficial para o AEE na perspectiva da educação inclusiva. Destaca-se também o atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem e TDAH, público não contemplado na política nacional.

7.3 Pesquisa de Campo: a Escola “Z” e o Processo de Inclusão

Nos dias 21 e 22 de setembro de 2011 realizamos a pesquisa de campo na escola “Z” da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia – GO. A escola localiza-se em uma área urbana e oferece ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Na ocasião da nossa pesquisa a escola estava finalizando a reforma para ampliação e adaptação do espaço físico a fim de garantir a acessibilidade arquitetônica.

A equipe de profissionais envolvidos com o processo de inclusão era constituída de uma professora especializada que atende na SRM, 02 professores de recursos, 02 professores de apoio e 01 intérprete de LIBRAS.

Com relação a matrículas, a escola Z contava com 596 alunos, sendo 44 considerados com necessidades educacionais especiais, desse universo, 38 eram atendidos na SRM.

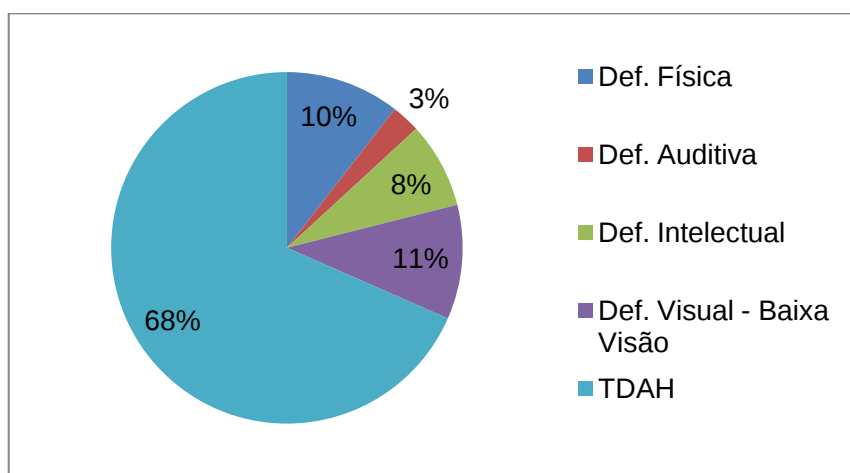


Gráfico 19 – Distribuição dos alunos atendidos na escola “Z”, por deficiência⁴⁷.

Fonte: A autora.

Conforme o Gráfico 19, do universo de 38 (trinta e oito) alunos atendidos na SRM da escola “Z”, 68% é considerado TDAH, ou seja, 26 (vinte e seis) alunos; do total de 26 (vinte e seis) educandos TDAH6 (seis) são do 1º ano do ensino fundamental. Esse dado revela uma tendência do município conforme

⁴⁷ Gráfico desenvolvido com base na relação de alunos atendidos na escola Z.

apresentamos no item anterior e merece ser analisado e discutido. No entanto, o objetivo da nossa pesquisa não permite um aprofundamento dessa problemática.

Segundo a professora da SRM investigada nem todos os alunos tem laudo. Em análise ao questionário respondido pela professora foi possível observar, que os alunos TDAH são categorizados como TGD pela docente, revelando um problema conceitual.

A SRM foi implantada em 2011 e não atende alunos de outras escolas. A professora que atua nesse serviço da educação especial é pedagoga, com especialização em psicopedagogia.

Segundo a professora da SRM o atendimento realizado na SRM da escola Z é complementar a escolarização, podendo ser coletivo e individual, já o planejamento é desenvolvido por aluno.

Sobre a participação da comunidade escolar, a professora diz que há uma participação efetiva da equipe pedagógica nas atividades e ações desenvolvidas por esse serviço especializado. Quanto à parceria entre os professores das salas regulares e a docente especializada, é relatado uma troca entre os profissionais sobre os avanços e possibilidades dos alunos atendidos na SRM, embora em sua fala a professora da SRM afirme que ainda há certa resistência dos professores da sala comum, que acreditam que a criança com deficiência não é capaz de aprender e que o lugar desse aluno é na escola especial.

Com relação ao PPP, o item 3.5 trata da inclusão escolar, apresentando princípios que orientam a prática de inclusão na escola. Já o item 6 intitulado: Sala de AEE conceitua o AEE. Embora, o PPP apresente itens que tratam da prática inclusiva é importante destacar que a organização do PPP desta instituição não prevê a institucionalização da oferta desse serviço, conforme estabelece o art. 10 da resolução 04/2009.

As atividades pedagógicas e a avaliação são organizadas por bimestre. Até a ocasião da nossa pesquisa a professora não tinha realizado adaptações de materiais e de currículo, e menciona a dificuldade na parceria com profissionais da saúde (fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, entre outros) para a realização de adaptações de materiais, segundo ela as parcerias existem, mas o diálogo é difícil.

Quanto às dificuldades para a efetivação do AEE, a docente afirma não ter problemas significativos na sua prática; com relação aos recursos a professora menciona o entrave burocrático que faz com que o material demore a chegar à escola.

Quanto a oferta de formação continuada, a professora diz que os professores do AEE têm um encontro mensal para formação, essa formação não se estende para os professores da sala comum.

O período de pesquisa de campo na escola “Z” permitiu a observação de 2 (dois) atendimentos na SRM, um individual e outro coletivo. No primeiro atendimento ao aluno “A” matriculado no 2º ano, considerado TDAH, o aluno realizou a montagem de um quebra-cabeça e descreveu verbalmente a imagem formada, em seguida o aluno montou o nome próprio utilizando o alfabeto móvel, com este recurso “A” finalizou o atendimento organizando o alfabeto na sequência.

A mediação da professora foi realizada por meio de comandos simples, em alguns momentos a docente realizou a ação para que o aluno compreendesse o que estava sendo solicitado. Para Vigotski (2009, p. 331), a imitação e a mediação têm papel fundamental no processo de aprendizagem.

[...] o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. [...] A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação.

A atividade dinâmica, de curta duração, mediada pela professora e com a utilização de recursos diferentes possibilitou que o aluno conseguisse manter a atenção voluntária e realizasse a tarefa com êxito.

O segundo atendimento foi coletivo aos alunos “B” do 1º ano, “C” do 3º ano, “D” e E do 4º ano, todos TDAH. Em grupo os alunos realizaram a montagem de um quebra-cabeça que ilustrava um clássico da literatura infantil, após a

conclusão a professora contou a história de forma lúdica, em seguida os alunos registraram a literatura por meio do desenho.

No atendimento observado o que chamou a nossa atenção foi o fato de alunos de anos escolares diferentes (1º ano, 3º ano e 4º ano) realizarem a mesma atividade, pressupõe-se que os alunos do 3º e do 4º ano pudessem desenvolver atividades mais complexas. Para Vigotski (2009, p. 331), “o fundamento na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo”.

Então, considerando o AEE complementar ao ensino comum, acreditamos que o proposto para os educandos do 3º e do 4º ano deveria apresentar um grau de complexidade compatível com o ano escolar frequentado pelos alunos, pois “[...] Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa a frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar a criança o que ela for capaz de aprender” (VIGOTSKI, 2009, p. 331-332), embora, a atividade estive voltada a promoção do desenvolvimento da atenção, uma das FPS mais deficientes em casos de TDAH.

A pessoa com TDAH tem dificuldades no desenvolvimento da atenção voluntária ou cultural como conceitua Vygotski (2000). A atenção é uma FPS que “[...] desempenha a função mais importante na vida do organismo. Essa função trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou para a atividade” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

Vygotsky e Luria (1996) citam o experimento realizado por Alexei Leontiev (1903-1979) sobre o desenvolvimento da atenção. O experimento demonstrou que a criança necessita de métodos externos para cumprir tarefas e que permita a mudança do comportamento direto para o indireto. No experimento foram oferecidos cartões coloridos, esse recurso possibilitou que a criança respondesse as questões utilizando um mediador cultural. Ao aprender a usar essas ferramentas a criança desenvolve uma série de técnicas auxiliares internas específicas da atenção cultural.

Como já destacamos nesse trabalho, a escola deve promover o desenvolvimento das FPS, embora os educandos com TDAH não sejam contemplados entre o público-alvo da educação especial o atendimento observado na SRM teve o objetivo de desenvolver a função psicológica pouco

desenvolvida nesses alunos, nesse caso a atenção. No entanto, é importante ressaltar que na SRM sejam atendidos alunos com deficiências, TGD e AH/SD conforme determina a legislação nacional.

8. CONCLUSÃO

O nosso estudo sobre a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região Centro-Oeste do Brasil possibilitou o delineamento de indicadores sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação (AH/SD) na escola comum nessa região.

Considerando a amplitude da nossa investigação, foi necessário o desdobramento do objetivo de pesquisa. O estudo sobre a história da educação especial no Brasil, desde o período imperial até o a década de 1980, possibilitou a compreensão dos pressupostos que perduram nessa modalidade de ensino até os dias atuais com destaque para a privatização do atendimento, a descontinuidade das políticas, planos e campanhas, e a ênfase as deficiências visual, auditiva e intelectual em suas ações e programas. Evidenciamos também a proximidade dos termos “no que for possível” presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e “preferencialmente” utilizado na LDBEN de 1996 e em documentos oficiais que versam sobre a educação especial como o decreto nº 7611/2011. Essas expressões sugerem que o aluno deve atender aos padrões mínimos de normalidade para frequentar a escola comum.

A análise do delineamento das políticas de inclusão no Brasil, em tempos de exclusão econômica, política e social permitiu conhecer o mecanismo de inclusão das minorias para a manutenção do sistema. Após a LDBEN nº 9394/1996, os principais documentos que versaram sobre a educação especial, ainda apresentavam o caráter substitutivo dessa modalidade de ensino. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, avançou ao normalizar o atendimento do público-alvo da educação especial apenas nas escolas regulares, com a garantia de atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM), dentre outras ações. No ano 2011 o decreto nº 7611/2011 reconfigura esse cenário, ao retomar a possibilidade de atendimento em classes especiais e em escolas especializadas, com a garantia de financiamento público. Acreditamos que essa mudança enfraquece o processo de inclusão, evidencia a descontinuidade das

políticas e reafirma a transferência da responsabilidade pelo atendimento a esse público do Estado para as instituições privadas.

A especificidade do AEE na SRM pressupõe a necessidade de uma teoria que oriente a prática desenvolvida nesse serviço da educação especial. A Teoria Histórico-Cultural apresenta-se como uma proposta teórica que se coaduna com a nossa defesa de inclusão, ao defender as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e compensação da deficiência por meio de um ensino intencional que vise o desenvolvimento do sujeito cultural.

A pesquisa de levantamento contou com a participação de 103 (cento e três) sujeitos que cursavam a especialização em AEE na modalidade a distância oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Consideramos a amostra pequena, tendo como referência a amplitude da região. No entanto, o levantamento apresentou indícios do processo de inclusão na região. A sistematização dos resultados reafirmou a presença expressiva da mulher no magistério e a tendência da municipalização; em relação a formação havia um número significativo de pedagogos, a grande maioria já com formação em nível de especialização. Os sujeitos atuavam na sala de aula, e na gestão da escola inclusiva, 65% dos professores que participaram da pesquisa de levantamento trabalhavam no AEE, desse universo, 42% atuavam na SRM. Sobre a inclusão na escola em que os sujeitos trabalhavam 71% respondeu ter alunos inclusos na instituição. Esses dados revelam avanços no processo de inclusão na região, porém, destacamos a necessidade de pesquisas que tenham o objetivo de analisar se esta inclusão está articulada com a aprendizagem.

A análise do disposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas visitadas pressupôs o estudo das políticas de inclusão estadual e municipal, considerando que estados e municípios tem autonomia na organização do ensino. Mato Grosso do Sul e Mato Grosso adequaram as suas políticas aos princípios inclusivistas. Já o estado de Goiás, não publicou a sua legislação.

Os municípios têm ampliado o AEE e oferecido formação para os professores especializados que atuam nos serviços da educação especial. No entanto, há uma dificuldade evidente na sistematização de dados sobre a educação especial do município e na adequação legal e pedagógica do AEE.

Apenas o município de Campo Grande apresentou documentos normativos que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva. A resolução que fixará normas para a Educação Especial no município de Cuiabá está em desenvolvimento. Aparecida de Goiânia não elaborou documentos que regulamentam o AEE com base na perspectiva da educação inclusiva.

Para Prieto (2006, p. 40), “muitos municípios não têm tradição de atendimento em educação no ensino fundamental e muito menos em educação especial”, além disso, há uma “[...] falta sistemática de métodos que possam permitir o arquivamento de documentos históricos [...]”, segundo a autora, esses dados auxiliariam na elaboração de dados estatísticos e na avaliação da política educacional municipal.

Diante desse contexto, destacamos o papel do Estado enquanto provedor das condições igualdade de acesso e permanência na escola pública, para isso é essencial ações de supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação das políticas implantadas e desenvolvidas pelos municípios.

Junto a isso, ressaltamos a necessidade de pesquisas sobre o processo de inclusão nos Estados e municípios; com exceção do estado do Mato Grosso do Sul, e do município de Campo Grande, os demais estados e municípios pesquisados apresentam um número pouco expressivo de pesquisas sobre as atuais políticas de inclusão e sua efetivação nas escolas.

Nos municípios pesquisados foi possível observar que há um desafio com relação ao acesso a SRM. Com base na análise comparativa entre as matrículas da educação especial e o levantamento das prefeituras de alunos que frequentam a SRM, chegamos ao seguinte cenário: em 2011, 58% dos alunos matriculados na educação especial no município de Campo Grande tinha acesso a SRM, em Aparecida de Goiânia apenas 30% dos alunos da educação especial frequentavam esse serviço, já no ano de 2012 63% dos matriculados na educação especial em Cuiabá tinha acesso a SRM.

As três escolas pesquisadas não previam o AEE no PPP, conforme a orientação do art. 10 de Brasil (2009b), além disso, todos os professores relataram a dificuldade na parceria com os professores da sala comum. Partimos da hipótese de que a resistência apresentada pelos professores da sala comum deve-se pela falta de formação a esses profissionais, conforme o relato dos

professores especializados a formação não se estende aos professores do ensino regular. Diante desse contexto e considerando que a educação especial não substitui o ensino comum, enfatizamos a necessidade de políticas voltadas para a formação dos professores da sala regular.

O transporte foi um dos principais motivos elencados pela evasão dos alunos da SRM, o atendimento nesse serviço deve ser oferecido em contra-turno, período em que os alunos não têm transporte, além disso, as famílias têm dificuldades significativas para levar e buscar seus filhos no atendimento. De acordo LDBEN nº 9394/1996, art. 11, inciso IV, é de responsabilidade dos municípios a garantia de transporte escolar.

Com relação ao público-alvo atendido pelas prefeituras, destaca-se o número significativo de alunos com deficiência, com destaque para a deficiência intelectual. Aparecida de Goiânia contemplava alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e com dificuldade de aprendizagem em discordância com a política nacional. Campo Grande foi o único município que atendia alunos com AH/SD. Cuiabá e Aparecida de Goiânia não contam com matrícula desse público. As causas do pequeno índice de alunos com AH/SD são discutidas por Pérez e Freitas (2011), para as autoras a desinformação, a representação cultural da AH/SD e a falta de formação acadêmica e docente são causas da invisibilidade desse público na escola comum. As autoras destacam também a necessidade de programas voltados para o atendimento a esse público, visto que, a maioria dos programas desenvolvidos pelo MEC contempla as deficiências.

Quanto à aprendizagem dos alunos atendidos inclusos no ensino comum e atendidos na SRM nos municípios pesquisados, destacamos a necessidade de um diálogo entre o professor da sala comum, o professor especializado, a equipe gestora da escola e do município. A particularidade do atendimento desse público pressupõe um trabalho sistematizado de toda a comunidade escolar.

A observação dos atendimentos gerou inquietação por perceber a discrepância existente entre o ano escolar frequentado pelo aluno e o nível de exigência das atividades desenvolvidas na SRM, o que indica que os alunos estão inseridos na sala comum, mas não se apropriando dos requisitos mínimos que o

ano escolar exige e sendo automaticamente aprovados. Essa prática revela uma prática que não se coaduna pela Teoria Histórico-Cultural.

A educação para pessoas com deficiência proposta por Vygotsky, no início do século XX, distancia-se das práticas observadas na atualidade, os objetivos da nossa época não estão em consonância com os objetivos da sociedade socialista, naquele período educar significava formar um novo homem. Atualmente a política é de manutenção do sistema, assim os excluídos são “incluídos” em uma escola que encontra dificuldade para garantir a aprendizagem de todos.

Esse cenário nos leva a concluir que não há, pelo menos até o limite dessa pesquisa, uma preocupação pelo órgão maior em nível nacional de supervisionar ou mesmo avaliar como está a aplicação e a implantação da política inclusiva. Equipar salas de aula e adequar o espaço físico da escola não garante a inclusão escolar. É preciso que o sistema como um todo seja transformado de modo intencional.

Defendemos que uma política educacional deve se preocupar com aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário investimentos na formação teórico-metodológica dos professores, pois estes são os grandes responsáveis por esse fazer da educação uma educação que não apenas divida espaço físico, mas que dê condições aos alunos de se apropriarem do conhecimento e que leve à formação da consciência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2006.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução normativa 005/2007 de 28 de março de 2007**. Dispõe sob as normas para o ensino fundamental no sistema municipal de ensino. 2007.

_____. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Estrutura Organizacional da Subcoordenadoria de Inclusão Escolar –SIE**. [2011a]. mimeografado.

_____. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. [2011b]. mimeografado.

_____. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Levantamento do nº de alunos assistidos nos pólos de AEE - I semestre – 2011**. 2011c. mimeografado.

_____. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Atribuições do professor de recurso**. [2011d]. mimeografado.

_____. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Atribuições do professor de apoio**. [2011e]. mimeografado.

_____. Subcoordenadoria de inclusão escolar. **Curso de capacitação em educação inclusiva para os profissionais da educação que exercem a função de intérpretes e instrutores de Libras e Braille**. 2011f. mimeografado.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BARRETO, Lucia Cristina Dalago; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 2, p. 93-112, 2008.

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

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

BEATÓN, Guillermo Arias; GARCÍA, María Teresa. **Necessidades educativas especiais**: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDBEN%204024-61.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/LDBEN%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Senado Federal. **Decreto nº 72425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes básicas para ação do centro nacional de educação especial**. Brasília, DF, 1974.

_____. Ministério da Educação. **Educação especial**: dados estatísticos – 1974. Brasília, DF: Apex, 1975. v. I.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF, 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994**. 1994c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: INEP, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **Resolução n. 2 de 11 de Setembro de 2001**. Institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Decreto nº6571 de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 13 de 03 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 2009a. seção 1, p. 13.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução nº04 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009b, seção 1, p. 17.

_____. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. 5. ed. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/LDBEN_5ed.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Nota técnica nº09 de 09 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº62 de 08 de dezembro de 2011**. Brasília, DF, 2011b.

PROFORMAÇÃO. **Programa de Formação de Professores em Exercício**.

Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 5, p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectiva de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 31 de 3 de maio de 2000**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. 2000. mimeografado.

_____. **Decreto n. 8.510, de 9 de agosto de 2002**. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências. Campo Grande, 2002.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação n. 77, de 5 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, n. 1.230, 9 jan. 2003a. mimeografado.

_____. **Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003**. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial e dá outras providências, Campo Grande, 2003b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. 2003c. mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 128, de 1 de junho de 2009**. Dispõe sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio nas unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências. 2009. mimeografado.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME/MS n. 1.142 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade da educação especial do sistema municipal de ensino de Campo Grande. **Diogrande**, Diário Oficial de Campo Grande, n. 3.159, 24 de novembro de 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Especial. **Levantamento do número de alunos matriculados na educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – 1 semestre?** 2011. mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Divisão de Educação Especial**. Disponível em: http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id_can=6049. Acesso em: 13 jun. 2012.

CARVALHO, Alfredo Roberto. Inclusão social no contexto da reorganização capitalista no final do século XX: pessoa com deficiência, educação inclusiva e reserva de postos de trabalho. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Org.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: EdUNIOESTE, 2008. p. 101-120.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A educação especial e o plano de ações articuladas (PAR)**: em foco o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoRelatos/0422.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Municipalização em tempos de reforma do estado**: a educação especial em foco. 2008. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC16.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____; REBELO, Andressa Santos. Indicadores do Atendimento Educacional Especializado e da política de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais na região centro-oeste: o caso do Mato Grosso do Sul. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, Londrina. **Anais...** Londrina; [s.n.], 2012. p. 854-869.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Educação especial no município de Cuiabá**: diretrizes e proposta. 2010. 75 p. Disponível em: www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/educacaoespecial.pdf. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Minuta de resolução da educação especial.** Disponível em: <www.cuiaba.mt.gov.br/secretaria?s=15&v=Coord>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DUARTE, Newton. Educação escolar e o conceito de vida cotidiana. In: **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 31-42.

ESCOLA MUNICIPAL PROF^a MARIA TEREZA RODRIGUES. **Inclusão**. Campo Grande. Disponível em: <<http://escolamariaterezarodrigues.blogspot.com.br/p/ed-especial.html>>. Acesso em: 12 set. 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1993.

_____. A nova LDBEN e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998.

FERRETI, Celso. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, Werner (Org.) **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 123-130.

GADOTTI, Moacir. **Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica**. 1996. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/123456789/83/1/Municip_Sistema_Unico_1996.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 4 dez. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEORGEN, Pedro. Prefácio. In: JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 41-57.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 07 de 15 de dezembro de 2006**. Goiânia, 2006.

_____. **Lei complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998**. Goiânia, 2007. Disponível em: <www.gabinetecivil.goias.gov.br/pagina_leis.php?id=7070> Acesso em: 12 fev. de 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação (2008-2017). Lei complementar nº 62 de 9 de outubro de 2008. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 17 out. 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Resolução nº 5 de 10 de junho de 2011**. Goiânia, 2011.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação especial**: trajetórias em Mato Grosso do Sul. 2006. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=59>. Acesso em: 12 fev. de 2012.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HARVEY, David. O fordismo. In: _____. **Condições pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 121-134.

HOLANDA, Sergio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil monárquico: reações e transações. 3. ed. rev. São Paulo: Difel, 1976.

IACONO, Jane Peruzo; SILVA, Luzia Alves. Reflexões sobre a política de formação de professores para à educação especial/educação inclusiva. In: PROGRAMA Institucional de Ações Relativa às Pessoas com Necessidades Especiais (Org.). **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. Cascavel: EdUNIOESTE, 2006. p. 91-116.

IBGE. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. IEstudos e Pesquisas. Rio de Janeiro, 2011.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2009**. 2009. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Anexo%20II.xls>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010**. 2010. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/AnexoII.xls>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2011/censo_escolar_2011_dou_final_anexoII.xls> . Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**: resumo técnico. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **IDEB Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **Relação de tabelas**. Sinopse do professor da educação básica, em 2009. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/1299018106.xls>. Acesso em: 12 out. 2012.

JANUÁRIO JÚNIOR, Aparecido; MANFROI, José. **A educação inclusiva em Campo Grande (MS) como garantia de plena cidadania aos alunos com deficiência intelectual e física**. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/18856/a-educacao-inclusiva-em-campo-grande-ms-como-garantia-da-plena-cidadania-aos-alunos-com-deficiencia-intelectual-e-fisica>>. Acesso em: 12. fev. 2012.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. v. 1. p. 1-17.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

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

MACHADO, Rosângela. Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino. **Inclusão**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 12-15, jan./jul. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento especializado na educação inclusiva. **Inclusão**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 12-15, jan./jul. 2010.

MARX, Karl. Reflexiones de un joven en la elección de una profesión.(1835). **Marxists Internet Archive**, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1830s/1835-viii-10.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

MATO GROSSO. **Lei complementar nº 49 de 01 de outubro de 1998**. Cuiabá, 1998.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso**. Emenda constitucional nº 51 de 28 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.agili.com.br/midia/legislacao/LEG-20110930-083326-constituicao-estado-de-mato-grosso.p.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação. **Lei complementar nº 8.806 de 10 de janeiro de 2008**. Cuiabá, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução normativa 001/2012. **Diário Oficial do Estado de MT**, Cuiabá, 3 fev. 2012a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares e pedagógicas para a educação especial no Estado de Mato Grosso**: versão preliminar), Cuiabá, 2012b. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=12076&parent=20>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Lei nº 2787 de 24 de dezembro de 2003**. Campo Grande, 2003a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 2791 de 30 de dezembro de 2003**. Campo Grande, 2003b.

_____. **Constituição estadual atualizada até 28 de fevereiro de 2005**. 2005. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=26025>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação n. 9367 de 27 de setembro de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 22 nov. p. 6-7, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n.1, p. 7-25, 2001.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de “inclusão escolar” (2009). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8., 2009. **Anais...** Campinas, SP: [s.n.], 2009. p. 1-19.

NEVES, Magda de Almeida. **Entrevista ao portal Todos pela Educação**. Para psicóloga, professoras enfrentam baixo reconhecimento da sociedade. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13817/para-sociologa-professoras-enfrentam-baixo-reconhecimento-da-sociedade>>. Acesso em: 12 out. 2012

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades: superdotação: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25005/16941>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

POCHMANN, Marcio. Estudo traça o novo perfil do desemprego no Brasil. **Revista do Legislativo**, Belo Horizonte, n. 26, p. 38-47, abr./dez. 1999. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/periodicas/revistas/arquivos/pdfs/26/marcio26.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 39-57.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516444620000006000003&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei d educação**: LDBEN trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SIERRA, Dayane Buzzelli et al. Educação escolar para pessoas com deficiência: o desenvolvimento cultural em discussão. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011. Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2011. p. 1416-1426.

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços da educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s.n.], 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/t158199935652.doc>. Acesso em: out. 2012

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TODOS pela educação: mulheres são 81,5% do magistério da educação básica no Brasil. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13784/mulheres-sao-815-do-magisterio-da-educacao-basica-no-brasil/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas V**. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras Escogidas III.** Inclui problemas do desenvolvimento da psique. Madrid; Visor, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 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 B- 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.

*Profª Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori
Coordenadora geral do projeto*

1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2 – FORMAÇÃO

Graduação () Sim () Não Qual? _____

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

3 – ATUAÇÃO

Professor(a): () Sim () Não

Outra função? () Sim () Não

Qual? _____

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

Em caso afirmativo:

() Sala de recurso multifuncional

() Centro de Atendimento Especializado

() Outro: _____

Atua em classe comum? () Sim () Não

Na sua classe comum tem alunos inclusos:

Com deficiência? () Sim () Não 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:** _____