

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

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR DE ENSINO:
UM OLHAR SOBRE A REGIÃO NORDESTE**

DINÉIA GHIZZO NETO FELLINI

**MARINGÁ
2013**

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

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR ENSINO: UM OLHAR SOBRE A REGIÃO
NORDESTE**

Dissertação apresentada por Dinéia Ghizzo Neto Fellini,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de
Concentração: Educação, da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ
2013

DINÉIA GHIZZO NETO FELLINI

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE A
REGIÃO NORDESTE**

Dissertação apresentada por Dinéia Ghizzo Neto Fellini, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Data de Aprovação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE

Prof.^a. Dr.^a Rosangela Célia Faustino – UEM

SUPLENTE:

Prof.^a. Dr.^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori - UEM

Dedico este trabalho às duas pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, que, embora não puderam ter acesso aos conhecimentos sistematizados, sempre me apoiaram em minhas conquistas e na minha evolução pessoal! **A minha eterna gratidão!**

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, poder supremo que conduz minha vida, fonte de toda sabedoria! Agradeço por cuidar dos meus passos, das minhas batalhas e das minhas vitórias! Tudo que tenho e sou;

À minha orientadora **Profª Drª Elsa Midori Shimazaki**, pela beleza intelectual que dispõe, oportunizando experiências e aprendizados! Mais que uma orientadora, uma companheira, amiga... Agradeço pela credibilidade, pelo carinho, respeito e consideração... A você, o esforço desse trabalho!

À **Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori**, por ter acreditado e oportunizado essa conquista! Sua presença nesta etapa de minha vida foi eternamente relevante e, fazer parte de sua equipe, um crescimento intelectual indiscutível! A você, a alegria dessa vitória;

À minha banca: **Prof. Dr. João Carlos da Silva, Prof.ª Drª Rosângela Célia Faustino, Prof.ª Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori**, pelas contribuições relevantes e determinantes! A vocês, os desafios de novas formações, priorizando o conhecimento sempre;

Às minhas colegas de caminhada **Aline Tacon Dambros, Celma Rodriguero, Dorceli Bellanda e Dayane Buzzeli Sierra**, pelas colaborações na pesquisa e pelos momentos de atenção, carinho e apoio permanente! Em especial, Dayane, que foi a grande amiga, parceira e me amparou quando mais precisava! A vocês, a gratidão de tê-las por perto!

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: **Rosângela Célia Faustino, Célio Juvenal da Costa, Fátima Maria Neves, Elaine Rodrigues, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Marta Sueli de Faria Sforzi**, pelas contribuições durante o curso e pelo conhecimento disseminado! A vocês, minha admiração sempre;

Ao Professor **Rafael Bruno Neto**, pelas contribuições exemplares e pela atenção e paciência em ensinar! A você, o meu respeito e consideração;

Ao **Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão**, pela eficiência, dedicação e atenção com os discentes e docentes! A vocês, minha eterna lembrança;

À **Universidade Estadual de Maringá**, pelo acolhimento e oportunidade! A esta Instituição, as recordações de momentos edificantes;

À minha amiga **Dayse Grassi**, pelo apoio nos primeiros passos e a disponibilidade de colaboração para com as dúvidas frequentes. A você, o desejo de grandes vitórias!

Aos meus colegas de trabalho, companheiros que colaboraram para os momentos de ausência, auxiliando nos trabalhos da escola! A vocês, a cumplicidade e apoio;

Aos meus colegas de Mestrado, que muito contribuíram com seus conhecimentos e experiências, em especial pela amizade doce e carismática;

Aos meus pais **Generi Cardoso Neto** e **Hilda Ghizzo C. Neto**, presente de Deus em minha vida! Pela educação recebida e pelo amor incondicional! A vocês, os meus anos de vida, todos os segundos dos meus dias, minhas alegrias, minhas conquistas... meu eterno AMOR;

Aos meus irmãos **Rosemeri**, **Vanda** e **Junior**, que sempre estiveram ao meu lado, dando-me forças para continuar! A vocês, a lealdade, a união e a certeza de que sempre serão amados;

Ao meu esposo, **Ronaldo Luiz Fellini**, companheiro paciente e atencioso nas horas mais precisas. A você, o meu respeito, amor e carinho!

O cansaço físico, mesmo que suportado forçosamente, não prejudica o corpo, enquanto o conhecimento imposto à força não pode permanecer na alma por muito tempo.

Platão

FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE A REGIÃO NORDESTE**. 173 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a Dr^a Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa visa a apresentar os encaminhamentos que têm subsidiado a implantação do Atendimento Educacional Especializado como modalidade de Educação Especial no contexto da Educação Básica na região Nordeste do Brasil. Os referenciais deste estudo são os aspectos de acessibilidade das escolas, os recursos públicos e materiais pedagógicos disponibilizados, formação docente ofertada, programas desenvolvidos, número e classificação de alunos atendidos, turnos de atendimento, atividades e métodos aplicados, entre outros aspectos que versam sobre as condições de acesso, permanência e apropriação do conhecimento desses alunos na educação inclusiva. A pesquisa tem um caráter teórico-prático, baseado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, na análise de documentos legais e normativos pertinentes para esse ensino e na avaliação de um questionário aplicado a professores de três escolas públicas de ensino, de caráter municipal, localizadas em três estados da região Nordeste do Brasil e que estavam matriculados no Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual de Maringá, na modalidade a distância. Além das entrevistas com os docentes das salas de recursos multifuncionais dessas escolas e a documentação fotográfica, a análise dos dados demonstrou que as realidades apresentam grande disparidade em relação aos argumentos descritos nos documentos, mesmo sendo uma oferta obrigatória de atendimento. As escolas não dispõem de acessibilidade, condição necessária para o acesso aos conteúdos escolares, nem profissionais habilitados a promoverem a mediação dirigida e intencional, que possibilite ao aluno a transferência do conhecimento de nível real ao nível potencial; assim, não se oportunizam aos alunos condições viáveis de interação e desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, fica evidente que a “educação inclusiva” não pode ser considerada nas atuais circunstâncias, as quais impedem de se desenvolver a atenção, a memorização, a abstração e a generalização em nossos alunos, além de condições de compensação dos alunos com necessidades educativas especiais. É uma in(ex)clusão consciente e legalmente aplicada.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; políticas públicas; educação inclusiva, pessoas com necessidades educacionais especiais.

FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. **INCLUSIVE EDUCATION POLICY AND SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT IN REGULAR EDUCATION: A LOOK ON THE NORTHEAST REGION.** 173 pages. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Maringá. Adviser: Prof. Dr. Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This study aims to present the referrals that have helped to introduce the Special Educational Support program as a Special Education modality within Basic Education in northeast region of Brazil. The references to this research are the aspects of accessibility at schools, public resources and available pedagogical materials, offered teacher training, developed programs, amount and placing of students attending, assistance schedule, activities and applied methods among other aspects concerning access, permanence and appropriation of knowledge of these students in inclusive education. The study has a theoretical and practical character based on assumptions of Historical-Cultural Psychology, analysis of legal and normative documents relevant to this teaching and evaluation of a questionnaire answered by three teachers of municipal public schools, located in three northeastern states of Brazil, who were enrolled in the Special Educational Support Post-graduation course in the State University of Maringá in distance learning modality, besides interviews with the teachers of multifunctional resource rooms at these schools and photographic documentation. The data analysis showed a wide disparity between reality and arguments described in the documents, even it being a mandatory offer service. The schools do not provide accessibility, neither proper condition for educational content access, nor skilled professionals to promote directed and intentional mediation allowing the student to transfer knowledge from real level to potential one, and they also do not nurture the students with viable conditions of interaction and linguistic development. Therefore, it is clear that “inclusive education” cannot be considered in the present circumstances capable of developing attention, memory, abstraction and generalization in our students, nor conditions to compensate the students with special educational needs. It is a conscious and legally applied in(ex)clusion.

Key-words: Special Educational Support; public policies; inclusive education; people with special educational needs.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Idade.....	73
GRÁFICO 2	Gênero.....	74
GRÁFICO 3	Formação inicial.....	76
GRÁFICO 4	Pós-Graduação.....	81
GRÁFICO 5	Local de atuação.....	83
GRÁFICO 6	Modalidade de atuação.....	83
GRÁFICO 7	Tipos de atendimento em que atuam.....	85
GRÁFICO 8	Estados onde atuam.....	87
GRÁFICO 9	Dependência administrativa onde atuam.....	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Número de funções docentes em Escolas Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos por faixa etária, segundo a Unidade da Federação e a região Nordeste do Brasil.....	74
TABELA 2 Número de funções docentes na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011.....	79
TABELA 3 Taxa de desocupação das pessoas de 15 anos ou mais em idade, segundo as Grandes Regiões – 2009/2011.....	93
TABELA 4 Taxa de analfabetismo em 2010 nas cinco regiões do Brasil.....	94
TABELA 5 Taxa de aprovação em 2010 dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, nas cinco regiões brasileiras.....	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Parte interna da escola.....	107
FIGURA 2 Ângulo interno - entrada e saída da escola.....	109
FIGURA 3 Cozinha e refeitório.....	109
FIGURA 4 Pátio da escola.....	110
FIGURA 5 Sala de Recurso Multifuncional.....	112
FIGURA 6 Sala de Recurso Multifuncional.....	112
FIGURA 7 Sala de Recurso Multifuncional.....	113
FIGURA 8 Cadeira de rodas da escola.....	114
FIGURA 9 Modelo de planejamento semanal elaborado por estagiários e aplicado aos alunos inclusos com deficiência, TGD e AH/SD.....	116
FIGURA 10 Fichas de comunicação alternativa.....	120
FIGURA 11 Fichas de adjetivos.....	122
FIGURA 12 Entrada principal da escola.....	128
FIGURA 13 Quadra esportiva.....	128
FIGURA 14 Saguões da escola.....	129
FIGURA 15 Rampa de acesso às salas de aula.....	129
FIGURA 16 Sala de Recurso Multifuncional.....	130
FIGURA 17 Sala de Recurso Multifuncional.....	131
FIGURA 18 Entrada principal da escola.....	139
FIGURA 19 Entrada para o estacionamento da escola.....	139
FIGURA 20 Entrada principal dos blocos de salas de aula.....	140
FIGURA 21 Banheiro e corredor do bloco da sala de aula.....	140
FIGURA 22 Sala de Recurso Multifuncional.....	141
FIGURA 23 Sala de Recurso Multifuncional.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AL	Alagoas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Alternativa Ampliada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAE	Centro de Atendimento Especializado
CAP	Centro de Atendimento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Atendimento a Surdez
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CENAP	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
COPEP	Comitê Ético de Pesquisas e Estudos
CRE	Centro de Reabilitação
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DF	Deficiência Física
DF	Distrito Federal
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual

DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPS	Funções Psíquicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Institutos de Ensino Superior
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
MA	Maranhão
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PB	Paraíba
PC	Paralisia Cerebral
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação

PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão dos Jovens
RN	Rio Grande do Norte
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SE	Sergipe
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcional Específico
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO	23
2.1	AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	24
3	PARÂMETROS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	42
3.1	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL: DADOS LEGAIS E NORMATIVOS.....	43
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PARÂMETROS GERAIS NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL.....	55
3.2.1	Políticas de Educação Especial nos Estados da Federação: PE, CE e BA.	56
4	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO.....	60
4.1	A ATIVIDADE CONSCIENTE DO HOMEM: AS FPS E A ZDP NOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA RUSSA.....	61
4.2	OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	63
4.3	ELEMENTOS CONTRIBUTIVOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE CRIANÇAS COM NEE – A MEDIAÇÃO E A COMPENSAÇÃO NOS ESTUDOS SOVIÉTICOS.....	66
5	METODOLOGIA.....	71
5.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTO INICIAL DA PESQUISA.....	72
5.1.1	Resultados percentuais do instrumento inicial da pesquisa.....	72
5.2	LOCAIS DA PESQUISA.....	89
5.2.1	Procedimentos para a coleta de dados.....	90
5.2.2	Instrumento de coleta de dados.....	91
5.3	CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL	92

5.3.1	Caracterização dos estados de PE, CE e BA e das cidades de Garanhuns, Fortaleza e Salvador.....	96
5.3.2	Caracterização das escolas pesquisadas.....	97
5.3.2.1	Escola Municipal A da cidade de Garanhuns (PE).....	97
5.3.2.2	Escola Municipal B da cidade Fortaleza (CE).....	98
5.3.2.3	Escola Municipal C da cidade de Salvador (BA).....	101
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
6.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS E ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO AEE.....	104
6.1.1	Observação da escola A.....	104
6.1.2	Entrevista com a professora do AEE da escola A.....	124
6.1.3	Observação da escola B.....	126
6.1.4	Entrevista com a professora do AEE da escola B.....	134
6.1.5	Observação da escola C.....	136
6.1.6	Entrevista com a professora do AEE da escola C.....	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
8	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES.....	170

1 INTRODUÇÃO

Para nós esta dissertação significa mais que apenas uma qualificação, significa a transformação de palavras, uma obra, um autor, um pesquisador, conhecimentos, experiências e, acima de tudo, acreditar que são os sonhos que nos mantêm ativos.

Nossa trajetória escolar não foi nada fácil, como a de muitos brasileiros. Desde jovem, o trabalho do campo no plantio do fumo era revezado com as atividades da escola. Dos quatro filhos, a única a estudar tinha como objetivo ser professora. Para os pais, lecionar era motivo de honra e orgulho e, para esta pesquisadora, uma forma de retribuir a educação recebida. Os quatro anos do Magistério em nível médio, atual Formação de Docentes, foram cercados de risadas, alegrias e lágrimas, ora de tristeza, ora de cansaço, pois toda manhã, ao sair de casa às 5 horas, atravessava terrenos agriculturáveis, em meio a pastos, escuridão, para chegar à escola. Ao término do Ensino Médio, a decisão, aos 21 anos, de ir trabalhar de vendedora na cidade, causando tristeza aos pais, já que criaram todos os filhos sob sua guarda, dessa forma, ter uma filha morando na cidade, sozinha, despertava sentimento de medo e arrependimento por consentir.

Dois anos depois, em 2001, após ser convidada por uma amiga para conhecer uma escola de surdos situada na cidade de Medianeira- Paraná (PR), a autora desta dissertação iniciou a função de docente. Aprendeu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no tempo em que conciliava o trabalho na sala de aula em escola de ensino básico com os estudos da graduação.

Após o término da graduação em Educação Física, o interesse pela Educação Especial e pela LIBRAS foi aumentando gradativamente, somando, assim, aos estudos de especialização na área. Em 2004, com a política de educação inclusiva sendo efetivada nas escolas, tornou-se urgente a presença do profissional denominado Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) para atuar junto aos alunos surdos no Ensino Regular. Movida pela formação que já tinha e pelo interesse, buscou o aperfeiçoamento e trabalho na área.

O trabalho na educação de surdos foi ocupando os espaços possíveis, todavia o pouco tempo que tinha livre voltava-se para os estudos e pesquisas na área da surdez, apresentando, por interesse próprio, trabalhos em congressos. A experiência e o interesse em aprofundar os estudos nesta área e mais precisamente no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os surdos a incentivaram na busca pelo Mestrado.

Em 2010, ingressou no Programa de Mestrado. O projeto inicial apresentado na época da seleção estava relacionado à comunidade surda, porém, os estudos durante o Mestrado e o incentivo da primeira orientação suscitavam novos desafios: conhecer, pesquisar e analisar as políticas públicas de educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação brasileira, especificamente observando a região Nordeste do Brasil, polo dessa pesquisa.

Pesquisar as políticas públicas de educação inclusiva tem corroborado e incrementado os estudos na área da surdez e o AEE representou um encaminhamento para repensar a inclusão, observar seus adjetivos e reconhecer suas interlocuções com o ensino comum.

A educação inclusiva abrange, de forma ampla, todas as áreas em que a Educação Especial tem contemplado e, assim, as leituras serviram para compreender as lacunas e os avanços em que cada modalidade tem ocasionado, além de compreender os objetivos e circunstâncias que nortearam a criação e implementação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, com a proposta de Educação para Todos e com a aprovação da Declaração de Salamanca em 1994, mobilizaram os sistemas de ensino no Brasil, que seguiu a legislação e os encaminhamentos dos organismos internacionais e do Governo Federal, organizando uma educação com propostas inclusivas. Os estados da Federação se responsabilizaram por ofertar condições acessíveis de ensino, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e uma organização específica para atender alunos com as classificações descritas acima. Embora as legislações estabeleçam como dever do Estado garantir nas escolas condições de apoio a esses alunos, a inclusão ainda se apresenta como uma proposta limitada e deficitária na sua efetivação, porque ainda não consegue suprir as necessidades e auxiliar na aprendizagem e formação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

E com as ideias de reforçar o atendimento aos alunos com NEE no ensino comum, em 2008, foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal documento tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/SD na escola comum, orientando os sistemas de ensino quanto à garantia de acesso ao Ensino Regular, entre outras definições.

Nesse mesmo ano, foi aprovado o Decreto nº 6.571, que veio dispor sobre o AEE para os alunos com NEE que se encontram matriculados na rede pública de ensino. Em 02 de

outubro de 2009 foi publicada a Resolução nº 4, que especifica a função desse atendimento como complementar e suplementar do ensino comum, o dever de matricular esses alunos nas classes comuns do Ensino Regular e no AEE, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou, ainda, em centros desse atendimento educacional, ofertado em rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A igualdade de condições descritas em leis nem sempre conferem com a realidade brasileira, pois mesmo eliminando as barreiras arquitetônicas ou de comunicação, ainda há as barreiras atitudinais que ainda permanecem. É visando, portanto, aos fatores que têm agregado discussões na área da educação inclusiva que esta pesquisa tem como problema averiguar *in loco* como estão sendo implementadas as políticas públicas de educação inclusiva na região Nordeste do Brasil, verificando nas escolas regulares que ofertam o AEE as faces e interfaces que norteiam os discursos da inclusão e a sua efetivação no que se refere às condições de acesso, permanência e formação humana dos alunos com NEE.

A educação na perspectiva inclusiva e os discursos que vão sendo atribuídos, conforme Mittler (2003, p.34), implicam “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. É nessa reforma que todos devem sentir-se aceitos, onde a diversidade de gênero, etnia, nacionalidade, linguagem ou deficiência seja celebrada com base num sistema de valores (MITTLER, 2003).

É entre as teorias e as práticas que as mudanças necessárias vão sendo aplicadas e, assim, a inclusão ao ser empregada nos sistemas de ensino reforçou a importante tarefa de se repensarem as circunstâncias que a descaracterizavam no ensino comum. Não bastava apenas incluir os alunos, era necessário planejar, organizar e aplicar métodos que levassem a educação para todos de forma integral, cuja participação e interação garantissem ganhos tanto para a educação quanto para os alunos, mas isso está sendo efetivado nas escolas públicas?

Portanto, com o objetivo de responder tais indagações, a pesquisa visa a destacar como estão sendo aplicadas essas políticas quanto ao provimento de condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino Regular; a garantia de transversalidade do atendimento; o fomento e desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino aprendizagem; a implantação de SRM; formação continuada de professores para o AEE; formação de gestores e demais professores da educação inclusiva; adequação arquitetônica dos prédios escolares; adaptações curriculares e avaliativas; organização e metodologias pedagógicas diferenciadas; entre outros aspectos exclusivamente na região Nordeste do Brasil.

A pesquisa aqui delineada se desenvolveu em três estados da região Nordeste, selecionados pelo maior número de alunos matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM): os estados de Pernambuco (PE), Ceará (CE) e Bahia (BA). Dos três estados selecionados, usando o mesmo critério anterior, foi escolhida uma cidade em cada estado e, de cada cidade, uma escola da rede regular de ensino que ofertasse o AEE como modalidade complementar ou suplementar ao ensino comum, todas de caráter municipal.

Seguindo portanto o roteiro de pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos (em anexo) para a coleta de dados; entre eles um questionário aplicado aos professores matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE, ofertado pela UEM; posteriormente uma entrevista com os professores que atuam nas SRM das três escolas, além, é claro, do uso de fotografias como suporte para a análise dos dados.

É importante destacar que a pesquisa faz parte de um projeto maior, intitulado “Educação básica e inclusão no Brasil”, projeto este que foi selecionado pelo Programa Observatório da Educação – Edital nº 038/2010 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) pela UEM. A pesquisa foi realizada em 35 cidades definidas para os encontros presenciais do Curso de Especialização em AEE, ofertado por esta instituição de ensino. Foram selecionadas 15 escolas, sendo três de cada região e de estados diferentes, constituindo assim o campo etnográfico. As observações realizadas nesta pesquisa aconteceram em três escolas da região Nordeste, onde atuam os professores matriculados no Curso de Especialização em AEE da UEM.

Com o intuito de buscar resultados e apresentar as discussões sobre o assunto, o presente trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos a **Introdução** do trabalho destacando o seu conteúdo e objetivos da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica dividida em três tópicos. No primeiro tópico, **Breve contexto histórico da Educação Especial no mundo**, do qual destacamos um breve panorama histórico da Educação Especial no mundo, nos diferentes períodos, e as formas de tratamento junto às pessoas com NEE nas organizações sociais respectivas. No segundo tópico, tratamos dos **Parâmetros legais e normativos da Educação Especial a partir da década de 1990**, no qual priorizamos as leis, normas e decretos que contribuíram para a implementação da educação inclusiva no Brasil. No terceiro tópico, A

Teoria Histórico-Cultural e a aplicabilidade na educação, o qual visa destacar o olhar histórico e cultural sobre a educação inclusiva, buscando retratar sobre o aporte teórico da escola soviética, a verdadeira função da escola na formação dos alunos com NEE dentro da escola inclusiva.

Na terceira seção, apresentamos a **Metodologia** utilizada na pesquisa de campo, descrevendo todas as etapas: os instrumentos utilizados, caracterização dos participantes, campo da pesquisa, caracterização dos estados, cidades e escolas da pesquisa e a análise dos dados investigados.

Por fim, as **Considerações finais**, versando discussões acerca dos dados obtidos na pesquisa de campo em averiguação ao referencial teórico proposto no trabalho, sintetizando as discussões e possibilitando novas reflexões.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO

A escola é um espaço social que tem como função principal o trabalho educativo. Por meio dela, várias gerações têm produzido conhecimentos e disseminado o que o homem produziu historicamente na humanidade, agindo de forma diretamente intencional em cada indivíduo (SAVIANI, 2008). Embora essa função seja determinante para que a formação humana aconteça nas diferentes instâncias sociais, atualmente a escola tem sido colocada a serviço do mercado de trabalho, não conseguindo desempenhar seu papel, isto porque tem descaracterizado a educação, conduzindo formações que estão agregadas ao mercado de trabalho apenas. “[...] De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. [...]” (SAVIANI, 2008, p.17).

A partir da década de 1990, os movimentos em favor da inclusão ganharam força com a Declaração de Jomtien. Os discursos legais e normativos que foram sendo defendidos a partir dessa data passaram a preconizar a educação inclusiva como proposta de escolarização, em que o acesso e a permanência dos alunos na escola são preponderantes. Nessa concepção de educação, encontra-se também articulada a necessidade de promover o acesso das pessoas com NEE¹ aos bens culturais e sociais. Porém, diante da colocação de Saviani, compreende-se que a função da escola contraria os pressupostos de reabilitação ou formação profissional de nossos jovens com NEE. A função primordial da instituição escolar vai muito além das condições do acesso físico, caracteriza-se principalmente pela disseminação do saber sistematizado, valorizando-o como ferramenta que conduz o aluno ao desenvolvimento do pensamento.

Compreendendo as relações que permeiam o processo educativo, Orso (2008) destaca que a educação formal nos tempos atuais tem se apresentado mais como um adestramento, visando treinar os indivíduos, do que ser o meio propício para a transformação e revolução da sociedade, isto porque os conteúdos abstratos e o conformismo ocupam o espaço que poderia ser o de perceber e analisar a vida concreta, de questionar o modo de produção capitalista e as condições que levam a alienação da consciência.

¹ De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em decorrência de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Ao apresentar as políticas educacionais de diferentes momentos históricos, as terminologias empregadas em cada documento serão mantidas originalmente.

Dessa forma, compreender as relações humanas e a organização social que se estabeleceu historicamente nas sociedades colabora para interpretar os encaminhamentos da educação na atual sociedade. Autores como Silva (1986), Mazzotta (1998), Bueno (1993), Bianchetti (1998), dentre outros, retratam a história das pessoas com deficiência, atentando ao fato de que a discriminação, o preconceito e a exclusão foram traços comuns e marcantes nas diferentes civilizações. Fato esse a que está atribuída uma forma de produção e adaptação social, impossibilitando-os de estarem inseridos nas atividades sociais devido à ideia errônea de “incapacidade” que os caracterizava, devido às limitações do corpo, inclusive ao acesso à educação.

De acordo com Miranda (2003), analisando as pesquisas na área da Educação Especial, quatro são os estágios que determinam o atendimento às pessoas com deficiência. O primeiro deles conhecido na era pré-cristã, fase na qual não havia atendimento e as atitudes eram de abandono e eliminação. Na era cristã, dependia da comunidade de que a pessoa com deficiência fazia parte, podendo ocorrer atitudes caridosas ou castigos. No segundo estágio, a fase da institucionalização, ou seja, a segregação em instituições residenciais, que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. Quanto ao terceiro estágio, final do século XIX e meados do século XX, o atendimento dessas pessoas em classes e escolas especiais de caráter público e, o último estágio, por volta de 1970, o processo se deu pela integração social em escolas.

2.1 AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O homem modifica a natureza em função das suas necessidades por meio do trabalho. Essa transformação propicia a atividade humana e as condições de adaptação. Embora o olhar preconceituoso em relação às pessoas com NEE tenha prevalecido em diferentes grupos sociais, as relações sociais e a comunicação sempre foram condições primordiais de promoção e manutenção do desenvolvimento humano, pois se caracterizam como possibilidade de os homens serem úteis e de atuarem no meio social por meio do trabalho.

Bianchetti (1998) reporta-se a Engels (1820-1895) e afirma que o materialismo histórico dialético é a ferramenta necessária para explicar as questões sociais. Nessa perspectiva teórica, a base de toda ordem está alicerçada à produção e a troca de produtos, ou seja, o que a sociedade produz e como produz. O modo de troca de seus produtos determina a sua distribuição, conseqüentemente, a divisão social dos homens em classes ou camadas. Portanto, as transformações sociais e as revoluções políticas estão baseadas no processo de

produção e de troca, movimento que não está vinculado às verdades eternas ou à cabeça dos homens.

A necessidade de alimentar, produzir e relacionar fez com que o homem criasse situações para enfrentar os problemas de sobrevivência por meio de atividades cada vez mais complexas, que exigiam a capacidade de criar e modificar a natureza e o meio.

Baseando-se, portanto, nos pressupostos que norteiam o materialismo histórico dialético, Bianchetti descreve:

É por esta perspectiva que vamos entender a formação e a constituição das sociedades primitivas, tanto as que se constituíram nos primórdios dos tempos, quanto as mais próximas de nós, bem como sua forma de tratar aleijados, cegos, surdos, coxos, paralíticos, enfim, aqueles que nasciam ou eram acometidos por alguma diferença em relação aos seus semelhantes, considerados normais. [...] (1998, p.28).

Estudos arqueológicos constataam que as primeiras civilizações iniciaram seu desenvolvimento próximo aos rios, especialmente os de grande porte, de boa qualidade e que banhavam terras planas como o Rio Tigre, Nilo, Ganges, Eufrates, além do Amarelo e Indo. No percurso desses rios é que se formaram as primeiras civilizações como os babilônios, hebreus, assírios, fenícios, egípcios, entre tantos outros. Na formação de novas civilizações, surge, pois, a Grécia, depois Roma, Europa e por fim Oceania e Novo Mundo (SILVA, 1986).

A dependência da natureza os condicionava ao suprimento das necessidades básicas de alimentação por meio da caça e da pesca e o uso de cavernas como abrigo. Devido às mudanças naturais, deslocar-se era um hábito constante, sendo necessário que cada um conseguisse manter-se e ao mesmo tempo colaborasse com a manutenção do grupo (BIANCHETTI, 1998). Para o autor, o que induzia algumas tribos a abandonarem seus integrantes que apresentassem alguma deficiência, estava ligado à concepção de normalidade defendida por eles, sendo assim, qualquer um que fugisse à regra, era um empecilho para o grupo.

Não há dados suficientes nas obras pesquisadas que descrevam, sobre esses grupos, o significado quanto aos problemas causados pelas incapacidades, sejam elas físicas ou mentais, embora prevaleça a explicação de que a vida nômade acarretava perigos constantes e mutilações, na maioria das vezes, quando não abandonados ou sacrificados, o atendimento aos feridos se realizava com o uso de plantas, frutos e minerais.

O homem aprendeu a cultivar a terra e passa a utilizar animais via domesticação para realizar os trabalhos mais pesados. Há um maior aperfeiçoamento na produção dos

instrumentos artesanais e a vida em regime comunitário contribuiu para a aceitação das pessoas com deficiência (CARVALHO, 2009).

Porém, ao mesmo tempo em que o homem vai se desenvolvendo e adquirindo maior conhecimento, a vida em sociedade estabelece a necessidade de o homem ser útil e adquirir uma posição social. As concepções e os paradigmas vão sendo discutidos e postos em análise. No caso das pessoas com deficiência não seria diferente, pois de acordo com Fonseca (1995, p.7),

[...] há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue entre “deficientes” e “não-deficientes”. Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura de alguma forma “afastar” ou “excluir” os “indesejáveis”, cuja presença “ofende”, “perturba” e “ameaça “a ordem social”.

É o que passa a ocorrer em muitas sociedades. No período que vai do século XII a.C. até aproximadamente o século IV da Era Cristã, começam a surgir alguns paradigmas como o ateniense² e o espartano.

[...] Na medida em que esses gregos se dedicavam predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força acabaram se transformando num grande objetivo. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalente, era eliminada. Praticava-se, assim, uma eugenia radical, na fonte. A eliminação dava-se porque a criança não se encaixava no *leito de Procrusto*³ dos espartanos (BIANCHETTI, 1998, p. 29).

O paradigma defendido na sociedade ateniense se cristianiza no período feudal. Aquele que apresentasse características diferentes do padrão considerado normal para aquela sociedade tinha o direito de permanecer vivo, porém, era considerado como sinônimo de pecado (BIANCHETTI, 1998).

Em consonância com esse paradigma, para os egípcios, os males estavam configurados aos maus espíritos, aos pecados e até mesmo pelo demônio. Quem cuidava desses nobres, cleros, guerreiros e seus familiares, eram sacerdotes que dominavam os “Livros Sagrados”, onde tudo constava sobre as doenças e suas curas (SILVA, 1986).

² Ler Bianchetti (1998, p. 29).

³ O mito do “leito de Procrusto”, o qual na definição de Brandão (1992, p. 327), “é o que fere ou mutila previamente suas vítimas, para alongá-las ou encurtá-las...”. De acordo com esse autor, na mitologia grega, Procrusto possuía dois leitos de ferro, no caminho entre Mégara e Atenas, e nele estendia todos os viajantes que conseguia aprisionar. Os leitos eram a medida, sendo que, com base nesses padrões preestabelecidos, os corpos dos prisioneiros que não se adequavam sofriam uma intervenção, isto é, ele amputava “os pés dos que ultrapassavam a cama pequena ou distendia violentamente as pernas dos que não preenchiam o comprimento do leito maior”. O importante era salvar a medida prévia, ou seja, o padrão (BIANCHETTI, 1998, p. 23-24).

Para os antigos hebreus tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado. Tanto isso é verdade que chegou a ser determinado por Moisés no seu livro “Levítico” (conjunto de normas e orientações para os sacerdotes): “O homem de qualquer dessas famílias de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu Ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido; se tiver um pé quebrado ou a mão; se for corcunda”... (SILVA, 1986, p. 74).

Conforme Bianchetti (1998), é possível observar nas passagens bíblicas como era constante a cura de pessoas com deficiência e as causas desses males eram atribuídas aos maus espíritos. Muitos episódios estão visíveis em vários capítulos dos evangelhos, contados pelos apóstolos seguidores de Jesus, em várias passagens de Marcos, Mateus, João, Lucas.

Posteriormente, com a expansão do Cristianismo na Idade Média, surgem os hospitais cristãos para atendimento a doentes e neles as pessoas com deficiência eram atendidas, sendo responsabilidade dos sacerdotes o cuidado para com os pacientes. Conforme Carvalho (2009), com o estabelecimento desses hospitais e asilos, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social e enclausuradas, passando a viver junto aos moribundos.

No leste da Europa, por exemplo, hospitais e abrigos para doentes e pessoas portadoras de deficiências mais pobres eram criados por vezes por senhores feudais ou por governantes de aglomerados urbanos mais fortes ou de burgos mais significativos, sempre ajudados pela cooperação de esforços provenientes da Igreja. Além disso tivemos no século VII a criação de uma instituição para cegos perto de Pontlieu, na França, por iniciativa do bispo de Le Mans, São Bertrão. Foi um projeto diferente daqueles usualmente encontrados na mesma época (SILVA, 1986, p. 198).

Com essas iniciativas, foram implantadas novas instituições específicas para o atendimento de cegos, paralíticos, deficientes mentais, em sua maioria mutilados pelas guerras, como exemplo em Roma, onde foram fundadas as primeiras organizações que cuidavam de doentes e incapacitados.

O modelo místico então vai perdendo suas características, iniciando um período de questionamentos sobre o teocentrismo ainda no fim da Idade Média, e isso devido às descobertas geográficas, além, é claro, do aumento do comércio das manufaturas, desenvolvimento da tecnologia e da ciência, maior domínio do homem sobre a natureza e, conseqüentemente, o acúmulo de capital (CARVALHO; ROCHA e SILVA, 2006).

A necessidade de mudança de paradigmas significava buscar a luz, descobrir o que era novo e desconhecido, além de conhecer o que era proibido (SILVA, 1986, p.225). E as mudanças vão repercutindo em todas as esferas; isto também se deve à transição da organização feudalista para a capitalista.

O Renascimento representava o início do espírito científico, e a mudança cultural disseminou-se pela Europa; o homem passou a ser valorizado; era o Humanismo que traria novas concepções, maior conhecimento e, juntas, possíveis mudanças de atitudes. É nesta fase, conforme Silva (1986), que a forma de se observar as pessoas com deficiência ganha ênfase, não pela abrangência do conhecimento experimental e científico, mas pelos cuidados para com aqueles que conviviam com a necessidade extrema de atenção e respeito. Foi, então, pelos serviços prestados em mosteiros, paróquias e hospitais, com ajuda do poder público, que a história das pessoas com deficiência se modificou em sua vida diária.

Um exemplo disso, no Brasil, cujo trabalho inicial foi desenvolvido pela Igreja Católica. Os Jesuítas ou a Companhia de Jesus, como eram conhecidos, disseminou seu trabalho de catequização e de ensino das primeiras letras em diferentes países, entre eles o Brasil, além de desenvolverem atendimentos visando à cura de enfermidades e, a partir disso, casas de tratamento foram criadas.

A primeira casa fundada no Brasil colônia foi a de Misericórdia, sem muita certeza do ano de fundação; alguns historiadores acreditam ter sido no ano de 1545, já, outros, em 1567. Essa casa foi, a princípio, criada por Estácio de Sá (1520 a 1567), terceiro governador geral do Brasil, com ordens supremas da coroa portuguesa, cujo objetivo era abrigar a Confraria da Misericórdia. Posteriormente, o Padre José de Anchieta, que atuava junto à Companhia de Jesus, buscou construir, com a ajuda dos companheiros jesuítas, palhoças de pau-a-pique, as quais deveriam atender soldados espanhóis atacados por escorbuto e febres malignas. Essa iniciativa foi desenvolvida em 1582, porém cabe aqui destacar que, após a criação da primeira casa de Misericórdia, outras foram sendo construídas como a da Bahia em 1549, a do Rio de Janeiro em 1570, em 1590 em Recife e 1595 no Espírito Santo (SILVA, 1986).

Com o aparecimento e fortalecimento de novas formas de ver o homem, que vinham no próprio bojo do movimento renascentista, muitos esforços começaram a ser desenvolvidos para compreender os problemas vividos por seres humanos deixados à margem da sociedade por milênios. Dentre esses esforços e movimentos destaquemos os relacionados aos deficientes da audição e da palavra, ou seja, os surdos-mudos (SILVA, 1986, p. 227).

No período de 1501 a 1576, o trabalho com os surdos se desenvolveu de forma mais consistente e isso se deve a dois princípios de Aristóteles, o primeiro questionado por Jerônimo Cardan, que discordava do filósofo que dizia ser o pensamento impossível sem a palavra. Nesse sentido, Cardan criou um código para ensinar a leitura e a escrita para surdos, tendo como base o Braille, método usado para com pessoas cegas. Já o outro princípio, o de

que o homem é um animal social por ter a habilidade de comunicar, Laurent Joubert (1529 a 1582), postulou sua defesa, enfatizando que os mestres dessas crianças deveriam ter cuidado e paciência, iniciando com palavras simples e pequenas associadas com a expressão facial, além de acreditar que a comunicação existia em qualquer criança, independente de serem surdas ou não (SILVA, 1986).

Os primeiros atendimentos ainda estavam voltados para os filhos e familiares da nobreza e da burguesia, como fica claro nas palavras de Bueno (1993):

Assim, se na Espanha a quase totalidade das crianças surdas educadas por preceptores pertencia à nobreza, já na Inglaterra e na Holanda, esse atendimento se estendia a negociantes abastados que já possuíam um certo poder, mesmo que somente econômico, embora o poder político permanecesse nas mãos da nobreza. É preciso, também, distinguir o que significava educar crianças surdas nessa época. Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à **recuperação da doença**. [...] (BUENO, 1993, p.59, [grifo do autor]).

Quanto às crianças com deficiência mental com grande perda, Silva (1986) enfatiza que entre 1536 a 1539, no Reino Britânico, foram poucos os hospitais criados e os que existiam não tiveram mudanças importantes, continuando basicamente como abrigos ou asilos para doentes. Diante das circunstâncias, os deficientes mentais eram rotulados como loucos e, assim, encaminhados para esses asilos ou manicômios.

Bueno (1993) salienta que ao invés de prevalecer o caráter educativo, nestas instituições era recorrente o uso dos abrigados para trabalhos tediosos e mal pagos e os internamentos correspondiam às condições de cada sujeito, sendo que o atendimento não estava totalmente voltado para os doentes ou idosos, mas às pessoas com deficiência.

Sendo assim, Carvalho; Rocha e Silva (2006) destacam que esse modelo de atendimento disseminou-se pelos países visando manter essas pessoas afastadas do convívio social, sendo mantidas essas instituições por ações filantrópicas. No período que segue, século XVII em diante, inicia-se um crescente esforço em formalizar trabalhos de educação especializada para as pessoas com deficiência.

Os primeiros trabalhos voltados à educação foram sendo concretizados com os surdos. Um exemplo desse trabalho foi o de Juan Pablo Bonet, que buscou conhecer mais sobre as causas da deficiência auditiva e dos problemas que rondam a comunicação oral (SILVA, 1986). Bonet combatia métodos brutais e enfatizava a importância de o professor e o aluno estarem isolados em um local com boa iluminação para que o aluno pudesse fazer a leitura

labial com concentração. Embora a maioria dos estudiosos estivessem a favor do método de leitura labial, “Bulwer foi um dos primeiros educadores que defendeu um método de ensino da leitura labial, apesar de ter escrito sobre a linguagem dos sinais” (SILVA, 1986, p. 243).

A necessidade do uso do alfabeto manual pelos surdos foi diagnosticada pelos educadores no início do século XVIII. De acordo com Mazzotta (1996), umas das primeiras instituições especializadas com objetivos educacionais foi o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris em 1770, por abade L’ Epée, que logo se disseminou por outros países. Sua proposta de ensino tinha como método o uso de sinais, criado por ele mesmo, caracterizado pela complementação do alfabeto manual como também para a designação de objetos que não poderiam ser percebidos pelos sentidos.

Sua forma de instruir foi seguida por outros educadores, dentre eles o inglês Thomas Braidwood (1715 – 1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729 – 1790). O primeiro organizou duas escolas, ambas particulares, uma em Edinburgh, na Escócia, e outra em Londres, na Inglaterra, e o segundo defendeu e instituiu o método oral pela leitura labial, defesa essa que contrapôs o método dos sinais. As discussões acerca de ambos os métodos, ainda permanecem nos dias atuais (MAZZOTTA, 1996; SILVA, 1986).

No atendimento aos deficientes visuais, Mazzotta (1996) destaca o trabalho de Valentim Haüy, que nessa mesma cidade fundou o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em 1784. O método de ensino era baseado em letras de alto relevo, o que propiciava aos cegos a leitura, evoluindo gradativamente no ensino. No ano de 1832 foi criada, na Alemanha, uma instituição voltada aos deficientes físicos e, nessa mesma época, Jean Marc Itard realizou um trabalho com os deficientes mentais em Paris.

Entre o século XVIII e início do século XIX, destaca-se no Brasil Antônio Francisco Lisboa (1730 a 1814), o “Aleijadinho”, Deficiente Físico (DF), cujas obras ficaram esculpidas na Igreja de Bom Jesus dos Matosinhos. Sem alguns dedos das mãos e outros paralisados, ele mandava que seus ajudantes amarrassem o martelo e o cinzel em suas mãos e, devido à doença tromboangeíte obliterante, Aleijadinho, aos setenta anos de idade, tinha que ser carregado pelas pessoas até o local onde produzia suas obras primas (SILVA, 1986).

Foi em 1835, durante o Período Regencial, que Cornélio Ferreira França, deputado da Assembleia Geral Legislativa, propôs uma atenção maior para com as pessoas com deficiência. Segundo sua proposta, cada província no Brasil deveria ter um professor de primeiras letras especificamente para o atendimento a surdos e cegos, uma proposta inovadora para as terras brasileiras, porém, a nação recém-formada, livre e independente de Portugal há 13 anos, passava por um momento bastante complicado politicamente e, embora o plano tenha

sido discutido entre os deputados, só foi retomado na década de 1850 (LANNA JUNIOR, 2010).

Não obstante, vão ocupando o espaço brasileiro os estabelecimentos com outros atendimentos. Conforme Lanna Junior (2010, p.22),

[...] o contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852. [...].

Os trabalhos desenvolvidos até esse período em que foram descritos influenciaram e contribuíram para que possíveis propostas de atendimento às pessoas com NEE fossem aplicadas. Como exemplo, Maria Montessori (1870-1952), italiana, com formação em medicina, ao trabalhar com pessoas com NEE usava materiais didáticos (MIRANDA, 2003). O seu modo de trabalho era a “autoeducação”, realizado com crianças que tinham retardos mentais (MAZZOTTA, 1996).

Após cinquenta anos de fundação da primeira escola pública para cegos na França (1784), Mazzotta (1996) destaca que são instalados os primeiros internatos para cegos nos EUA. A primeira escola para cegos, subsidiada pelo governo, foi a Ohio School for the Blind em 1837, que veio a colaborar e reforçar a obrigação do Estado quanto à educação dessas pessoas.

No Brasil, podemos destacar os dois períodos considerados importantes para o atendimento a essas pessoas. Determina-se, portanto, a separação desses momentos pelos períodos de 1854 a 1956, nos quais as iniciativas eram oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993, que foram iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTTA, 1996).

A princípio, o primeiro instituto criado, segundo Bueno (1993) e Mazzotta (1996), foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que na atualidade chama-se Instituto Benjamin Constant. Esse instituto teve a influência do cego José Álvarez de Azevedo, que, após estudar no Instituto em Paris, conseguiu convencer o imperador a criar um no Brasil. O segundo, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criado em 1857 com a ajuda do professor Eduard Huet por recomendação do ministro francês de Instrução Pública à Corte Imperial Brasileira, isso tudo pela intermediação do Marquês de Abrantes, Presidente da Comissão que organizou a sua instituição em terras brasileiras.

Na metade do século XIX ocorreram questionamentos quanto ao processo educacional das pessoas surdas. A dualidade na educação dos surdos, sobre a qual alguns estudiosos defendiam o uso de gestos e outros a oralidade, promoveu o 2º Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Milão, em 1880. De acordo com as discussões e as votações realizadas, o oralismo é aprovado como o melhor método de trabalho nas instituições. O resultado desse congresso não foi bem aceito pela comunidade surda e pelos opositores ao oralismo, suscitando, ainda hoje, discussões acerca do assunto (BUENO, 1993).

Esses institutos, como os demais que foram sendo criados, seguiram os mesmos pressupostos que efetuaram a eliminação dos estabelecimentos na França, porém, com uma diferença primordial segundo Bueno (1993, p. 86), “[...] enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos”.

A incorporação de atividades complementares voltadas para o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho caracterizou-se como uma proposta no atendimento das pessoas com NEE de forma geral.

Sobre o assunto, Silva afirma que:

A partir da segunda metade do século XIX houve um forte incremento às atenções destinadas às pessoas portadoras de males limitadores de sua atuação, mais em concordância com as características individuais, tornando-se, portanto, mais humanas no mundo todo mais atualizado. Em alguns países nórdicos surgiram preocupações muito sérias quanto ao aspecto do potencial da pessoa deficiente para a produção de bens e para desenvolvimento de serviços, pelo menos para cobrir as próprias necessidades de sobrevivência (1986, p.266).

Com a chegada da maquinaria, na qual a produção em série impõe o especialismo, surgem organizações com o intuito de desenvolver nessas pessoas um ofício, promovendo, assim, atendimentos de caráter social e profissional: da produção em série de Ford, os conhecimentos científicos de Taylor à contribuição para a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Como exemplo, Bianchetti expõe uma citação da biografia de Henry Ford, que exemplifica o que foi descrito acima:

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T. em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia, Ford registrou que, destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam “homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos”; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas “comum”, a maioria do resto podia ser realizada por “mulheres ou crianças crescidas” e, continuava friamente, “verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens

com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos”. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais vivida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante (TOFFLER, 1980, p.62 *apud* BIANCHETTI, 1998, p.38-39)

Com a possibilidade de acesso das pessoas com deficiência aos meios de produção, várias organizações são fundadas com esses objetivos. Entre essas organizações, em 1863 criou-se a New York Society for Relief of Ruptured and Crippled em Nova York, posteriormente transformada em New York Hospital for Special Surgery. Em 1872, na Dinamarca, é criada a Sociedade e Lar para Defeituosos e, outro exemplo, “[...] a iniciativa do Pastor Hoppe, um alemão que em 1885 organizou uma sala de aula para ensino de um ofício para crianças deficientes. [...]” (SILVA, 1986, p. 267).

Ao mesmo tempo em que se abriam as portas para as pessoas com deficiência atuarem nas linhas de produção, também se criavam leis que viriam a abarcar os trabalhadores mutilados por acidentes nas indústrias. A Europa foi pioneira, promulgando suas leis desde o final do século XIX. Os Estados Unidos (EUA), em 1911, formalizaram pela primeira vez suas leis na área quanto às questões de aposentadoria ou de pensão, fixando, assim, os deveres do governo frente aos problemas das deficiências causadas nas indústrias (SILVA, 1986). Na verdade, a legislação significou um grande avanço na área e fortaleceu a responsabilidade do governo quanto a essas questões.

Visando à reabilitação das pessoas com deficiência, um dos trabalhos realizados na Inglaterra foi a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente; outro fato interessante ocorreu na França: as pessoas deficientes vindas da guerra poderiam se inscrever numa escola de formação especializada para readaptação em outro emprego (SILVA, 1986).

É nesse período que a institucionalização passa a ganhar muitas ideias opostas, por não desenvolver a vida independente das pessoas com deficiência, e a educação não é tida como prioridade. Surge, portanto, um novo modelo, o da integração, que, segundo Carvalho (2008, p. 110), “[...] encontra-se alicerçado na oferta de serviços, com a finalidade de “normalizar” as pessoas com deficiência. [...]”.

Destacando-se, portanto, a integração como um novo paradigma, a tentativa de assemelhar as pessoas com deficiência aos demais ditos “normais” ganha forma. A Educação Especial é pensada, então, como uma oportunidade no desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, ampliam-se as condições de integrar aqueles que por longos anos estiveram rotulados pelos termos “diferente”, “excepcional”, “deficiente”, “aleijado”, entre tantos outros que foram empregados historicamente.

As pesquisas na área educacional abrangem vários países. No Brasil não seria diferente e, em 1883, por determinação do Imperador Dom Pedro II, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública, o qual priorizou elaborar sugestões para a educação das pessoas cegas e surdas. Dentre os pontos discutidos estavam a criação de um currículo e a formação de professores na área. Também há registros de atendimentos pedagógicos associados à medicina na área da Educação Especial, isso ainda no segundo império. No início do século XX, trabalhos técnicos e científicos foram publicados, como exemplo disso destaca-se o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, que aconteceu em 1900 no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1996).

A partir do século XX, melhorias na área educacional são percebidas. Novos olhares e propostas sobre a educação das pessoas com NEE são postos em prática. Como exemplo, em 1904, em Saint Louis, EUA, ocorreu o Congresso Mundial dos Surdos, cujo objetivo era o combate ao método oral de comunicação, prevalecendo o uso da língua de sinais. Em 1906, o Governo Federal dos EUA assume os gastos com programas voltados para cegos: era criada a Primeira Comissão Estadual para o Cego e, em 1914, nas cidades de Baltimore, Detroit, New York e Philadelphia, foram criadas classes especiais em escolas públicas com pessoas devidamente preparadas no atendimento a esses alunos (SILVA, 1986).

Não podemos deixar de mencionar que nesse período, meados de 1917 em diante, a escola de Vygotsky⁴ desenvolveu postulados que vieram a contribuir para a área educacional das pessoas com ou sem deficiência, conhecida por Teoria Histórico-Cultural. Nessa época, ocorria na Rússia uma grande revolução material, que posteriormente contribuiu para uma revolução psicológica. Foi no berço da insatisfação da classe operária, visando à socialização dos meios de produção e da propriedade privada, associada aos interesses do campesinato expropriado visando à propriedade privada ou pequena propriedade, que a Revolução Russa se efetivou (TULESKI, 2008).

Com a Revolução de 1917, os soviéticos passaram a ter um regime comunista e, conseqüentemente, o surgimento de alguns problemas de caráter social, político, econômico e educacional e, junto a eles, a teoria de Vygotsky. Percebendo a necessidade de melhorias em diferentes aspectos do seu país, o bielo-russo buscou compreender, dentro da nova realidade política e econômica que estava sendo aplicada, quais seriam as principais necessidades de formação do novo homem.

⁴ Entre as diferentes formas utilizadas em obras para designar o autor, destacam-se: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, porém, durante o texto, adotaremos grafar Vygotsky, respeitando as grafias originais quando se tratarem de obras.

As publicações soviéticas na área educacional a partir desse período estavam baseadas na eliminação do caráter individualista e na concepção de coletividade. “[...] Manter a unidade, o rumo e o prumo da/na *Revolução* implicava em se contar com o suporte da educação escolar” (BARROCO, 2007, p.54).

Não obstante, Vygotsky buscou então compreender alguns fatores intrínsecos na área educacional, os quais, conforme seus estudos, baseados no desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano para que, assim, pudesse ocorrer a formação do psiquismo. Além disso, importante foi a sua contribuição para a Educação Especial, reservando um olhar para o desenvolvimento de pessoas que apresentassem alguma limitação devido às deficiências.

Os estudos realizados sobre a possibilidade de o indivíduo dominar seu próprio comportamento, fundamentam Vygotsky na proposta de uma nova forma de se educar os deficientes, integrando-os à educação geral e ao processo produtivo. Para ele, as crianças deficientes (visuais, auditivas, mentais, etc.), podem integrar-se e tornar-se produtivas em sociedade, desde que a educação crie vias colaterais que substituam as perdas biológicas, que permitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que permitiria a compensação da deficiência (TULESKI, 2008, p.177).

Além disso, a partir de 1930, na Rússia, a educação se apresentava num novo modelo de escola, cuja função era formar pessoas com uma compreensão clara dos acontecimentos ao seu redor e com uma visão abrangente do mundo, ou seja, o ideário comunista estava pautado no homem altamente instruído e honrado, em que as qualidades morais como o coletivismo, a solidariedade, entre outros quesitos, estivessem interligadas.

Com tais contribuições da teoria vygotskiana, além das novas propostas legais no amparo à educação, trabalho e acessibilidade das pessoas com deficiência conduziram ao redirecionamento da Educação Especial, propondo novas formas de atender a essa demanda, diferente das características anteriores, voltadas para a reabilitação apenas.

Para Ross (1998, p.64):

Pensar nas transformações no mundo do trabalho, com ênfase nas motivações de ordem econômica, pode ajudar a compor um pano de fundo para a análise das reflexões atuais sobre educação e trabalho. No entanto, não podemos dar primazia às interpretações de cunho econômico, sob o risco de negligenciar mudanças de mentalidade e de comportamento que também ajudam a compreender o papel da educação no processo de integração do portador de deficiência. Os sujeitos dotados de uma condição biológico-física e sensorial distinta estiveram nos diferentes períodos históricos marginalizados do mundo produtivo por diferentes formas de relação entre o homem e a natureza e diferentes valorações que se foram construindo sobre o trabalho.

No Brasil, com o processo de urbanização e industrialização, que teve início na década de 1920 e se aprofundou a partir da década de 1940, as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência foram sendo tomadas pela sociedade civil, que, criando novas organizações, visavam a um trabalho diferenciado em ambas as áreas, saúde quanto e educação (LANNA JUNIOR, 2010). Esse período pós-guerra foi caracterizado pela grande atuação do capitalismo no Brasil.

O autor ainda complementa que esses modelos aplicados na Federação caracterizaram-se pela corrente de trabalhos trazidos da Europa e EUA em 1950, onde o modelo de atendimento era o da reabilitação, com o objetivo de oportunizar o retorno das vítimas da Segunda Guerra à sociedade. No Brasil, esse modelo de atendimento voltava-se para o surto da poliomielite, que se desencadeou a partir desse período, sendo que o primeiro centro foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954, cujos custos eram bancados por algumas pessoas da sociedade, normalmente pessoas que já haviam tido a doença. Para o atendimento às pessoas com DF, “outras organizações filantrópicas surgiram no contexto da epidemia de poliomielite, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) de São Paulo (hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente), fundada em 1950. [...]” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 28).

Os modelos precursores, embora subsidiassem métodos utilizados com os mutilados das guerras, no Brasil repercutiram de forma consistente nos trabalhos que atendessem aos mais diferentes sujeitos, independente da causa de sua deficiência.

Por outro lado, na medida em que essas entidades se constituíam em instituições especializadas e se estendendo às deficiências mental, visual, auditiva e física, enquanto que o poder público, salvo raríssimas exceções, se utilizava do sistema de classes especiais em escolas regulares e se restringia à deficiência mental, o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que o da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País (BUENO, 1993, p. 90).

Até a metade do século XX, Mazzotta (1996, p. 31) afirma que existiam “[...] quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. [...]”. E quanto às demais deficiências, somavam um total de catorze estabelecimentos: nove estaduais, quatro particulares e apenas um federal.

A década de 50 se apresentou por discussões de âmbito nacional sobre a qualidade na Educação Especial. No Brasil se espalhavam instituições públicas, filantrópicas e privadas na

área, aumentando o número de estabelecimentos entre 1950 e 1959, na grande maioria de caráter público (MIRANDA, 2003, p.4).

Ao verificar o número de instituições criadas, constata-se que os maiores investimentos foram na área educacional de pessoas com Deficiência Mental (DM), atualmente designada como Deficiência Intelectual (DI) e a Deficiência Visual (DV). Como exemplo disso, as organizações apaeanas, sendo que “a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. [...]” (LANNA JUNIOR, 2010, p.27).

Embora até então a área da surdez não tivesse recebido tanta atenção como a área visual e mental, em 03 de dezembro de 1957 foi instituída a primeira lei fundamentada pelo Decreto Federal nº 42.728, que atribuía a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). Essa campanha tinha por finalidade a promoção em território nacional de uma educação e assistência às pessoas surdas, cujas medidas abrangessem amplamente e em todos os sentidos esses sujeitos. O que se tem por descrito é que a campanha que estava instalada no INES foi desativada posteriormente por questões orçamentárias (MAZZOTTA, 1996).

Considera-se que as campanhas realizadas apresentavam objetivos claros, defendiam princípios que regiam o atendimento ofertado e reconheciam, dessa forma, as verdadeiras necessidades dos grupos defendidos, pensando em ações que pudessem oferecer o apoio necessário para o público-alvo, tanto no caráter educacional quanto no aspecto assistencial.

A partir da década de 1960, muitos movimentos associativos foram surgindo, “nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino” (MIRANDA, 2003, p.4).

Entre esses movimentos, destaca-se o da Sociedade Pestalozzi e APAE, que desenvolveram a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), fundamentadas nos mesmos ideais das campanhas anteriores, a reabilitação, a educação e o treinamento, além da assistência educacional (MAZZOTTA, 1996). Lanna Junior (2010, p.26) corrobora que “[...] até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o País. [...] Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp”.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 veio contemplar as pessoas com deficiência nos artigos 88 e 89, determinando que a educação de excepcionais deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, com objetivo de

integrá-los à sociedade. Além disso, a lei garantia tratamento especial mediante empréstimos, subvenções e bolsas de estudo àquelas iniciativas privadas as quais os conselhos estaduais de educação considerassem eficientes quanto à educação desses alunos.

Posteriormente à LDBEN de 1961, inicia-se a implementação de instituições privadas de cunho filantrópico. E, conforme Mendes,

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (2010, p.99).

Após esse primeiro passo da LDBEN, os trabalhos que se difundiram até a década de 1970 caracterizavam-se pela necessidade assistencial às pessoas com deficiência, devido à falta de autonomia das mesmas. A educação de alunos com deficiência aparece posteriormente na LDBEN nº 5.692 de 1971, no Art. 9º, baseando-se nas normas fixadas pelos Conselhos de Educação, considerando a educação de alunos com DF e DI quando esses apresentassem um atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e aos superdotados a garantia de receber tratamento especial.

A lei ainda define a reforma do 1º e 2º graus, atual Ensino Médio, contemplando normas e planos de âmbito nacional, sendo tratadas as definições para a educação das pessoas com deficiência pelo Conselho Federal de Educação, as diretrizes na área, como também a criação de setores nesta modalidade nos sistemas de ensino, a efetivação de carreiras dos professores para atuarem com essa demanda e, é claro, a organização de equipes para trabalharem na reabilitação e educação desses sujeitos (FERREIRA, 2006).

A abertura política possibilitou melhorias no atendimento às pessoas com deficiência e, em 03 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover um atendimento de qualidade, além de visar à expansão desse trabalho. Com essa criação, as Campanhas Nacionais de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais e dos Cegos foi extinta (MAZZOTTA, 1996). De acordo com o autor, os objetivos, a finalidade e competências do Centro foram detalhadas no Regimento Interno e tinham a finalidade de planejamento e coordenação da Educação Especial no período pré-escolar, englobando todas as deficiências, bem como alunos com problemas de conduta e os superdotados.

As atividades desenvolvidas pelo CENESP, em 1986 transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), contribuíram para o atendimento desses sujeitos na esfera educacional e, ao constarem no Plano Setorial de Educação e Cultura – 1772/1774, foram priorizados, principalmente após a Emenda Constitucional de 1978 e da Lei nº 5.692/71. O Plano Setorial visava três prioridades: a dos recursos humanos preparados para o atendimento, as pesquisas e experimentação na área e a união entre saúde, trabalho, justiça e assistência social. Todas as metas descritas deveriam ser atingidas até o ano de 1977, porém as circunstâncias condicionaram a outra realidade, o descaso das partes responsáveis (BUENO, 1993). Nesse mesmo ano foi criado o novo Plano Nacional de Educação Especial, que, além de permanecer com as metas iniciais, acrescentou o atendimento de alunos que apresentassem problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de serviços com o intuito de educação precoce.

As reformas na esfera educacional em sua amplitude abrangeram a Educação Especial e isso teve influência da Organização da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pelas Nações Unidas em 1975, que tinha como princípios alguns já adotados em declarações anteriores como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Acordos Internacionais dos Direitos Humanos, da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, com objetivos padronizados nas resoluções e constituições, a Educação Especial no campo da normalização e integração.

Essa prática de integração social, desencadeada a partir da década de 1980, e que, segundo Miranda (2003), repercutiu no mundo todo a partir dos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, abrange também a Constituição Federal (CF) de 1988 que,

[...] em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (MIRANDA, 2003, p.5).

Para Ferreira (2006), embora a bandeira da integração tenha sido levantada, o discurso direcionava para a contradição, pois se de um lado era mencionada nos documentos a matrícula desses alunos em escolas públicas, por outro lado e ao mesmo tempo as instituições especializadas ainda influenciavam de forma calorosa as políticas de educação e ofertavam a ampliação de vagas em seus estabelecimentos, como também cresciam as vagas em classes

especiais do Ensino Regular. E assim se consolidaram dois espaços até a década de 1990: as classes especiais nas escolas de ensino comum e as salas de recursos para alunos com deficiência sensorial.

Em 1979, com o movimento das pessoas com deficiência, é criada, então, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Entre os representantes dos diferentes estados estavam pessoas com algum tipo de deficiência, contrários ao caráter de caridade e interessados em contribuir para a autonomia dessas pessoas no contexto social, tornando-os agentes próprios de suas histórias. (JUNIOR, 2010).

Conforme o autor supracitado, nesse contexto de reformas e mudanças na Educação Especial com a participação dessas pessoas, houve também algumas alterações nos termos. A expressão utilizada atualmente “pessoa com deficiência” foi consagrada em 2006 pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). Tal expressão designa que a deficiência da pessoa é parte dela, humanizando-a, diferente da expressão “portadora de deficiência”. “[...] Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. [...]” (LANNA JUNIOR, 2010, p.17).

Com mudanças conceituais ou não, cresceu o número de matrículas de alunos com deficiência em todas as modalidades de atendimento. Um fator determinante para que a educação dessas pessoas tenha um sentido significativo de formação humana são as condições de acesso, materiais didáticos e profissionais capacitados.

Mesmo diante das dificuldades encontradas quanto à acessibilidade dos alunos com NEE na escolarização, ocorreram dois movimentos que foram sugestivos para algumas transformações na Educação Especial. Algumas reformas na educação promoveram a revisão do processo organizacional, avaliativo e de gestão da escola pública. Esse fato contribuiu para uma melhora nas classes especiais dessas escolas, pois com tal revisão foi possível reduzir o número de alunos de classes comuns nesse atendimento; o processo de elaboração da CF de 1988, possibilitou aos grupos excluídos maior visibilidade a luta (FERREIRA, 2006).

Com a defesa da Educação Especial como modalidade educativa de abrangência desde a infância até o Ensino Médio na Constituição brasileira, os atendimentos iam aos poucos produzindo uma transformação ideológica, priorizando métodos e defendendo os ideais que cada instituição pregava. Foi o que ocorreu com a SEESP, que em 1990, por reestruturação do MEC, foi extinta e as novas atribuições da Educação Especial passariam a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Nesse mesmo ano, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) é incluído como órgão do SENE B,

ficando com todas as responsabilidades que recaem sobre a educação de modalidade especial (MAZZOTTA, 1996).

Ainda nesse ano, a educação “[...] tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. [...]” (GARCIA e MICHELS, 2011, p.107); e a Educação Especial, além desses, permanecia agregada a outros princípios, entre eles o da normalização; da integração; da individualização; da interdependência; da construção do real, atendendo as necessidades de cada aluno; da efetividade dos modelos de atendimento educacional; do ajuste econômico com a dimensão humana, valorizando a todos pela dignidade de seres; o da legitimidade, ou seja, a participação dessas pessoas na intervenção e organização das políticas públicas.

Este último princípio foi preciso e determinante para que novos parâmetros fossem aprovados e efetivados. Embora nem sempre as leis, decretos e normas conduziram a Educação Especial da forma que seria necessária, ao menos reforçaram a importância do reconhecimento de uma educação diferenciada, qualificada e gratuita e de acesso a todos.

3 PARÂMETROS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A finalidade de caracterizar o Brasil, a partir do período de 1990, num viés político, em que as implementações legais foram se delineando para a efetivação de uma educação permeada e suplementada, estava sob responsabilidade da união e, posteriormente, dos estados da federação. Para podermos compreender a conjuntura da Educação Especial no Estado brasileiro, desde os movimentos que levaram do atendimento segregativo ao inclusivo, é evidente a importância referencial que se faz à educação básica em seu formato geral, contemplando os seus aspectos históricos e políticos.

Batalha (2009) destaca que os educadores especiais tiveram grande influência na defesa pela integração de seus alunos no Ensino Regular, mas somente quando a rede regular de ensino assumiu a responsabilidade pelo processo da inclusão é que se iniciou o contexto histórico desta proposta. Para que isso acontecesse, muitos outros movimentos e reformas na educação foram colaborando para a formação de novas iniciativas legais; dessa forma, é necessário tecer a história educacional baseando-se nas intervenções que foram suprimindo as lacunas do ensino especial e refletindo as mudanças para um ensino inclusivo.

O período de 1990 representou a disseminação de inúmeros documentos elaborados por organismos internacionais em defesa das pessoas com deficiência e do processo da inclusão, além da interferência constante de outros setores na esfera educacional como a política e a economia. É visível o interesse e objetivos aplicados no setor educacional. As leis federais refletem os objetivos de uma economia que exige pessoas qualificadas na mesma proporção que incentiva a solidariedade e a aceitação à diversidade.

A defesa atual de educação, portanto, versa sobre o acesso e permanência dos alunos na escola, a elevação dos índices de matrículas, aprovação, além da diminuição do índice de evasão escolar, reprovação, analfabetismo e, nas últimas décadas, a defesa por uma educação que atenda às particularidades dos alunos.

Em observação a essas transformações, apresentam-se as principais leis, decretos e sanções que subsidiaram posturas determinantes para a efetivação das reformas educativas quanto ao atendimento às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, visando à inclusão na rede regular de ensino e, posteriormente, a promoção de um atendimento diferenciado, ou seja, o AEE.

3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL: DADOS LEGAIS E NORMATIVOS

Após a CF de 1988, o Brasil é conduzido por algumas mudanças na área educacional e, por conseguinte, no atendimento às pessoas com NEE. Alguns organismos passam a financiar e direcionar o sistema educacional como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), além da UNESCO, que aparece após a Segunda Guerra Mundial com o intuito de promover a paz e criar condições de acesso à educação.

Entre as conferências realizadas por esses organismos visando à integração dos países na luta pelo fim do analfabetismo, a de Jomtien na Tailândia, em 1990, representaria a proposta mais complementar para a resolução dos problemas sociais e, consequentemente, educacionais. Porém, anterior a esta, a preparação e discussão sobre o assunto era de extrema necessidade; sendo assim, para o Brasil, em suma, interessava prioritariamente a reunião entre os países latinoamericanos e o Caribe, que ocorreria no final de 1989 e início de 1990 no Equador. Essa reunião em Quito representou a possibilidade de reverter as condições dos países desestabilizados economicamente pela dívida externa em benefícios posteriores para a área educacional. Essa proposta apresentada pelo Brasil tinha como objetivo transferir parte da dívida para programas que visassem à alfabetização e à educação básica em seus países. Embora contraditórios à proposta, o BM e seus aliados foram derrotados em plenário, porém não foi o suficiente, já que no relatório final que foi encaminhado à Conferência Mundial, os cuidados para descaracterizar as medidas aprovadas foram tomados (GADOTTI, 1999).

Diante das circunstâncias e do total de 962,6 milhões de analfabetos no mundo em 1990, segundo dados da UNESCO, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos é aprovada nesse mesmo ano, assumindo uma nova proposta com base na antiga Declaração dos Direitos Humanos, que, por um longo período, buscava a superação dos índices de analfabetismo, evasão, reprovação e das condições de oferta no ensino nos países do mundo inteiro (GADOTTI, 1999). A declaração trata em específico da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e que esta venha a atender a todos sem distinção. Embora em seus parágrafos não contemple nenhum artigo específico que atenda à educação das pessoas com NEE, os objetivos visavam assegurar a educação básica como direito de todos e propunham que cada país fizesse ajustes em seus planos, além da revisão de suas políticas para que esse direito fosse formalizado.

Seguindo esses pressupostos, a partir da década de 1990, observa-se um pacote de reformas do BIRD quanto à descentralização dos estados, iniciando uma nova configuração nas políticas educacionais e na Reforma Estatal. Entre essas reformas, constavam algumas recomendações aos governos em âmbito educacional e priorizavam-se quatro funções básicas referidas aos estados: “[...] (1) fixar padrões, (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar” (ALTMANN, 2002, p. 80).

A Federação brasileira ganha, assim, um caráter descentralizado e neoliberal, que, segundo Solano e Rodrigues, apoia-se na explicação de que “[...] a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da atuação ineficaz do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira instituiu reformas “modernizantes” inspiradas em projetos de sociabilidade defendidos pelos organismos internacionais” (2010, p.99).

Com as reformas e reestruturação do Estado, são feitos investimentos no campo econômico baseando-se na necessidade de mão de obra que a economia vigente exige. Nessas circunstâncias, as políticas públicas sociais voltam-se à manutenção do capital. Caracteriza-se, portanto, pelo investimento de recursos públicos no setor privado, ou seja, a manutenção da classe dominante nas atuais posições. As iniciativas em busca de reformas que superem os problemas de ordem social ganham força e na educação não seria diferente, “[...] precisa passar por reformas e ajustes para melhorar sua qualidade e buscar maior eficiência, pois a gênese da crise educacional é similar à crise estatal, ou seja, está atrelada à ineficiência de gerência” (Solano e Rodrigues, 2010, p. 100).

Diante disso, no Brasil, a escola torna-se alvo das mudanças e as políticas direcionam-se para a superação do déficit escolar, iniciando implementações legais e preconizando a qualidade do ensino e o atendimento de forma ampla e incondicional. Porém, as expectativas de melhoria da educação permanecem apenas nos discursos legais, pois, na realidade, as reformas nem sempre são aplicadas e as necessidades supridas.

As pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva ganham a oportunidade de escolarização no ensino comum, além da defesa dos seus direitos em documentos nacionais como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passando a vigorar a Lei nº 8.069/90 que visa a destacar o direito de toda criança e adolescente à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, Art. 53, sobre a igualdade de condições, tanto no acesso à escola, quanto a permanência na mesma; e, posteriormente, no Art. 54, no inciso III, destaca “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Quando se destaca a igualdade de condições, é necessário analisar como estão essas condições e de que forma as partes competentes pela aplicabilidade dessa inclusão estão subsidiando os aparatos necessários para que a mesma seja efetivada de forma abrangente, tanto no aspecto físico quanto no social e educacional.

Tratando-se, portanto, do Art. 54, quanto à obrigação do Estado em ofertar o AEE às pessoas com NEE no Ensino Regular, destaca-se que, ao ofertar o ensino gratuito tendo como proposta a inclusão, o poder público assume também a iniciativa do AEE perante a necessidade desse suporte nas escolas. Refletindo sobre isso, é evidente que ainda muitas escolas especiais permanecem no apoio complementar a esses alunos, mas a iniciativa desse atendimento contribui para aqueles que vivem em regiões onde a escola especial não garante essa modalidade ou não existe a escola especial para esse fim.

No Decreto de nº 914 do ano de 1993, que foi criado visando à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, há princípios, diretrizes, e objetivos em consonância com os dispostos na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99 e que consolida as normas de proteção, e dá outras providências. No Art. 3º desta lei, observa-se a designação da pessoa portadora de deficiência, sendo considerada aquela que apresente “em caráter permanente perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1993). E no Art. 4º, inciso III, garante o respeito às pessoas portadoras de deficiência, tratando sobre a igualdade de oportunidades que lhes são assegurados por lei, porém sem privilégios ou paternalismos.

Embora os trabalhos desenvolvidos em muitas instituições especializadas se constituíram em decorrência dos movimentos em prol da defesa de uma educação diferenciada e do direito às pessoas com deficiência, o paradigma da segregação se constitui por um atendimento homogeneizado, não considerando as diferenças peculiares de cada aluno e, a partir desse pressuposto, surgem controvérsias e a defesa de uma escola inclusiva.

Nesse período, como destacam Frigotto e Ciavatta (2003, p.98),

[...] no Brasil, iniciava-se o governo de Fernando Collor de Melo, que durou pouco mais de um ano, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de *impeachment* como presidente da República. Mas as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco. Ao lado do breve sucesso de Collor, naufragara o primeiro projeto popular da esquerda depois da ditadura, a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio “Lula” da Silva. A nova correlação de forças alterará, como veremos adiante, o rumo da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), alimentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subsequentes [grifos do autor].

Sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, desenvolvido pelo MEC em 1993, com abrangência total da educação, portanto como apêndice da conferência, seus objetivos, via regra, estão baseados na Declaração de Educação para Todos e suas estratégias permeiam na busca de resultados quanto ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, as condições básicas para que esses alunos possam frequentar a escola, além da eficiência na gestão da escola (ALBUQUERQUE, 1993).

Visando à necessidade de documentos voltados especificamente às pessoas com deficiência, assegurando o direito e a garantia de acesso ao ensino, em 1994 as medidas tomadas em prol dessas pessoas surgem com maiores condições de efetivação e isso se deve à Declaração de Salamanca, documento que foi desenvolvido após encontro realizado na Espanha e que contou com a presença de 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmando o reconhecimento e a necessidade urgente de providências na área educacional, além do compromisso com a educação de crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

O documento destaca a importante tarefa dos países em atender às necessidades de aprendizagem desse público em questão, além de endossar todos os governos e agências internacionais a priorizar a educação, reconhecendo as escolas de ensino regular inclusivas como locais adequados para se desenvolverem atitudes de aceitação, de acolhimento para com alunos com NEE, eliminando posturas discriminatórias e excludentes.

Centrada no contexto estrutural da Educação Especial, a Declaração comporta alguns pontos importantes a serem destacados, desde a mudança do termo “portadores” para “necessidades educacionais especiais”, além da descrição do público atendido, ou seja, “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...]” (UNESCO, 1994, p.3).

Nesse mesmo ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que sob um aspecto mais integracionista, dá condição de acesso a todos os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular que possuem condições de acompanhamento e desenvolvimento das atividades curriculares com os demais alunos.

No ano seguinte, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República, permanecendo no cargo até 1998, sendo reeleito em 1999. Seu mandato veio reforçar algumas normatizações e instrumentalizar novas. A LDBEN foi uma delas e, entre seus artigos, os Artigos 58 e 59 fazem referência à Educação Especial e a seus âmbitos, o primeiro destacando

a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Além disso, atribuem serviços e apoios especiais para o atendimento a esses alunos na rede regular, considerando as peculiaridades de cada um, sendo o AEE necessário quando a deficiência impede a frequência na classe comum. Quanto ao segundo, assegura: a obrigação de se planejar os currículos, os métodos, as técnicas e os recursos educativos, das possibilidades de se concluir o ensino fundamental quando a deficiência limitar o aluno de continuar os estudos, e acelerar a conclusão dos estudos para os superdotados, segundo além da especialização de profissionais para o atendimento desse alunado.

Em 1999, cria-se a Portaria Nº 319 do qual o MEC, atribuindo a necessidade de se adotar no território nacional “uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática” (BRASIL, 1999); resolve instituir a Comissão Brasileira do Braille em parceria com a SEESP, ficando como responsabilidade o subsídio de materiais e apoio às secretarias estaduais e municipais da federação.

Em junho de 1999 é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), pelo Decreto nº 3.076, sendo atribuídas as suas obrigações de zelar pela implantação e implementação da política integradora, além de acompanhar e avaliar os planejamentos e execuções voltadas às pessoas com deficiência e campanhas preventivas.

Em dezembro desse mesmo ano, vota-se o Decreto nº 3.298, que vem regulamentar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e outras providências, definindo a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino e a complementação ao Ensino Regular. As alterações legais voltam-se à caracterização das deficiências especificamente, e revogam os Decretos nº 93.481/86, 3.030/99, 3.076/99, 914/93, 1.680/95, além do § 2º do art. 141 do Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto no 3.048, de 06 de maio de 1999.

Cabe destacar que ainda em 1999, em Londres, Grã-Bretanha, foi aprovada a Carta do Terceiro Milênio. A Assembleia Governativa da *Rehabilitation International* aprovava nesse dia o reconhecimento dos direitos humanos, independente da sociedade a que a pessoa pertença. Entre as obrigações, destaca o dever dos programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social quanto à acessibilidade das pessoas com deficiência e prima pela cobrança desses órgãos em questões de infraestrutura, inclusive de tecnologia e

comunicação, para que todas as pessoas sejam incluídas e tenham direito à saúde, lazer, trabalho, educação e, principalmente, à reabilitação.

Nesse mesmo ano também foi realizada e promulgada a Declaração de Washington, EUA, Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. O conteúdo visa a reforçar a comunidade quanto à responsabilidade nas questões de vida independente dessas pessoas, além do destaque quanto à educação inclusiva e igualitária, bem como as oportunidades iguais de emprego, desenvolvimento e a oferta de tecnologia assistiva (EUA, 1999). Embora os avanços históricos de certa forma se atribuam às lutas e movimentos, é necessário compreender e refletir sobre os objetivos implícitos nesses documentos, nem sempre condizentes com os objetivos que revelam as devidas necessidades.

Com a valorização do desenvolvimento tecnológico e econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) exerceu influência no ano de 2000; em uma de suas reuniões destacou a esfera educacional como um dos negócios mais rentáveis para o campo econômico (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). A esse ideário atribuem-se possibilidades inerentes na educação, representando, diante das demais esferas, a mais propícia para a aplicação de reformas e implementações que atendam à economia em vigor, como exemplo, a efetivação da educação profissional.

Com a reeleição de Fernando Henrique Cardoso, as estratégias apresentadas em seu planejamento e efetivadas no seu mandato anterior permanecem. Segundo Solano e Rodrigues (2010), a Reforma Gerencial desse governo visava a uma administração pública mais eficiente; desta forma, os objetivos estavam em transferir a responsabilidade de executar as políticas públicas aos estados, ficando a União com o dever de controlar e coordenar os projetos e programas a serem desenvolvidos nas unidades da Federação e seus municípios. As repercussões foram inevitáveis nas diferentes esferas, como no caso da educação, quando se iniciou uma redução nos investimentos públicos sociais e uma ênfase de investimentos no campo econômico. O discurso, portanto, estava atribuído à oportunidade participativa dos estados e municípios e uma maior autonomia dos mesmos nestas questões.

Sob esse discurso, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão foi aprovada no Canadá em 05 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", cujo objetivo maior é a parceria de todos os Estados, buscando soluções quanto aos estilos de vida que sejam sustentáveis, além de serem seguros, acessíveis, adquiríveis e úteis, como também destaca que "o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social" (CANADÁ, 2001).

A sustentabilidade social disseminada nessa Declaração é um logro diante da produção do capital que continuamente tem estimulado uma divisão de classes, em que o acesso é mais restrito e as necessidades de adaptação e habilidades são instrumentos imprescindíveis para a entrada no mercado de trabalho. Outros documentos vão complementando os anteriores, mas o que se percebe é uma afirmação do poder econômico redirecionando a educação de acordo com seus interesses.

Como prova disso, o Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, aprova a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ocorreu na Guatemala. O Brasil, representado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, reitera a importância desse documento e de quaisquer reformulações que venham a alavancar a luta pelo fim da discriminação, constando as prioridades nas áreas preventivas, de intervenção, de tratamento, reabilitação e melhoramento da educação em aspectos formativos, além da sensibilização da população para o respeito às pessoas com deficiência.

Entre as parcerias e os reflexos dos acordos internacionais realizados, o Brasil, influenciado pelos pressupostos que norteiam tais documentos, em 11 de setembro de 2001 organiza a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) de nº 2, por meio do qual, em acordo com o Ministro de Estado da Educação, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Nessas diretrizes encontra-se especificado que a educação básica deve oferecer atendimento aos alunos com deficiência em todas as suas etapas e modalidades de ensino, além da oferta do AEE quando houver necessidade e mediante avaliação. O Art. 3º trata da modalidade de Educação Especial, entendendo-a como uma proposta pedagógica que assegura um ensino diferenciado que desenvolve as potencialidades dos alunos com NEE, além de apoiar, complementar, suplementar e, se necessário, substituir os serviços de educação comum. Em seu parágrafo único, apontam que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Ainda nesse documento, o Art. 5º delibera sobre os educandos com NEE, caracterizando-os em três classificações: alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, casos em que há dificuldades no acompanhamento das atividades curriculares, compondo esse quadro 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 AH/SD que apresentem grande facilidade de aprendizagem (BRASIL, 2001).

De acordo com o Art. 8º, as providências cabem às escolas da rede regular de ensino, que devem prever e prover, além da flexibilização e adaptação curricular, recursos didáticos e metodologias diferenciadas, avaliações adequadas ao desenvolvimento dos alunos sempre em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, e nas suas classes comuns, a presença de professores especializados para o atendimento diferenciado desses, com a distribuição dos mesmos no ano letivo.

Outras especificações estão presentes no artigo, como os serviços de apoio pedagógico especializado, enfatizando a importância colaborativa entre os professores especializados na Educação Especial, os professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, bem como a atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. Além, é claro, de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos, temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades dos alunos.

O Art. 9º enfatiza a necessidade de adaptação curricular nas classes especiais do Ensino Regular e a necessidade de avaliação do retorno desse aluno à classe regular. O Art. 12 trata da acessibilidade tanto arquitetônica quanto a de transportes e de comunicação, destacando a necessidade de adaptação dessas escolas às novas regras propostas.

Quanto aos alunos impossibilitados de frequentar o ensino regular em virtude de tratamento de saúde que implique internamento hospitalar, a resolução destaca o Art. 13, enfatizando a necessidade do AEE a esses alunos dando continuidade à educação básica, sendo comprovada sua presença com base no relatório desenvolvido pelo professor especializado que atenda a esse aluno. O Art. 16 trata da conclusão de escolaridade, terminalidade específica do Ensino Fundamental para alunos com grave deficiência mental ou múltipla, quando se esgotarem todas as possibilidades de escolarização e não apresentarem resultados.

Em decorrência da necessidade de profissionais para trabalharem nessa área, a resolução destaca a importância de professores formados ou em nível médio ou ensino superior que tiveram na grade curricular conteúdos de Educação Especial que assegurem o atendimento às necessidades específicas dos alunos, valorizando a educação inclusiva, além

da flexibilização na ação pedagógica, avaliação contínua do processo educativo e atuação em equipe com profissionais da área.

Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, que passa a reconhecer a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. A lei assegura por parte do poder público em geral formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da língua como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

No ano de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciam-se propostas que, mesmo sendo aplicadas nesse governo, são frutos de discussões e reformulações anteriores, portanto, muitas das implementações que dão continuidade no contexto da modalidade especial de educação versam sobre ideias e projetos anteriores.

Um exemplo claro disso é retratado pela Portaria nº 3.284 de 2003, que, de certa forma em decorrência das demais leis que norteiam a Educação Especial e as pessoas com deficiência, dá suporte para outras proposições que visam a suprir possíveis lacunas na área, portanto, esta portaria vem deliberar sobre a acessibilidade desses alunos no Ensino Superior, sendo obrigação das instituições aceitarem esses alunos e disponibilizarem de acordo com as características e necessidades de cada um, desde o acesso à instituição até o ensino por meio de eliminação de barreiras, a oferta de materiais de apoio para pessoas com deficiência sensorial, como também a disponibilidade de profissionais para o trabalho de comunicação entre as pessoas com deficiência auditiva e a comunidade escolar (BRASIL, 2003).

Em 2004, é aprovado o Decreto nº 5.296, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, a qual, prioriza o atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Entre as providências desse decreto, destaca-se que os órgãos da administração pública devem dispensar atendimento prioritário para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, compreendendo atendimento diferenciado e imediato, nos aspectos como pessoas, assentos, mobiliário, serviços, sinalização, entre outros, e para fins de acessibilidade, tudo que venha limitar ou impossibilitar o acesso aos locais ou serviços públicos ou privados (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, é aprovado o Decreto nº 5.626 que busca regulamentar a Lei nº 10.436 de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 2000, os quais, além de tratarem de assuntos respectivos ao deficiente auditivo, enfatizam que o professor e instrutor de LIBRAS precisam ter formação em Letras/Libras ou Pós-Graduação em LIBRAS, tanto para surdos quanto para

ouvintes, porém, dar-se-á prioridade para professores surdos (BRASIL, 2005). Além disso, destaca o papel das instituições públicas quanto ao apoio e difusão da língua e dos profissionais habilitados para atuarem na área.

Além das perspectivas positivas na área da surdez, o Brasil criou em 2005 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal. O objetivo dos núcleos é a orientação familiar, a capacitação de profissionais para a educação inclusiva, além do atendimento especializado desses alunos (BRASIL, 2010).

De acordo com Solano e Rodrigues (2010), no ano de 2007, sob o mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, é lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mais conhecido como “O PAC da educação”. Esse plano, que abrange todo sistema de ensino, tem como objetivo a sistêmica da educação no Brasil e sua melhoria da qualidade. No mesmo ano, o Decreto nº 6.094/07 vem dispor sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um regime colaborativo entre a União Federal, estados e municípios, visando, assim, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O decreto também garante o direito de acesso e permanência das pessoas com NEE nas classes comuns do Ensino Regular, fortalecendo, assim, a inclusão, a promoção da Educação Infantil, manutenção do programa de alfabetização de jovens e adultos, a formação continuada de profissionais da educação, implantação de plano de carreira, cargos e salários para profissionais da educação, divulgação dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) à comunidade, integrar as áreas da saúde, esporte e cultura, entre outras (BRASIL, 2007).

Em 2008 é aprovada a “Política Nacional de Educação Inclusiva”, a qual se refere à distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) tendo como base os dados do INEP, no Censo Escolar, além, é claro, de destacar a necessidade de elaboração de diretrizes operacionais que venham a regulamentar o AEE na educação básica, modalidade da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Seguindo os objetivos dessa política, as escolas têm a obrigação de ofertar o AEE, ou seja, organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao Ensino Regular. Com base na Constituição Nacional, a oferta busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, sendo ofertado no turno inverso, garantindo ao aluno o acesso à educação comum.

Dessa forma, com vistas a apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para a efetivação do direito ao AEE, fica proposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 o financiamento via FUNDEB para esse atendimento, que versa sobre a obrigatoriedade das matrículas, contemplando, assim, matrículas em classe comum e em SRM da mesma escola ou em outra escola pública, ou ainda em instituição de Educação Especial pública, como também em instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Resolução ainda destaca o público-alvo, enfatizando três grupos:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Ao professor que atua na SRM cabe a responsabilidade de identificação, elaboração, produção e organização quanto aos aspectos de serviços, recursos pedagógicos e estratégias. Cabe também a esse a elaboração do plano de atendimento, do número de alunos atendidos, das parcerias firmadas para apoio e disponibilização de recursos; o ensino e uso de Tecnologia Assistiva (TA), além da orientação de professores, familiares e articulação com os demais professores da sala de aula comum, aplicando uma relação participativa entre escola, família, saúde e assistência social (BRASIL, 2009). Quanto ao projeto pedagógico da escola, este deve conter em seus parágrafos a organização da SRM, desde os materiais didáticos até os profissionais e redes de apoio.

Em 2010 o MEC, juntamente com a SEESP, aprova a Nota Técnica nº 9 que visa a designar orientações para a Organização de Centros de AEE. Esse documento orienta-se nos marcos políticos e legais que foram aprovados anteriormente e sua influência positiva no processo da Educação Especial, além de dar subsídios para a manutenção dos sistemas inclusivos.

A nota destaca a importância da troca de experiências e de trabalhos entre professores da área e demais profissionais, considerando necessária a formação continuada desses profissionais e da produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, além de ressaltar

sobre a inclusão profissional desses alunos e a participação de ações intersetoriais para o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2010).

Quanto à função dos professores do AEE, entre as designações já citadas, ainda trata do ensino da LIBRAS e ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para os surdos, o ensino da informática acessível, o ensino do Braille e do uso do soroban, bem como das técnicas para orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social, atividades de enriquecimento curricular para as AH/SD, o ensino da comunicação alternativa ampliada (CAA), o uso dos recursos de TA e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010).

Em 2011, aprova-se o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, decretando o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre as diretrizes, destaca-se a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com base na igualdade de oportunidades, a garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório sendo asseguradas adaptações, conforme as necessidades individuais, a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, visando a facilitar sua efetiva educação, adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas e a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse mesmo decreto, o inciso § 1º considera como público da Educação Especial aquelas pessoas com deficiências TGD, AH/SD. E no inciso 2º, destaca que para os alunos com DA e os surdos, seguem-se as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011).

O Art. 2º define que Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado, enfatizando o inciso 1º: “serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas”:

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

Quanto ao AEE, o Art. 3º desse Decreto vem propor os objetivos desse atendimento, desde as condições de acesso, a participação e aprendizagem no Ensino Regular de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, a garantia de transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino Regular, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e

modalidades de ensino. No Art. 5º, com a finalidade de ampliação desse atendimento, a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal (DF), e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; esse apoio contempla no inciso 2º as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - 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; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Complementando, os incisos 3º e 4º descrevem que as SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE e a produção e distribuição desses recursos.

Diante das diretrizes descritas, algumas já apresentadas em leis anteriores voltadas também para a Educação Especial, como a garantia do ensino, as adaptações e a oferta dessa modalidade preferencialmente na rede regular de ensino, destaca-se o apoio técnico e financeiro do Estado para as instituições filantrópicas, proposta não visualizada anteriormente.

Além disso, é necessário entender os objetivos que permeiam o AEE, já que esse tipo de atendimento não substitui o ensino comum, nem é reforço escolar. Além disso, o atendimento especifica a necessidade da contratação de profissionais qualificados para o cargo e a adaptação das SRM nas escolas, adequando-as com materiais didáticos e pedagógicos, como também materiais mobiliários, entre outros.

A inclusão, portanto, diante dessas perspectivas, comporta um novo modelo de atendimento que visa a reconhecer esses alunos como parte histórica de nossa sociedade. Da exclusão para a inclusão social foi um longo período, porém, ainda há muito que fazer e oportunidades a oferecer. A escola especial é necessária como suporte de atendimento às necessidades desses alunos, mas a inclusão dá a possibilidade de se reconhecer enquanto pessoas, de promover a interação entre seus pares e se desenvolverem humanamente.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PARÂMETROS GERAIS NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Os estados da Federação, de acordo com suas atribuições como parte integrante do Estado Brasileiro, efetuam as normas gerais que estão deliberadas na CF e na LDBEN, portanto regulamentam os princípios de atendimento da educação básica, além dos métodos, organização e objetivos das escolas. As normatizações da Educação Especial e inclusiva também se fundamentam nas leis federais.

Os princípios legais dos estados do Nordeste, em específico dos estados de PE, CE e BA tem como observação em parâmetros gerais, às especificações que norteiam prioritariamente a educação das pessoas com deficiência, TGD, AH/SD, abordando dessa forma, alguns aspectos, entre eles: as diretrizes que regem cada estado, a conceituação de Educação Especial, designação dos alunos atendidos, o nível de abrangência, a organização curricular e pedagógica, os serviços ofertados, os materiais de apoio, a formação docente e dados numéricos referentes do censo escolar referente ao número de escolas, matrículas e professores que atuam na área da Educação Especial.

3.2.1 Políticas de Educação Especial nos Estados da Federação: PE, CE e BA

No estado do PE a Educação especial fundamenta-se na LDBEN, o Plano Nacional de Educação (PNE), constando no Conselho Estadual a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, e a Resolução nº 1/2000, que em seu Art. 1º destaca a oferta da Educação Especial como dever do Estado e garante à pessoa portadora de necessidade educativa especial o acesso e a apropriação do saber sistematizado, provendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando.

O estado do CE tem como base as Diretrizes da Educação Especial organizada pelo estado, atendendo em suas alíneas a CF, a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Resolução nº 361/2000, a Resolução do Conselho de Educação do Ceará (CEC) nº 394/2004, e as Resoluções do CNE/CEB: nº2, de 11 de setembro de 2001 e, nº4, de 02 de outubro de 2009 e a Resolução nº 436/2012 e legislações afins, visando à garantia de educação de qualidade com atendimento diferenciado aos alunos com NEE e enfatizando o respeito às diferenças para todos.

Em relação ao estado da BA, toma como base para a organização e implementação de suas diretrizes a Constituição Estadual de 1989 desse estado, a Lei 7.853/89, que trata do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, a Resolução CNE/CEB: nº 4, de 02 de outubro de 2009, sendo que seus princípios buscam garantir a matrícula dos alunos com NEE na

Educação Básica de forma gratuita e de qualidade e em todas as suas etapas e modalidades, cabendo às escolas se organizarem para tal atendimento.

No estado de PE, a Resolução CEE/PE Nº 01/2000 deixa claro o conceito de Educação Especial, tratando-a como uma política da educação escolar que, por meio da reafirmação dos valores defendidos na Declaração dos Direitos Humanos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tem como função a promoção de uma escola de todos e para todos, cujo PPP é fundamentado no princípio da diferença, considerando a necessidade de construção do sujeito cultural, histórico, político e social.

Na Resolução nº436/2012, o Conselho Estadual de Educação do CE fixa normas para a Educação Especial e o AEE, destacando no Art. 1º a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar.

Ao tratar da conceituação de Educação Especial, o estado da BA, nas Diretrizes da Secretaria de Educação do Estado, afirma que esta modalidade de ensino deve promover o desenvolvimento dos alunos público-alvo e deve estar presente nos diferentes níveis.

No aspecto classificação dos alunos atendidos, PE, no Art. 3º da Resolução 04/2009, compreende a classificação dos alunos com deficiência, TGD, AH/SD em três grupos: alunos portadores de deficiência por apresentarem uma deficiência de natureza sensorial, mental, física ou múltipla; alunos portadores de condutas típicas, apresentado por quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, requerendo atendimento especial, e por último, alunos portadores de altas habilidades, tendo como característica habilidade diferenciada nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

Nas Diretrizes da Educação Especial do C, não consta designada nenhuma classificação específica dos alunos atendidos na Educação Especial, porém, na Resolução nº 436/2012, declara os alunos para tal atendimento aqueles com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com TGD: 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; e alunos com AH/SD: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O estado da BA enfatiza três grupos que se apresentam na Resolução 04/2009: aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas a uma causa orgânica específica ou aqueles relacionados a condições, disfunções, limitações ou deficiências; os que necessitam de linguagens e códigos aplicáveis por dificuldades de comunicação e sinalização e, por último, os alunos que possuem grande facilidade de aprendizagem, ou seja, alunos com AH/SD.

Outro fator analisado nos estados foram os níveis de ensino da Educação Básica e Superior, na Resolução CEE/PE nº 01/2000, em que o Art. 4º é enfatizado, “os educandos portadores de necessidades educativas especiais serão atendidos nas escolas do sistema geral de ensino”, devendo ser assegurados serviços de apoio que atenda às especificidades desse alunado.

Já o estado do CE, em suas diretrizes, não cita os níveis de ensino, porém delibera na Resolução nº436/2012 que a Educação Especial será oferecida nas redes pública e privada, a partir da Educação Infantil, considerando o que estabelece a CF, no Capítulo III, Art. 208, Incisos III, IV, V e VI; e os princípios que norteiam a instituição da educação inclusiva, expressos no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

O documento da BA propõe o atendimento escolar desses alunos tendo início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que precisem, mediante avaliação, além do AEE, quando houver necessidade.

A organização curricular e pedagógica é de extrema importância para que o processo de ensino aprendizagem ocorra; dessa forma, o documento de PE propõe que a escola garanta aos alunos com NEE uma criteriosa avaliação, elaborada por uma equipe de profissionais habilitados em diversas áreas, buscando, assim, encaminhamentos para uma ação interdisciplinar adequada, visando à utilização de procedimentos e instrumentos que venham a orientar o melhor atendimento a esse aluno.

O estado do CE neste quesito reserva nas Diretrizes da Educação Especial, o Art. 59º presente na lei 9.394/96, no qual consta a obrigação dos sistemas de ensino em assegurar aos educandos desta modalidade um atendimento às suas necessidades, além de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, buscando uma organização específica.

Além disso, destaca a terminalidade específica para os alunos que em virtude de suas deficiências não puderem atingir o nível para a conclusão do Ensino Fundamental, como a aceleração de conclusão em menor tempo para os superdotados. Com base na Resolução do

CEE nº 394/2004, a flexibilidade curricular atenderá as possibilidades de aprendizagem do aluno em questão.

No estado da BA prevalece a organização dos currículos escolares e em seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às NEE dos alunos, sendo respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as modalidades e etapas da Educação Básica.

Quanto aos serviços e materiais de apoio, em PE, a Resolução CEE/PE nº01/2000 destaca em seu no Art. 4º que

§ 1º - Deverão ser assegurados a esses educandos, no âmbito da escola, serviços de apoio, tendo em vista o atendimento às suas especificidades. § 2º - Os serviços de apoio a que se refere o parágrafo anterior compreenderão sala de recursos; apoio psicopedagógico; serviço de itinerância, serviços com recursos tecnológicos adaptados e/ou outras alternativas encontradas pela comunidade escolar, devendo ser oferecidos em turno diferente ao da classe onde o aluno está sendo escolarizado. § 3º - Deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - sendo assegurado, na sala de aula, intérprete ou professor bilíngue (Português e LIBRAS).

No estado do CE há serviços tais como o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado, que oferece serviços de apoio pedagógico específico, complementação e/ou suplementação didática ao sistema de ensino, produção de materiais didático/pedagógicos, formação nas áreas da educação especial, o AEE; também há o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE), que oferece recursos materiais e humanos de apoio, entre eles fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais; também há o Centro de Atendimento a Surdez (CAS) e o Centro de Atendimento Pedagógico (CAP). Esses profissionais desenvolvem serviços de formação e atendimento aos alunos surdos no caso do primeiro, e de cegos e de baixa visão no caso do segundo, além dos serviços de itinerância, TILS, Instrutor de LIBRAS, e Oficinas Pré-Profissionalizantes.

O estado da BA oferta o AEE, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, SRM, o CAP que é um centro com salas equipadas com computadores, impressora Braille a laser, fotocopiadora, gravador, circuito interno de TV, máquina de escrever em Braille e a produção de materiais didáticos para cegos ou com de baixa visão. Também conta com o NAAH/S e Centros de Apoio com equipe multidisciplinar adequada.

4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO

Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934), embora tenha produzido suas obras com base nas circunstâncias negativas que a Revolução Russa projetou no ano de 1917, elaborou uma teoria que suprisse as necessidades políticas e socioeconômicas da Rússia pós-revolução. Além de contribuir para a reconstrução de uma nova organização social, Vygotsky colaborou com a educação, desenvolvendo pesquisas que influenciaram os fundamentos que refletem no processo ensino aprendizagem por meio de uma proposta de formação humana em que a consciência é produzida por meio da materialização do trabalho e das relações de dependência entre os homens.

Vygotsky realizou vários estudos na área da Educação Especial, atribuindo uma nova forma de compreender o desenvolvimento humano por meio da adaptação social, auxiliando, assim, nas suas pesquisas, pressupostos teóricos atribuídos na obra “Fundamentos de Defectologia”.

Entre suas obras, Vygotsky e seus colaboradores como Luria (1902 - 1977), Galperin (1902 - 1988), Leontiev (1903 - 1979), Davidov (1930 - 1998), dentre outros, desenvolveram pesquisas que estudavam a mente e o seu desenvolvimento. Suas obras: “Pensamento e linguagem”, “A formação social da mente”, “Fundamentos de defectologia”, “O desenvolvimento do psiquismo”, entre outras, consistem no entendimento do desenvolvimento humano e se baseiam nos aspectos sociais, linguísticos e cognitivos desse desenvolvimento numa visão dialética.

A ideia que permeia as obras desse estudioso e seus seguidores é a concepção do materialismo histórico-dialético, que, conforme Sforzi (2004), não há diferenças entre o nascimento de nossos antepassados e os homens de hoje, apesar de terem ocorrido transformações ao longo do tempo, sejam elas avanços na área material ou organizacional da sociedade. O homem, de acordo com tal concepção, nasce independente do período e das condições, com as mesmas qualidades psíquicas. Isso porque, para esses pesquisadores, não recebemos como herança biológica o que o homem produziu intelectualmente na história, porém nos apropriamos da cultura por meio da linguagem, dos costumes e de tudo o que foi produzido pelo homem.

Essa visão de herança social é compreendida na colocação de Leontiev quando expõe que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não

lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1979, p. 267).

Para entendermos os pressupostos defendidos pela escola soviética, buscaremos elencar algumas concepções apresentadas e discutidas por seus estudiosos, que a princípio determinam o processo de formação da consciência humana. Sendo assim, trataremos aqui de alguns conceitos como: funções psíquicas superiores (FPS), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formação de conceitos, educação, mediação e o conceito de compensação atribuído na obra “Fundamentos de Defectologia” de Vygotsky.

4.1 A ATIVIDADE CONSCIENTE DO HOMEM: A FPS E A ZDP NOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA RUSSA

Na perspectiva Histórico-Cultural, a atividade consciente do homem ocorre baseada em três traços fundamentais. O primeiro traço abordado por Luria (1991) é de que a atividade consciente do homem não possui vínculos biológicos. Ela ocorre pelas necessidades complexas que são conhecidas e atribuídas pelo autor de “superiores” ou “intelectuais”, ou seja, são as necessidades de se comunicar, de adquirir conhecimentos e de ser útil à sociedade, ocupando nela uma posição. O segundo traço corresponde à diferença que existe entre o ser humano e o animal; a característica reflexiva desse primeiro em relação ao segundo, já que o homem consegue abstrair a impressão imediata e refletir sobre as condições expostas pelo meio, tomando para si um conhecimento mais profundo sobre os assuntos. E, por último, o terceiro traço, que diferencia a atividade consciente do homem do comportamento animal, sendo o primeiro formado pela assimilação do que foi acumulado historicamente pela humanidade.

Portanto, para Leontiev (1979, p. 265),

Essa forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma actividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da actividade humana fundamental: o trabalho. Pela sua actividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. [...] Ao mesmo tempo, no decurso da actividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...].

Portanto, são as necessidades diárias humanas que nos impulsionam a criar, produzir e, isto, por meio do trabalho. A criação de um objeto tem em si não apenas o sentido físico,

mas nele está incorporada uma função que por meio de ações elaboradas socialmente, as operações de trabalho, está cristalizada (LEONTIEV, 1979). Essas produções, no entanto, nos modificam e transformam as relações que estabelecemos com nossos pares. O objeto materializa o desenvolvimento, mas o conhecimento não está nele. Dessa forma, somente ocorre o desenvolvimento se houver um motivo e se esse motivo e a sua atividade estarem em concordância.

Além do trabalho social como fator da formação da atividade consciente do homem, a linguagem tem a sua ocupação no seu sentido mais concreto, “[...] a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social [...]” (LURIA, 1991, p.81). Aprimorando o processo humano de comunicação, a linguagem proporciona o processo de abstração e generalização, possibilitando a transmissão de informações.

Dessa forma, o trabalho e a linguagem constituem os parâmetros necessários para que a atividade consciente do homem ocorra. Com base nesses pressupostos é que as FPS se desenvolvem para Vygotski, ou seja, em dois planos, no social e no psicológico, sendo esse último atribuído a duas categorias: intersíquica e intrapsíquica; primeira intimamente ligada às pessoas e, a segunda, ao processo de internalização (VYGOTSKI, 2000). Portanto, os aspectos de atenção, memorização, abstração, linguagem e pensamento se concretizam baseados nas relações estabelecidas socialmente. Diante dessas características, há evidência de que o homem é o único ser capaz de pensar e falar, de criar significados e capaz de criar revolução.

Referindo-se, portanto, a essa capacidade humana de evolução e transformação, Newman e Holzman (1993) descrevem a concepção de Vygotsky quando se utiliza da ZDP para explicar a relação entre ensino/aprendizagem ou instrução e desenvolvimento. Para o autor, “[...] a aprendizagem é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo, ela impede ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1987 apud NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p.76).

Para o autor, uma criança somente consegue realizar uma ação ou desenvolver uma atividade quando essa estiver ao alcance do seu nível de desenvolvimento, ou seja, na ZDP. Portanto, a ZDP caracteriza-se como um distanciamento entre o que a pessoa consegue realizar de forma espontânea, nas ações que ela consegue desenvolver de forma consciente, como o adulto o faz.

O processo de aprendizagem conduziu ao desenvolvimento na ZDP. Vygotsky em seus estudos adota a formação de conceitos numa relação diferencial e distingue entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. O primeiro se atribui àqueles conceitos aprendidos de forma independente pela criança no dia a dia, não é realizado conscientemente, diferente do segundo, que é mediado pela orientação de um adulto no contexto escolar e a sua aprendizagem se faz de forma consciente (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

A relação distinta entre os dois conceitos se apresenta basicamente pela característica da atividade inconsciente e consciente. Mesmo que ambos tomem direções opostas, para Vygotsky,

[...] o desenvolvimento de um é necessário para o desenvolvimento do outro e também leva a seu próprio desenvolvimento ulterior. Sua relação através do desenvolvimento transforma não somente cada uma de suas trilhas “separadas”, mas a totalidade dos processos mentais da criança (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 81).

Portanto, compreende-se que é uma relação inversa em que os conceitos tidos como cotidianos partem do concreto, ou seja, do objeto, ao contrário dos científicos, que partem dos conceitos até o objeto. É nesse processo em que ambos coexistem e são necessários para que possa ocorrer a tomada de consciência, partindo do contexto de abstração para uma ação arbitrária.

Sendo assim, ao contrário dos conceitos cotidianos, elaborados no dia a dia, a apropriação dos conceitos científicos origina-se nos processos de ensino. A escola é que dispõe da prática mediadora do professor e da aplicação de atividades estruturadas que possibilitam ao aluno a abstração formal de conceitos mais definidos.

4.2. OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nessa estreita relação entre a formação de conceitos defendidos nos estudos de Vygotsky e o sua influência no desenvolvimento das FPS, a educação no sentido mais formal possível, ou seja, no contexto escolar, se difunde como essencial e indispensável, e o professor, nesse processo, é fator determinante, pois assume sua função mediadora na transmissão dos conhecimentos sistematizados.

Para entendermos como a escola desempenha sua função na formação humana e a sua importância como espaço de apropriação dos conhecimentos sistematizados, antes,

necessitamos compreender a influência das relações sociais que precedem essa fase como fator determinante na formação da personalidade e da consciência da criança. Porém, deve-se levar em consideração que nem tudo o que a criança observa, imita ou pratica no ambiente familiar é por ela apreendido.

Partindo, portanto, do argumento de que a aprendizagem da criança inicia-se anterior à aprendizagem escolar, Vygotskii argumenta que “[...] a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história [...]” (1988, p.109). Relação essa que o autor faz com os conhecimentos que são realizados de forma inconsciente, construídos diariamente nas interações sociais.

A escolarização, entretanto, consegue diferentemente do contexto diário da criança, elevar o seu desenvolvimento real ao seu desenvolvimento potencial. A educação, de forma intencional e dirigida, pode promover o desenvolvimento das FPS, ou seja, os conteúdos escolares como elementos mediadores do sujeito com os fatos podem desenvolver a atenção, a percepção, o raciocínio, a imaginação e a memória, fatores que conduzem à apropriação dos conhecimentos e, por conseguinte, o desenvolvimento. Como há os instrumentos físicos que orientam nossas ações, existem os instrumentos conceituais que orientam nosso pensamento.

A escola assume assim o seu papel. Os processos de ensino são uma das principais fontes e força orientadora no desenvolvimento dos conceitos nas crianças e a aprendizagem escolar é um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual dos alunos. O acesso do aluno ao conhecimento sistematizado ocorre por meio da instrução, no qual se processa uma organização com fins claros de ensino e aprendizagem, mediados por conceitos elaborados anteriormente e não atividades desvinculadas da experiência imediata (SFORNI, 2004).

Na visão de Vygotsky, o ensino é um dos meios de interação social mais importante, pois a criança é organizada a agir. O autor se utiliza da imitação de uma criança para explicar a organização escolar nas instituições tradicionais. Para ele, a imitação, atividade específica da infância “[...] é organizada de tal modo que o “produto” não é nenhum produto de imitação – o que, afinal, não seria nada de qualitativamente novo, sendo apenas “uma imitação” [...]” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 172); porém, se ela não fosse revolucionária, não haveria explicação para a aprendizagem e, a partir dela, o desenvolvimento intelectual da criança. Dessa forma, a organização escolar contemporânea trata a imitação como “mero comportamento social” ao mesmo tempo em que se contradiz ao realizar tarefas imitativas como repetir e copiar da lousa.

A crítica do autor quanto à organização escolar versa sobre as atividades que deveriam ser utilizadas como instrumento dialético do desenvolvimento humano. É desproposita a

contradição que se perpetua no contexto da sala de aula: exige-se que o aluno tenha autonomia ao mesmo tempo em que se perpetua a reprodução. Caracteriza-se, portanto, numa formação desorganizada pragmaticamente e instrumentalmente.

Considerando necessário rever a educação russa como capaz de desenvolver a humanização dos alunos, Vygotsky não conteve suas pesquisas apenas no caráter formador da escola naquele momento específico; ele elencou, também, os instrumentos e as condições necessárias para que a escolarização em qualquer período suprisse as necessidades dessa formação. Em seus estudos, uma de suas preocupações foi compreender o papel formador do professor em sala de aula, conduzindo-o a utilizar o termo mediação para descrever os pressupostos que norteiam a relação aluno/professor e ensino/aprendizagem.

Como já foi descrito anteriormente, a escola soviética atribui dois parâmetros necessários de análise para descrever o desenvolvimento da FPS em crianças: o primeiro designado como zona de desenvolvimento real, em que a criança consegue resolver um problema sem ajuda de outras pessoas, caracteriza-se por atividades cotidianas da própria criança; já o segundo, atribuído como zona de desenvolvimento potencial, é definido pelo autor como a capacidade de a criança resolver problemas com a ajuda de um adulto.

É a partir dessa relação que o termo mediação ganha sentido, já que a zona de desenvolvimento potencial possibilita posteriormente à criança resolver por si só o que antes ela necessitaria da ajuda de um adulto. O que parece sem sentido numa simples observação ganha significado quando consideramos a importante função do professor no processo ensino/aprendizagem.

Entretanto, considera-se relevante compreender que somente a presença do professor em sala de aula não possibilita o desenvolvimento potencial do aluno. Para Vigotskii, a criança não evolui seu pensamento abstrato se não houver encaminhamentos que lhe deem condições para tal processo, ou seja, “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. [...]” (1988, p.113).

O professor dispõe, portanto, da possibilidade de desenvolver a zona de desenvolvimento potencial do aluno, ou seja, conduzir o aluno à sua capacidade de abstração, porém, para o autor, “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele [...]” (VYGOTSKII, 1988, p. 114). Ou seja, a mediação docente elaborada, dirigida e intencional, conduz a criança ao processo de

desenvolvimento de suas funções, colaborando, assim, para que os conceitos eruditos consigam ser abstraídos e, posteriormente, generalizados.

Baseando-se, portanto, nos estudos que salientam a formação consciente do homem pelos pressupostos da atividade comunicativa, da aquisição dos conhecimentos e da utilidade do ser humano nas relações sociais que são estabelecidas, buscaremos atribuir o conceito de mediação e compensação na educação de pessoas com NEE. O primeiro com vistas a considerar sua efetividade no contexto da escolarização e, o segundo, reafirmando as possibilidades de aprendizagem desses alunos.

4.3 ELEMENTOS CONTRIBUTIVOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE CRIANÇAS COM NEE – A MEDIAÇÃO E A COMPENSAÇÃO NOS ESTUDOS SOVIÉTICOS

A escola soviética, quanto às questões voltadas para a educação de pessoas com NEE, propõe como prioridade o sujeito e as suas potencialidades de desenvolvimento e não a visão reducionista de aprendizagem devido às suas limitações. Portanto, mesmo conferindo essa concepção de homem evolutivo nas obras soviéticas, ainda assim há uma visão social oposta e errônea por nós herdada socialmente, de que o homem é um ser imutável e, dessa forma, observa-se o descrédito na capacidade de aprendizagem das pessoas com NEE, influenciando negativamente possíveis intervenções no processo educativo desses alunos (COSTA, 2006).

Em sua obra “Fundamentos de Defectologia”, Vygotsky aborda várias concepções que nos conduzem a observar sua forma positiva de analisar o processo de formação humana desses alunos, ou seja, a contribuição da experiência histórico-social como encaminhamento para o acesso aos conhecimentos sistematizados.

Nesse propósito, é necessário compreender a ideia do autor sobre a visão perceptiva da própria criança com deficiência, ou seja, ela percebe as dificuldades que a deficiência lhe causa, mas não a percebe propriamente dita. E a consequência dessa deficiência está diretamente relacionada ao seu posicionamento social, tornando-se um desvio social. É uma reestruturação social de vínculos com as pessoas e dos momentos que determinam a sua função no meio social, a sua participação na existência social (VYGOTSKI, 1997).

É perante a necessidade de rever o papel dessa criança no contexto social que a escola inclusiva contribui, pois a escola especial não oferta a posição social que na escola comum é possível se obter, como argumenta Vygotski (1997). Além disso, outro fator é determinante para a visão contraditória das escolas especiais, ou seja, a forma fragmentada de ensino muitas vezes não oportuniza a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos. Seria

necessário que a escola usasse encaminhamentos cujo trabalho visasse à apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos, mas não perdendo de vista a sua função.

Além disso, a Educação Especial centra a sua pedagogia na deficiência, ou seja, as formas de ensino tomam como princípio os limites intelectuais e sensoriais. Com base na concepção vygotskiana, a deficiência não deve ser tratada como permanente, nem como estática, pois o próprio defeito estimula caminhos diversificados que venham a compensar essa falha, ou seja, cria outros dispositivos para a reorganização cultural da personalidade (FACCI, TULESKI e BARROCO, 2006).

Em sua teoria, Vygotski esclarece a importância da interação da criança com o seu meio exterior por meio das interações que vão sendo realizadas com os adultos, contribuindo decisivamente para que esta consiga alcançar um comportamento voluntário, isto por conseguir desenvolver a fala interior e o pensamento reflexivo (VYGOTSKI, 1984).

Dessa forma, se estabelecem os argumentos teóricos da escola soviética sobre a realização pessoal do indivíduo por meio de suas potencialidades, além da sua capacidade de se adaptar e promover mudanças na história, num processo designado por Vygotsky de “compensação”, pressuposto defendido na teoria desse autor em relação às pessoas com deficiência.

A visão de compensação atribuída por ele está vinculada à plasticidade, ou seja, “[...] a capacidade de se transformar do organismo e do ser humano - na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra [...]” (COSTA, 2006, p.233).

O desenvolvimento da criança vista por Vygotski (1997), ou seja, pela forma compensatória da deficiência, é descrito pelos estímulos que ela cria. Se a deficiência pode ocasionar a limitação e a sua diminuição no desenvolvimento, essa também, por criar dificuldades, estimula e incentiva o desenvolvimento da criança por outras formas compensatórias que não estejam ligadas à deficiência em si, porém, considera o fator sociocultural.

Dessa forma, tendo como regra básica para o desenvolvimento humano os mesmos processos que conduzem à formação das funções psíquicas superiores em crianças com ou sem deficiência, Vygotski (1997) destaca algumas proposições que tendem a contribuir nas intervenções realizadas com crianças que venham a apresentar limitações devido a um defeito. Para ele, o desenvolvimento dessas crianças está vinculado socialmente por dois aspectos; um deles está atribuído ao sentimento de inferioridade que a deficiência lhe causa e, o outro, baseado na adaptação às condições ambientais. Porém, ambos os aspectos estão agregados aos

encaminhamentos que o meio lhes oferece, ou seja, o desenvolvimento de suas condições normais de aprendizagem ou não dependem da compensação social e, dessa forma, à formação de sua personalidade.

É necessário compreender que essa teoria prioriza o desenvolvimento das crianças com deficiência no contexto social em que se inserem e não pela visão da deficiência como um aspecto orgânico simplesmente. Essa defesa é clara quando o autor destaca que o organismo se adapta por uma exigência biológica, porém, a personalidade e a vida, ao contrário, são orientadas pelas exigências do ser social. Não haveria sentido se nossas atitudes não fossem direcionadas aos outros, atos isolados não promoveriam o desenvolvimento humano nem a formação de nossa personalidade (VYGOTSKI, 1997). Dessa forma, Nuernberg (2008) explica as ideias que circundam a proposta descrita por Vygotsky sobre a teoria da compensação.

As vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Cumpre ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vygotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERNBERG, 2008, p. 309).

É nessas condições que o ensino comum tem seus pontos positivos, ou seja, conduz o aluno com deficiência ao contexto da sala de aula, ofertando-lhe condições de interação com os demais sujeitos, oportunizando, por meio das relações sociais que se estabelecem, a formação social do aluno. Embora o ensino comum disponha dessa ferramenta de acesso ao desenvolvimento, existem outros fatores importantes a serem destacados, sendo um deles a mediação, que, como já foi descrita, tem grande responsabilidade para que o processo de formação da criança seja efetivado; o outro fator está atrelado às condições que são oferecidas quanto ao acesso ao ensino, ou seja, as metodologias, estratégias e ferramentas artificiais aplicadas na escolarização, sendo assim, buscaremos descrever aqui esses dois fatores indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de nossos alunos.

O termo mediação, portanto, se caracteriza nos estudos de Vygotsky como sendo a relação entre o indivíduo e o meio, na qual a linguagem e a influência de outra pessoa estão intimamente ligadas ao desenvolvimento humano do aluno.

A linguagem na atividade intelectual do homem desempenha uma função extremamente importante, tanto quanto a solução de tarefas práticas desenvolvidas pelo mesmo (LURIA, 1991). É com base nessa concepção que a educação bilíngue ganha ênfase nos dias atuais, isto porque determina a necessidade de os alunos surdos terem acesso aos conhecimentos por meio da sua língua materna, a LIBRAS. Além disso, destacam-se as formas de comunicação não-verbal que estão incluídas na proposta de educação inclusiva e no AEE: pranchas de comunicação alternativa, que são instrumentos indispensáveis para que os alunos que apresentam dificuldades de comunicação verbal possam se comunicar com professores, colegas e familiares.

Além das pesquisas realizadas com surdos, Vygotsky também contribuiu nos estudos relacionados à surdocegueira, que se apresenta como uma dupla deficiência sensorial. Diante da sua preocupação com as formas de educação para com as pessoas com NEE, ele acreditava possível educar uma pessoa nessas condições por meio do ensino de linguagens táteis, já que seu desenvolvimento psíquico não se altera devido à deficiência, embora, nos quesitos mobilidade e orientação espacial, as limitações, para ele, fiquem reservadas (NUERNBERG, 2008).

Independente da deficiência, a linguagem se torna fator determinante para a atividade consciente do homem; seus signos contribuem para o desenvolvimento da atenção e memorização. Para Luria (1991), o pensamento verbal possibilita ao homem ir além do que a percepção imediata lhe permite. É uma condição reflexiva de conceitos, conclusões, além da resolução de tarefas teóricas que exijam uma complexidade. O pensamento que se utiliza do sistema da língua oferece ao homem a condição incomensurável em relação ao comportamento do animal.

Nas condições descritas, Vieira e Gasparin (2009, p.117) revelam o papel da escola, tendo como mediador o professor, ou seja, “[...] enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem precisa atuar na chamada zona de desenvolvimento proximal do seu aluno, possibilitando-lhe tornar real o seu desenvolvimento potencial”. Esse desenvolvimento somente se torna possível quando o docente compreende a necessidade de aplicar o método dialético no contexto da sala de aula, no qual teoria e prática se entrecruzam constantemente.

A junção entre práticas pedagógicas diferenciadas com recursos e métodos especiais na educação das pessoas com NEE são essenciais para o desenvolvimento desses alunos. A inclusão escolar é possível e necessária, porém, diante das condições atuais e dos ideais que lhes são atribuídos, fica evidente que essa não consegue abranger todos os enfoques apresentados pela Teoria Histórico-Cultural.

Cabe destacar que na concepção de Vygotski (1997) as teorias minimalistas e pessimistas reduzem a educação a um modelo de adestramento e essa não é a função da escola quanto à escolarização das crianças com NEE. Para que ocorra uma educação que atenda às necessidades de formação psíquica do sujeito, é necessário que este faça parte do todo social, que ele possa interagir de forma intencional e consciente.

Além disso, as estratégias de ensino devem prevalecer visando à subjetividade dos alunos, além da necessidade urgente de metodologias flexíveis. Não se deve considerar a criança com deficiência menos desenvolvida que as demais, porém, esta é desenvolvida de forma diferenciada (VYGOTSKI, 1997) e esse processo deve ser evidenciado desde a educação infantil.

É visando a condições de desenvolver o pensamento abstrato nessas crianças que as metodologias devem estar focadas. Para Shimazaki e Mori (2012), o ensino de crianças com deficiência deve ser direcionado e ter como fator preponderante o desenvolvimento de suas capacidades, buscando formas que transcendam a deficiência.

Diante das considerações observadas, é necessário reconhecer que a Educação Especial ainda mantém alguns paradigmas em suas propostas de ensino, e compreender a necessidade do fator social e linguístico na aprendizagem dos alunos com NEE; a escola inclusiva se destaca pelas condições de acesso ao ensino por meio desses fatores, porém ainda há muito que fazer, pois, nas circunstâncias atuais, o acesso e a permanência desses alunos nas escolas estão atribuídos a outros fatores também, entre eles, fatores físicos, metodológicos e atitudinais.

5 METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa é investigar a implantação dos princípios e determinações preconizados nos documentos oficiais orientadores da política nacional de educação inclusiva. Trata-se de um estudo teórico-prático; na parte teórica buscou abranger a análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de educação inclusiva no Brasil. Quanto à questão prática, de acordo com Gil (2007), as pesquisas classificadas como levantamento caracterizam-se pela interrogação direta a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois, segundo Fracoli e Lopes (2008), é uma atividade determinada que exponha o observador ao mundo, num cenário de práticas que visam à interpretação, tornando-o visível. Essas práticas apresentam uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, diálogos, fotografias, gravações e memórias pessoais. O processo de investigação se desenvolveu em três momentos diferenciados, porém, antes disso, o projeto foi encaminhado ao Comitê Ético de Pesquisas e Estudos (COPEP) da UEM:

- 1- Aplicação de um dos instrumentos da pesquisa, nesse caso, um questionário (Apêndice B) aplicado a 1.200 professores matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE ofertado pela UEM na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 2- Desse total, foram analisados 252 questionários respondidos pelos professores da região Nordeste do Brasil, a população de nossa pesquisa. Com base nos resultados obtidos nos questionários dessa região, foram selecionados três estados com maior número de professores matriculados no curso acima citado, e de cada estado foram selecionadas uma cidade e uma escola da rede comum de ensino, como prioridade de escolha aquelas que ofertam o AEE em SRM;
- 3- Com os dados das escolas e a autorização, realizamos a pesquisa de campo nas três instituições dos estados de PE, CE e BA, aplicando, assim, o segundo instrumento da investigação, a entrevista (em anexo), exclusiva aos professores que atuam nas SRM e aplicando outros recursos de investigação como fotografias e observação das escolas.

5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTO INICIAL DA PESQUISA

Com base no primeiro momento de investigação, foi realizado um levantamento como já citado, junto aos professores matriculados no Curso de Especialização (lato sensu) em AEE. O curso tem carga horária de 360 horas e é destinado a professores da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e que atuam no AEE e também a professores da sala de aula comum.

Esse curso foi organizado atendendo ao Edital nº 1, de 02 de março de 2009, publicado no Diário Oficial da União – seção 3, p. 20, em 04 de março de 2009, pelo MEC/SEESP, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e CAPES.

O questionário foi aplicado no período de julho de 2010 a dezembro de 2011, durante a realização das avaliações presenciais do curso em seus respectivos Estados. As questões abordadas nesse levantamento versam sobre a função do AEE de caráter complementar ou suplementar nas escolas onde os profissionais atuam. A pesquisa permitiu uma análise da realidade da inclusão em escolas de diferentes regiões do país, pois os professores são de todos os estados do Brasil e do DF, porém, ela apresenta certa fragilidade, isto devido à sua ampla abrangência diante da restrita amostra pesquisada e analisada.

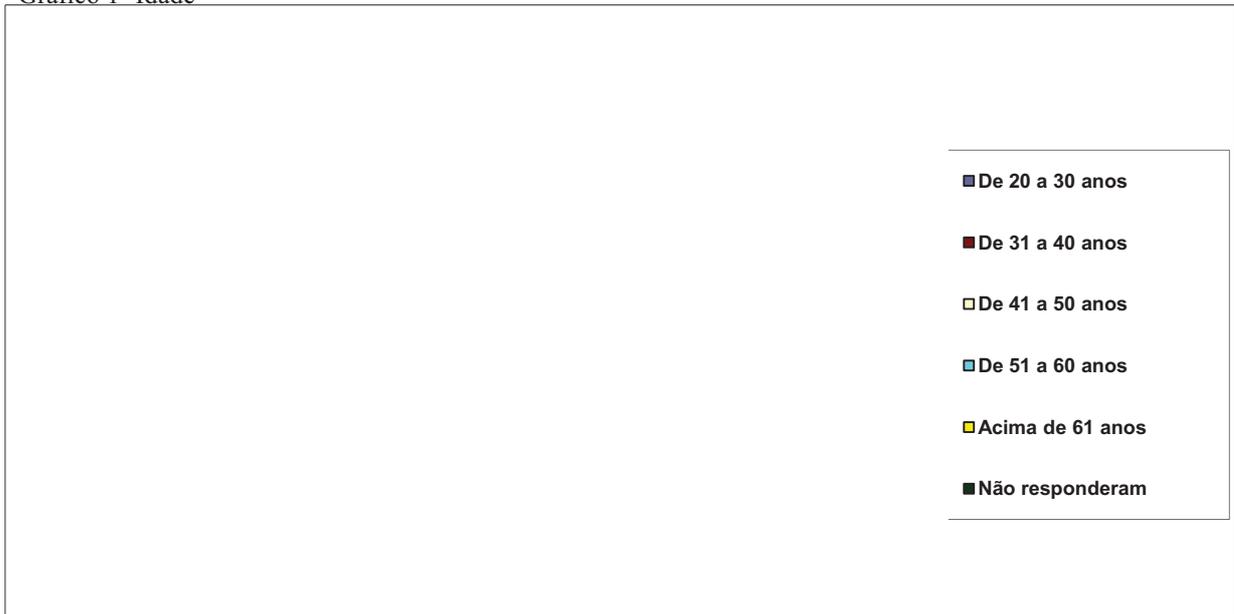
5.1.1 Resultados percentuais do instrumento inicial da pesquisa

Os gráficos a seguir mostram dados da pesquisa efetivada sobre a Política de Educação Inclusiva e o AEE na região Nordeste do Brasil, atribuindo como objetivo principal a observação e aplicação das leis e normas que conduzem a educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, a fim de compreender a necessidade em promover avanços no atendimento a esses alunos, oportunizando condições de acesso e permanência deles na escola inclusiva, além de condições que ofereçam artifícios para a apropriação do conhecimento visando ao desenvolvimento humano dos alunos.

O questionário aplicado aos 1.200 professores matriculados no curso de Pós-Graduação em AEE comporta um total de dez questões, dentre as quais nove objetivas e uma subjetiva. Do total, descrevemos os resultados obtidos em 252 deles, referentes a região Nordeste do Brasil, especificados por dados percentuais.

Entre as questões aplicadas, a primeira está relacionada à idade dos professores que estão matriculados no Curso de Especialização em AEE pela UEM-PR.

Gráfico 1- Idade



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n= 252).

Dos 252 professores da região Nordeste do Brasil que responderam a essa questão, 41,27% têm a idade entre 41 a 50 anos, um percentual bastante expressivo. Em segundo está o percentual daqueles com idade entre 31 a 40 anos, correspondendo a 36,51%; com 11,51%, profissionais de 51 a 60 anos e, 5,16%, aos participantes que não responderam à pergunta, como também os professores com idade entre 20 a 30 anos.

Ao comparar os dados obtidos no questionário e os percentuais obtidos pelo Censo Escolar realizado pelo INEP em 2011, a região Nordeste realmente se destaca com o maior número de funções docentes com idade entre 41 e 50 anos, em ambos os casos. A diferença aparece no segundo maior percentual obtido, que, de acordo com o Censo, a região apresenta maior número de professores na faixa etária acima de 50 anos; ao contrário, nossa população pesquisada apresentou maior incidência da faixa etária entre 31 a 40 anos. Esse fato pode indicar que a maioria desses profissionais atua já há anos na educação, entrando em processo de aposentadoria.

Embora o total de nossa população seja relativamente baixo em comparação ao total geral dos professores que atuam na educação das pessoas com NEE na região Nordeste do Brasil, compondo assim ao todo 2.864 professores atuando em 2011, essa variação é normal diante da diferença da população analisada e da população pesquisada.

De acordo com o Censo, a faixa etária entre 41 a 50 anos é que contempla o maior número de professores, tanto em âmbito nacional quanto na região nordeste, apenas confirmando os dados obtidos no questionário aplicado, como mostra a tabela a seguir.

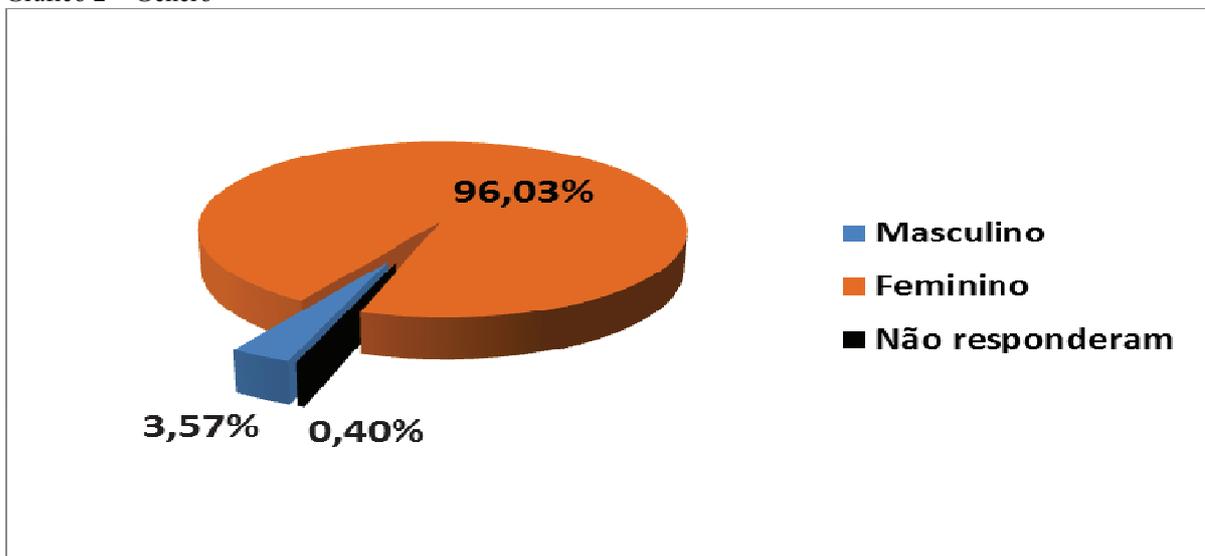
Tabela 1 - Número de funções docentes em Escolas Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por faixa etária, segundo a Unidade da Federação e a região Nordeste do Brasil.

Localização	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
NORDESTE					
2010	128	616	806	1.451	831
2011	102	427	626	1.056	653
BRASIL					
2010	899	5.537	8.121	10.773	5.239
2011	803	4.809	7.494	10.082	5.178

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010/2011 (Tabela adaptada).

Em sequência, foi questionado sobre o gênero dos professores, determinando um valor percentual que caracterizasse os profissionais que atuam na região Nordeste. Do total de 252 profissionais, 96,03% são mulheres, enquanto apenas 3,57% são homens, confirmando, assim, a maior participação feminina no contexto escolar.

Gráfico 2 – Gênero



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=252).

Esse percentual representado em sua grande maioria por mulheres nos conduz a refletir o porquê da presença feminina na escolarização. A função docente assumida pelas mulheres teve início no final do século XIX, quando a Escola Normal passou a ofertar formação profissional gratuita para elas, ao mesmo tempo em que se criava a escola primária de ensino laico e obrigatório; nesse período o trabalho feminino docente era defendido como vocação (SFORNI, 1997).

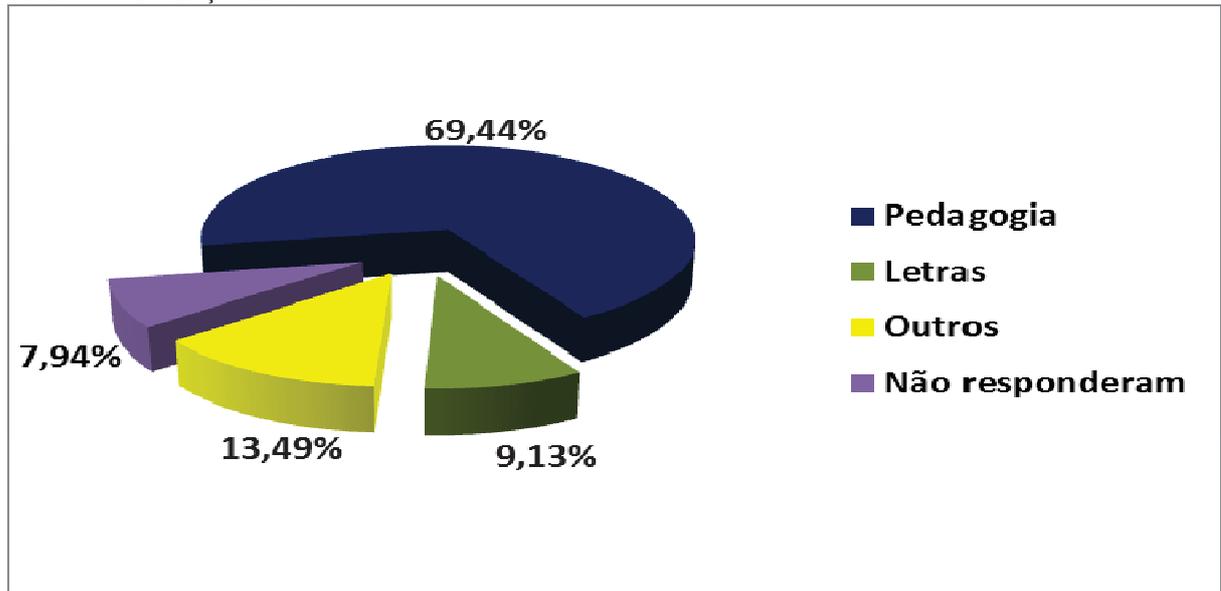
A mulher, embora sempre tenha sido considerada intelectualmente inferior ao homem, sempre dispôs de características que a conduziram ao trabalho educacional. Sforni destaca que

no momento em que as virtudes cívicas ou morais necessárias à preservação das instituições são priorizadas no processo educativo, abrem-se espaços para a mulher. O desenvolvimento das virtudes sociais, que passa necessariamente pela educação da vontade, tem no aspecto psicológico um dos seus principais pontos de atuação. Questão que reforça ainda mais a vinculação entre a mulher e o ensino. Pois, acredita-se que ela detém o conhecimento da “alma infantil”, um conhecimento empírico, adquirido junto ao berço, enquanto mãe. Com habilidades que são consideradas características exclusiva das mulheres, como carinho, persuasão e moralidade superior, moldariam-se os cérebros infantis (1997, p.752).

Esses encaminhamentos foram determinantes para que a formação docente se caracterizasse como profissão feminina, provavelmente sendo esse um dos motivos para o percentual altíssimo de mulheres atuando na educação. Tal hipótese é confirmada nos dados obtidos pelo Censo Escolar de 2011, os quais demonstram que o número de professores homens que atuaram em 2011, em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos em todos os estados da Federação, foi de 2.190, um número extremamente abaixo do total de 26.176 mulheres na área. Transferindo esses valores em percentuais, constata-se que 7,72% dos homens atuam na Educação Especial, ou seja, seguindo essa constatação, o Brasil compreende o dobro de profissionais homens em relação à região Nordeste (INEP, 2011).

A questão três objetivou investigar a formação dos professores em nível superior. Em caso afirmativo, a pergunta seguinte era sobre a área de formação. Dessa forma, seguindo as respostas dos professores, o gráfico compõe-se por duas graduações específicas: Pedagogia e Letras. Para as demais graduações, disponibilizou-se a opção “outros” e, quanto ao restante do percentual, segue sobre os professores que não responderam a questão.

Gráfico 3 – Formação inicial



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=252).

Nos resultados obtidos, observa-se que a Pedagogia representa um total de 69,44% da formação dos professores da região Nordeste. A formação em Letras corresponde a um total de apenas 9,13% desses profissionais; 13,49% dos profissionais responderam ter outras formações e 7,94%, não responderam à questão.

Como a maior parte dos professores é formada em Pedagogia, questiona-se: por que a maioria dos docentes são pedagogos? Uma das possíveis respostas poderia estar relacionada à habilitação desses professores na docência de 1º ao 5º ano. O que realmente nos permite analisar é a questão das vagas ofertadas no curso em AEE pela instituição, pois as vagas deveriam ter sido distribuídas aos professores que estão trabalhando em sala de aula e não a outros cargos ou ainda a pessoas sem graduação. O que pode ser uma hipótese nesta questão é a formação de profissionais TILS, já que para atuarem no ensino comum basta ter o Ensino Médio.

O investimento na formação de profissionais para atuarem na área de Educação Especial é dever do Estado e essa obrigatoriedade aparece na Lei nº 9.394/96, nos Decretos nº 914/93, nº 3.298/99, 5.626/05, na Portaria nº 1.793/94 e na Resolução CNE/CP nº1/02, porém, observa-se que é restrito o número de professores com formação na área da Educação Especial. Um exemplo disso pode ser verificado nos dados obtidos pelo Censo Escolar 2011, segundo o qual, a região Nordeste apresenta um total de 2.864 professores atuando nas escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, 1.741 professores possuem graduação e 1.123 não possuem

nenhuma graduação. Dessa forma, comprova-se que apenas o total de profissionais com graduação pode ter especialização na área, mas nada garante que todos possuam tal habilitação.

O Estado tem investido na educação por meio do FUNDEB, criado com o intuito de redistribuir melhor os recursos para a educação baseando-se no número de matrículas dos alunos nas escolas de educação básica. Esse fundo tem como prioridade a manutenção e valorização do quadro docente que atua nas escolas públicas de todo o Brasil, repassando, assim, 60% dos investimentos para o pagamento da remuneração salarial (SOUSA e BUENO, 2009). Embora haja esse investimento na formação e manutenção do quadro docente, tal recurso não oferece subsídio suficiente para aumentar o número de profissionais e não oferta condições para formações complementares.

O Governo Federal tem também buscado junto aos índices da educação básica, em âmbito geral, desenvolver programas que colaborem para a formação e o aperfeiçoamento de profissionais que estão atuando nas escolas públicas ou pretendem atuar; entre eles, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), UAB, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

É necessário aqui expor duas situações importantes: a primeira é de que muitos profissionais são formados em Institutos de Ensino Superior (IES) de caráter particular e, em sua maioria, cursos a distância, considerando-se, portanto, uma formação mais fragmentada e restrita, nem sempre oportunizando conhecimentos que compreendam a área da Educação Especial. A segunda situação é de que as formações complementares geralmente ocorrem nos finais de semana, horário esse destinado para descanso e para a família, ou seja, os professores não são dispensados do emprego para terem acesso a essas formações, dificultando, assim, sua participação.

Dentre esses programas de formação, o PARFOR tem como objetivo garantir a formação exigida pela LDBEN para os professores da educação básica que já estão atuando na rede pública. De acordo com a LDBEN nº 9394/96, em seu Art. 62, para atuar na educação básica se faz necessária a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. A lei apenas admite formação mínima do Ensino Médio quando o exercício for para a Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo uma proposta que vise à maior abrangência na formação de educadores, as condições de oferta não suprem a demanda e tampouco as condições de qualidade quanto aos aspectos de estrutura física, quadro docente e a formação que ainda é questionável.

No PNE é possível observar algumas metas e estratégias que versam sobre a importância da valorização do corpo docente, priorizando as formações iniciais e continuadas, como também melhores condições de trabalho e salário, contribuindo de forma elementar para a educação, pois ambas estão interligadas, porém, esses objetivos apenas são possíveis de ser visualizados no documento, pois a prática tem revelado ações contrárias e ineficientes.

Observa-se uma defasagem nesses quesitos, não ocorre uma valorização docente, pois as políticas voltadas para a formação desses profissionais ainda é restrita e mal estruturada, sem destacar que os investimentos são precários. As condições de trabalho e os salários também representam parte das reivindicações da classe em todo território nacional; dessa forma, eleva-se o índice de professores que não investem na formação, além dos inúmeros problemas associados à evasão e à reprovação escolar.

No caso da Educação Especial, o Governo Federal oferta aos professores o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, modalidade a distância, que tem por objetivo abranger o maior número de professores das redes públicas que atuam na Educação Especial, por meio de cursos respectivos da área inclusiva e do AEE. Embora seja ofertada essa possibilidade de formação, são poucos os professores que têm oportunidade de estarem inseridos na proposta de qualificação. Nessa Formação Continuada, os docentes se utilizam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que o programa garante, tendo assim o acesso às redes de formação, além de acompanhar a implantação de SRM e o acesso à temática da inclusão escolar. A oferta de formação docente nos diferentes âmbitos da escolarização tem representado uma preocupação do MEC em parceria com os CEE e os municípios, isso devido ao baixo número de profissionais na área, bem como a necessidade de pessoas com formação adequada para os cargos.

Observando os dados apresentados pelo Censo Escolar em 2011, algumas informações nos chamam a atenção, ou seja, estão atribuídas ao fator formação dos professores.

Tabela 2 – Número de funções docentes na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011

Educação Especial						
2.112 - Número de Funções Docentes na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2011						
Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Especial					
	Total	Fundamental	Escolaridade			Superior
			Médio Total	Normal/ Magistério	Ensino Médio	
Brasil	28.366	95	5.239	4.120	1.119	23.032
Nordeste	2.864	23	1.100	916	184	1.741
Maranhão	560	4	278	256	22	278
Piauí	48	1	22	22	0	25
Ceará	505	2	77	42	35	426
R. G. do Norte	17	0	4	3	1	13
Paraíba	110	3	41	32	9	66
Pernambuco	850	4	290	253	37	556
Alagoas	73	0	30	26	4	43
Sergipe	155	4	46	27	19	105
Bahia	546	5	312	255	57	229

Fonte: MEC/Inep/Deed (Tabela adaptada)

Em 2011, o Brasil tinha um total de 28.366 professores que atuavam na Educação Especial, porém, desse total, 10.573 professores estão atuando com a Educação Especial sem uma formação de nível superior, fato que preocupa, já que representa quase a metade desses profissionais. A falta de apoio dos estados e dos órgãos responsáveis podem ser um dos empecilhos para a formação desses profissionais.

A tabela mostra que na região Nordeste, do total de 2.864 professores que atuam na Educação Especial, apenas 60, 78% desses profissionais têm Ensino Superior. Os estados com menos profissionais formados no Ensino Superior são o Maranhão (MA), que apresenta um total de 560 docentes sem formação, sendo que menos da metade, ou seja, 49,64% deles têm nível superior e a BA, com um percentual ainda menor, dos 546 docentes atuantes na área, 41,94% deles têm nível superior e não são especializados, ou seja, em ambos os casos, o número de profissionais com apenas Ensino Médio e Ensino Fundamental ainda supera o percentual daqueles que já possuem uma graduação.

Nos estados de Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Alagoas (AL), há um pequeno número de docentes na área da Educação Especial, ou seja, em 2011 foram computados apenas 415 matrículas dos alunos com NEE no estado do PI diante do total de 48 professores atuantes na área. Esse estado apresenta graves problemas socioeconômicos; de acordo com o

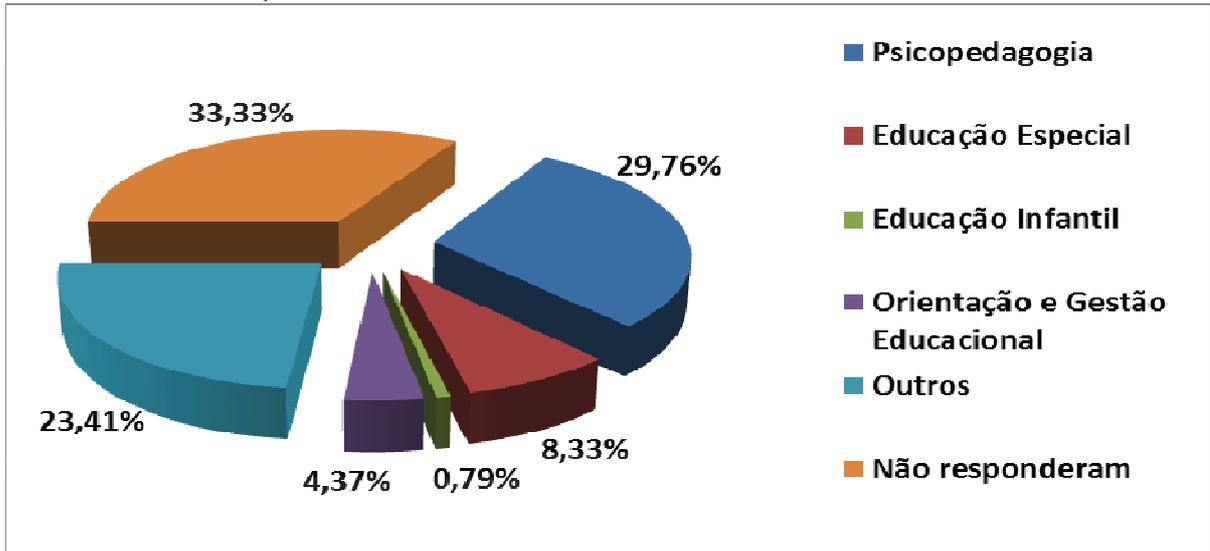
Portal Todos pela Educação, a renda média do PI em 2010 era de R\$ 367,00 e o índice de analfabetismo em jovens de 10 a 14 anos era de 7,9%, e de 22,9% em jovens de 15 anos acima, ou seja, é um percentual bastante elevado de pessoas que não sabem ler nem escrever. Esse índice é o segundo maior do país e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tem média de 0,713, sendo o terceiro menor no ranking nacional. Com esses dados, conclui-se que as condições de emprego e renda estão atribuídas à falta de escolarização da população; além disso, destaca-se que enquanto não houver mudanças no IDH, não serão possíveis mudanças na escola.

O estado do RN apresentou um número de 125 alunos para 17 profissionais. A renda per capita da população em 2010 era de R\$ 475,00, a taxa de analfabetismo de 10 a 14 anos chegava a 7,9%, e 18,5% em pessoas com 15 anos ou mais. O município com IDH mais elevado é a capital, Natal, com 0,788, não apresentando um índice elevado de desenvolvimento, porém, nem baixo (IBGE, 2010). E AL tem um IDH de 0,739 na capital, Maceió, com uma renda per capita de R\$ 378,00 ao mês. O estado se apresenta com o maior índice de analfabetismo acima dos 15 anos, com 24,3%, e 10,8% de 10 a 14 anos. Para atender aos 533 alunos matriculados na Educação Especial, o estado comporta um total de 73 professores.

Ao comparar o número de docentes e o número de matrículas desses alunos nas escolas especializadas ou nas classes especiais de todos os estados dessa região, observa-se que em geral a média é de oito alunos por professor; podemos então considerar um bom número. Porém, observando os percentuais de analfabetismo, essas regiões se apresentam com um índice bem elevado entre as pessoas acima de 15 anos; talvez seja este um dos motivos pelo baixo número de professores na área, ou, ainda, a falta de investimentos para tal formação.

A pergunta de número quatro tinha por objetivo averiguar se os docentes possuíam ou não nível de especialização. Em caso afirmativo, esses teriam que especificar a área. O maior número dos cursos de especialização é o de Psicopedagogia, de Educação Especial, Educação Infantil e de Orientação e Gestão Escolar. Quanto às demais respostas, os dados percentuais são relativamente baixos; utilizamos a opção “outros”, além dos professores que não responderam a pergunta.

Gráfico 4 – Pós-Graduação



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=252).

Nessa questão, temos dois referenciais que chamam a atenção, ou seja, o primeiro que demonstra o percentual de professores que não responderam à questão, ou seja, 33,33% do total, demonstrando, assim, a carência de pessoas especializadas trabalhando na educação ou com formação em outras áreas adversas das que foi citada. O segundo referencial é o percentual de 8,33% apenas de professores com especialização na área específica da Educação Especial, caracterizando que os demais profissionais possam estar atuando sem a devida formação. Esse fator contrapõe as determinações legais que garantem profissionais habilitados para a área, afetando a qualidade do ensino.

Dessa forma, podemos afirmar que os estados anteriormente mencionados não estão atendendo às legislações vigentes no que se refere à formação dos professores. Conforme os resultados obtidos no questionário, a região Nordeste não está suprindo com a demanda de pessoal habilitado quanto ao atendimento dos alunos com NEE na educação. Embora todos os profissionais pesquisados estejam matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE, esses percentuais nos remetem à necessidade de repensar as condições de atendimento a esses alunos, levando em consideração o conceito de mediação que na Teoria Histórico-Cultural é analisado como processo de intervenção, ou seja, os métodos e estratégias que são utilizados de forma intencional e dirigidos pelo professor colaboram para a transferência dos conhecimentos espontâneos para conhecimentos científicos, facilitando as apropriações e as generalizações, efetivando a aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, das FPS.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, em seu Art. 8º aponta a necessidade de professores especializados para atuarem junto a esses alunos. A LDBEN 9394/96 garante em seu Artigo nº58 “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Além dessas normas legais, a Portaria nº 1.793/94, que recomenda no Art. 3º, “a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (BRASIL, 1994).

Ao comparar os gráficos, considerando o baixo percentual de profissionais com especialização na área da Educação Especial e o alto percentual deles na sala de aula, a preocupação se justifica e confirma que, embora as leis preconizem a formação docente como necessidade para o atendimento aos alunos com NEE, na prática a aplicação dessas leis é bem diferente.

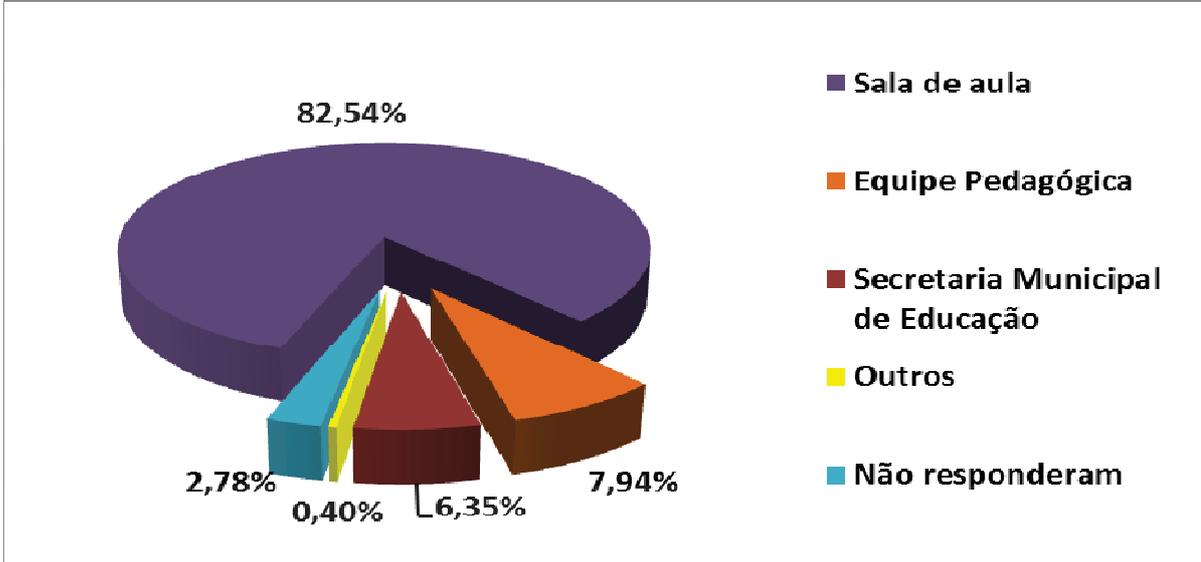
Embora a especialização na área do AEE ofertada pela UEM seja direcionada aos docentes que atuam ou desejam atuar na área da Educação Especial, muitos profissionais que não estão atuando em sala de aula se matricularam no curso. Essa oferta deveria estar direcionada aos professores que realmente estão atuando e necessitam dessa formação, porém, as vagas que deveriam ser repassadas aos professores do AEE não estão chegando a esses profissionais, assumindo as vagas profissionais com outras funções e, dessa forma, o programa perde os objetivos para os quais foi criado. Um dos possíveis fatores para tal contradição refere-se à oferta de vagas que são repassadas inicialmente às secretarias de educação; a função destas seria distribuir as vagas aos profissionais que atuam ou iriam atuar na área do AEE, porém, observa-se uma inversão de valores: as vagas são destinadas aos funcionários internos desse setor.

Dos 252 questionários aplicados, na próxima questão foi verificado que 82,54% dos professores afirmaram ser docentes e estarem atuando em sala de aula. Esse resultado reforça o que já foi discutido até o momento, ou seja, uma grande parte desses professores atua em sala de aula, porém, desse percentual, devemos lembrar que apenas 8,33% deles possuem formação em Educação Especial, ou seja, estão capacitados para atender aos alunos com NEE.

Quanto aos demais que responderam ter outra função, 7,94% atuam nas equipes pedagógicas das escolas; 6,35% trabalham nas secretarias municipais de educação e 0,40%

em outras funções não especificadas. De todos os que se matricularam no Curso de Pós-Graduação em AEE pela UEM, apenas 2,78% não responderam à questão.

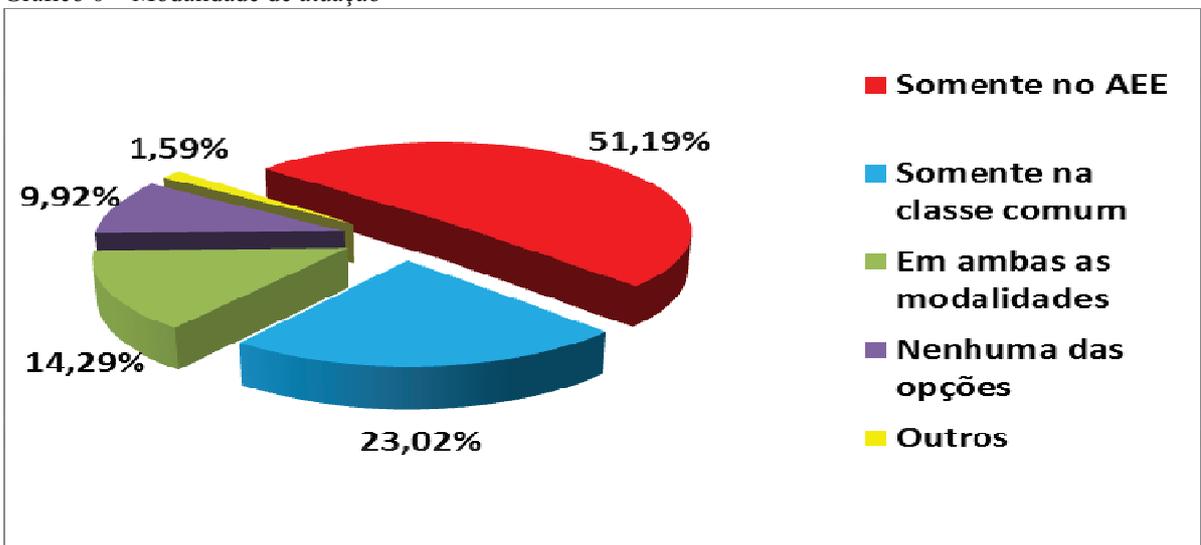
Gráfico 5 – Local de atuação



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=252).

Conforme gráfico anterior, dos 252 participantes da pesquisa, a maioria são professores e atualmente estão exercendo a docência. Em sequência à questão anterior, a população pesquisada tinha a possibilidade de descrever se atua somente no AEE, somente na sala comum ou em ambas as modalidades. A partir desses resultados, o gráfico seguinte foi elaborado.

Gráfico 6 – Modalidade de atuação



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=165).

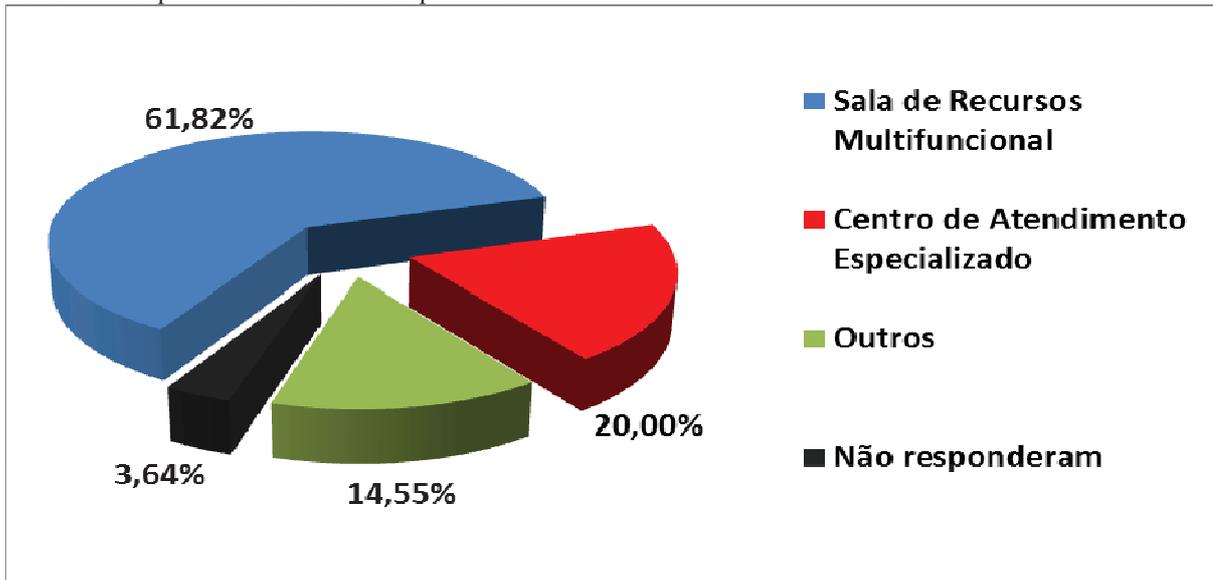
Do percentual observado, 51,19% desses professores que buscam a especialização ofertada pela UEM atuam apenas no AEE, representando assim um percentual relevante, embora o curso ofertado tenha se destinado a todos os docentes que estão atuando nessa área específica. Do total, 23,02% trabalham em classe comum; 14,29% atuam em ambas as modalidades, ou seja, no AEE e em classe comum, e 9,92% não atuam em nenhuma delas.

O fato de a maioria desses profissionais estarem no AEE sem ainda estarem com a qualificação específica revela que essa modalidade está sendo exercida por profissionais que não possuem conhecimentos específicos, pelo menos apropriados formalmente para atuação na área. A especialização em Educação Especial permite ao docente um aprofundamento na área, adquirindo conhecimentos que garantam ao aluno com deficiência o acesso aos conteúdos por meio de metodologias e estratégias diversificadas aplicadas de acordo com as especificidades dos alunos.

As metas do PNE, projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional, seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do PDE. Entre os eixos defendidos, destacam-se a implantação de SRM, a organização arquitetônica das escolas com o intuito de facilitar o acesso dos alunos com DF, baixa visão e DV, além do acesso e a permanência das pessoas com NEE no Ensino Superior, o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) e a formação de profissionais para atuarem junto a esses alunos. Sendo assim, ao mesmo tempo em que se aplicam as determinações quanto o atendimento diferenciado aos alunos com deficiência, TGD, AH/SD na rede regular de ensino, é necessário repensar propostas de formação docente que integrem os parâmetros norteadores dessas determinações, formação esta que deve estar baseada no contexto histórico que conduz à aplicabilidade da inclusão nos dias atuais. Não obstante, o acesso e permanência desses alunos devem ser assegurados, bem como o direito quanto à apropriação do conhecimento.

Com base, portanto, nos docentes que atuam no AEE, a pergunta seguinte objetivava identificar o tipo de atendimento nessa modalidade em que eles atuavam. Do total da população investigada, 165 deles atuam no AEE e alguns deles também em classes comuns do Ensino Regular. Entre as opções da questão, destacam-se as SRM e o Centro de Atendimento Especializado (CAE), além da possibilidade de os professores escolherem outra opção, atribuída como outros.

Gráfico 7 – Tipos de atendimento em que atuam



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=165).

Do total de 165 professores que atuam no AEE, 3,64% não responderam onde estão atuando. Quanto à opção “outros”, 14,55% dos professores podem estar atuando em outros serviços. O percentual mais elevado corresponde aos professores das SEM, com 61,82% do total e, em segundo, os professores dos CAE, com 20,00%.

A SRM comporta a maioria dos profissionais por ser a principal referência quando se trata do AEE. Quanto aos demais atendimentos descritos acima como possibilidade de resposta, o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) e o Atendimento domiciliar não foram especificados, pois são raros os casos que necessitam de tal atendimento, embora a lei garanta o direito para alunos com atestado acima de 90 dias ou em casos de internamento comprovado; os casos específicos nem sempre recebem atendimento e um dos problemas está relacionado à falta de profissionais para esse atendimento, ou seja, novamente retornamos aos problemas de investimento em funcionalismo.

De acordo com dados do Censo Escolar, em 2010, na região Nordeste, havia 868 estabelecimentos de Educação Especial, contando as escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. Em 2011, esse número decaiu para 636 estabelecimentos, uma queda de 26,72%, o que demonstra que a maioria dos alunos com NEE estão em condições de inclusão no ensino regular, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento social, cultural e humano (INEP, 2010).

Essa mudança ocorreu a princípio pela proposta inclusiva de educação atribuída nas leis e documentos internacionais que passaram a subsidiar o direito de escolarização para esses alunos, além da garantia de acesso e as oportunidades de formação e desenvolvimento que estão inerentes no contexto da sala de aula do Ensino Regular. O aumento gradativo de matrículas de alunos com NEE é crescente, diminuindo consideravelmente as instituições especializadas que anteriormente atendiam a esses alunos.

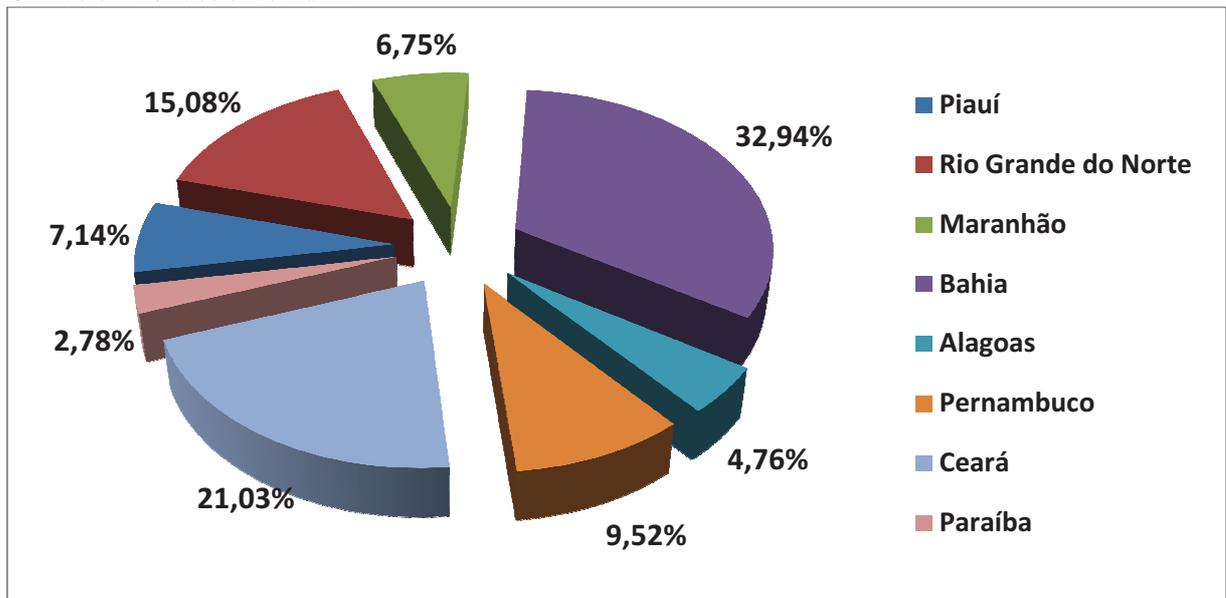
Nesse sentido, o número de estabelecimentos que passaram a ofertar o ensino na rede regular era de 28.490 em 2010, passando para 32.500 em 2011, ou seja, houve um aumento de 12,33% no total de estabelecimentos que passaram a ofertar vagas para alunos com NEE (INEP, 2010). Esses dados comprovam que apesar das políticas defenderem a educação inclusiva, essa ainda confronta com problemas de infraestrutura, falta de materiais pedagógicos, acessibilidade, falta de professores especializados na área, entre outros entraves, incluir os alunos com NEE, tem representado para família e ao próprio aluno, perspectivas positivas de reconhecimento e valorização como pessoas com potencial, com capacidades, onde a limitação sensorial, física ou cognitiva não seja enfatizada como propósito para a permanência da exclusão social.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar 2011 demonstram o crescimento de estabelecimentos que atendem aos alunos com NEE nas classes comuns do Ensino Regular. Para complementar essa estatística, a questão oito volta-se aos professores que atuam nas classes comuns da rede regular de ensino, questionando-os: Na sua classe comum há alunos inclusos? No caso das respostas afirmativas, os professores designaram em quais classificações se enquadravam esses alunos, além do número de alunos respectivos em cada classificação.

Dos 94 professores que responderam estarem atuando nas classes comuns, como também aqueles que estão atuando em classes comuns e no AEE, o total obtido de alunos com deficiência foi de 163 alunos, somando-se a este número alunos com DF, sensorial e cognitiva. Foram verificados alunos com TGD, que engloba o Autismo, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, a Psicose Infantil e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), compondo um total de 53 alunos e 06 alunos com AH/SD. Foi obtido também um total de 21 alunos com outras designações, como Transtorno Funcional Específico (TFE), transtorno bipolar, Transtorno Desintegrativo da Infância, entre outras classificações que não serão descritas.

Na questão nove, buscamos investigar o estado onde os professores atuam. Dos nove estados da região Nordeste, oito deles compõem as respostas dos professores, sendo eles: BA, CE, RN, PE, PI, MA, AL e Paraíba (PB). Esse fato demonstra a participação ativa dos professores dessa região na formação ofertada pela UEM.

Gráfico 8 – Estados onde atuam



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=252).

Dos 252 profissionais que participaram dessa pesquisa, 32,94% trabalham no estado da BA; 21,03% no estado do CE, e 15,08% no estado do RN, porém esse estado não foi escolhido como um dos estados com maior número de professores matriculados por apresentar em sua grande maioria alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ficando, portanto, o estado de PE como o terceiro estado polo de nossa pesquisa, com 9,52%. Sobre os demais estados, temos PI com 7,14% dos profissionais, MA com 6,75%, AL com 4,76% e, por último, com 2,78%, o estado da PB.

Portanto, seguindo os critérios designados no início do projeto, os estados da região Nordeste do Brasil escolhidos para aplicação da pesquisa determinados pelo número de professores matriculados no Curso de Pós-Graduação oferecido pela UEM foram BA, CE e PE.

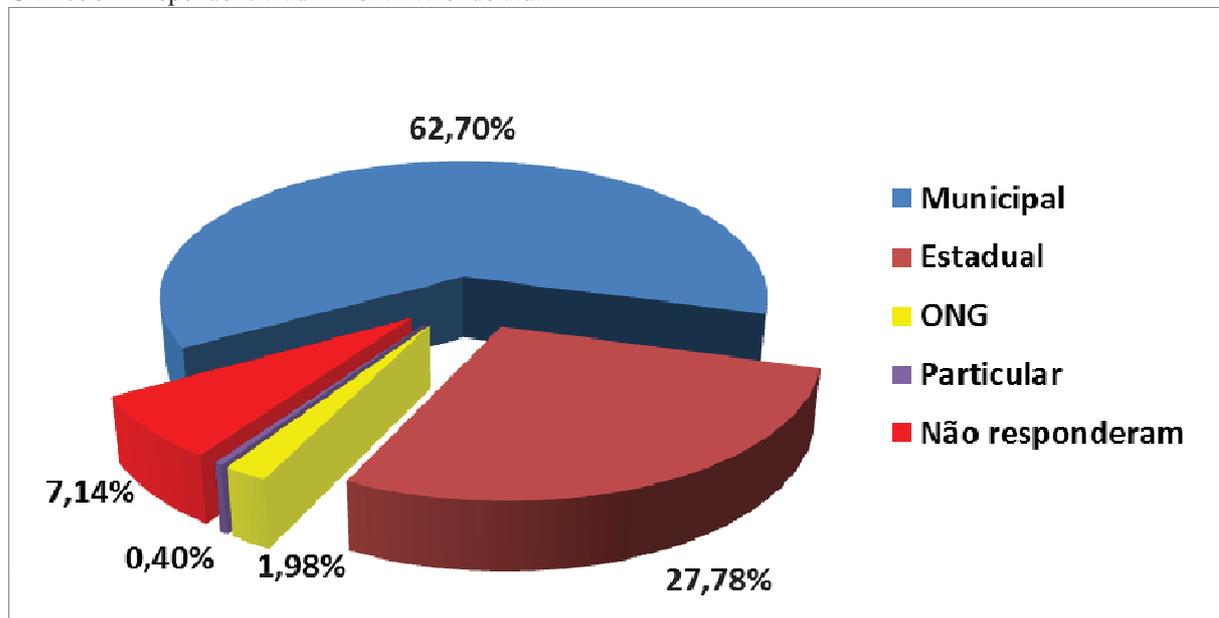
A penúltima questão objetivava reconhecer os percentuais referentes às dependências administrativas onde esses profissionais atuam. Essa questão também é extremamente importante para o processo empírico, já que determina se as escolas a serem observadas são de caráter Municipal, Estadual, Federal, Organização Não Governamental (ONG) ou

instituições particulares. A questão colaborou de forma determinante para a escolha das escolas a serem investigadas, isto porque junto a essa questão havia a possibilidade de os professores colocarem o nome da cidade e da escola em que atuam, facilitando o contato e a aplicação da pesquisa de campo.

Dessa forma, com base nas respostas obtidas, as escolas em que a maioria dos docentes atua são de caráter Municipal, apresentando um percentual de 62,70%. A segunda dependência administrativa com o maior percentual de professores atuando é Estadual, com 27,78%.

Do total de resultados obtidos, 7,14% dos professores não responderam, apenas 1,98% deles atuam em ONGs e 0,40% trabalham em instituições particulares. Considerando, dessa forma, os dados já analisados, que compreendem a Graduação e a Pós-Graduação, entende-se, portanto, que o atendimento desses alunos está concentrado em maior número nas escolas municipais e pode ser um dos fatores que potencializa um grande número de docentes ainda sem uma formação na área da Educação Especial, já que nessa fase apenas a Formação de Docentes já possibilita a atuação na área.

Gráfico 9 – Dependência administrativa onde atuam



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso em Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (n=252).

Cabe destacar que o curso ofertado pela UEM era destinado aos professores das escolas públicas de ensino que estão atuando ou irão atuar no AEE. No entanto, o que se observa é que o objetivo inicial do curso, atender aos docentes da rede pública de ensino, não

foi completamente atendido, constatando a presença de outros profissionais e de instituições que não são públicas.

Em 2007, 62,7% do total de matrículas da Educação Especial estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas; no ano de 2011, esses números alcançaram 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas, o que para o instituto mostra o esforço das redes de ensino quanto à organização e implementação de uma política pública que atenda às pessoas com deficiência, efetivando uma educação inclusiva de forma universal e acessível (INEP, 2011).

E quanto à última questão, esta visava saber dos professores que atuam no ensino comum, se esses tinham ou não alunos inclusos em sua escola, quem são esses alunos atendidos pela Educação Especial e quantos são. Do total obtido, apenas 47 professores afirmam não ter alunos com NEE inclusos em suas escolas e 205 do total destacaram a presença desses alunos nas escolas onde atuam. Portanto, com base nos dados obtidos nas respostas, 2.846 desses alunos apresentam alguma deficiência, entre elas: a DF, a DV, a DA e a DI. Quanto aos alunos com TGD, os dados apontam um total de 262 alunos; com AH/SD, 85 alunos e, com outras classificações, 239 alunos.

Podemos afirmar, portanto, com esses resultados que aos poucos o AEE tem se constituído como uma oportunidade de complementar o ensino de forma mais abrangente e restrita aos alunos que realmente necessitam do atendimento. A proposta inclusiva deve, portanto, oferecer em todos os âmbitos condições de promover nos alunos com NEE, o interesse e a interação social por meio do acesso ao ensino que desenvolva as habilidades e conhecimentos que a sociedade produziu ao longo da história.

A partir desses dados, foi possível elencar os locais da pesquisa, ou seja, os estados escolhidos pelo maior número de docentes inscritos no Curso de Pós-Graduação do AEE foram BA, CE e PE.

5.2 LOCAIS DA PESQUISA

A pesquisa de campo possibilita a amplitude dos dados e a rapidez na coleta, todavia os levantamentos têm algumas limitações, tanto a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais, bem como a limitada apreensão na dinâmica de transformação do problema estudado. Para Gil (2007), existe uma diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas afirmam a esse respeito; é a ênfase aos aspectos perceptivos.

Considerando, portanto, essas limitações já citadas, é que, visando um maior aprofundamento em relação às questões propostas no levantamento, realizou-se um estudo de campo, sendo desenvolvido por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas, conjugados ainda com outros procedimentos, como análise de fotografias e documentos.

5.2.1 Procedimentos para a coleta de dados

Com os resultados obtidos por meio do questionário aplicado, a pesquisa de campo se tornou mais acessível, isto porque facilitou o reconhecimento dos estados e das cidades em que o AEE está sendo implantado como também das escolas em que esses professores atuam, disponibilizando uma amplitude de condições para a efetivação da pesquisa.

Os pontos percentuais obtidos nos questionários apresentaram, portanto, os estados de PE, CE e BA com o maior número de professores matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE ofertado pela UEM. Utilizamos o mesmo procedimento de seleção para as cidades e respectivamente a escola com maior número de professores também matriculados nesse mesmo curso de Pós-Graduação, contabilizando, assim, três escolas da rede regular de ensino que ofertam o AEE em suas dependências, uma em cada estado. No estado de PE, a cidade selecionada foi Garanhuns e a Escola Municipal A; no estado do CE, a cidade com maior número de professores no Curso foi Fortaleza e a Escola Municipal B e, por fim, a cidade de Salvador na BA e a Escola Municipal C.

Após a seleção dos estados, das cidades e das escolas, enviamos às Secretarias Municipais de Educação um pedido de autorização para que a pesquisa fosse realizada nas mesmas. Com a autorização das secretarias, realizamos o primeiro contato com a direção das escolas, pedindo autorização para a visita, apresentando os objetivos da pesquisa, os dias, os horários e o período de observação.

Com a liberação junto às escolas, organizamos um roteiro (Apêndice A) de pesquisa com base na Nota Técnica 09/2010, que ajudou a definir os aspectos a serem investigados. Como pontos norteadores propostos para o estudo de campo destacam-se:

1 - A caracterização das escolas:

- Por meio de consulta às bases do INEP, Histórico da Escola e o PPP;
- Organização da prática pedagógica: tipos de atendimento, tipos de planejamento do atendimento, a articulação entre Pedagogo, professor do AEE e professor da sala

comum, e a participação de demais profissionais nas atividades desenvolvidas no AEE;

- Previsão do AEE no PPP;
- O Professor do AEE: a organização semanal das atividades e avaliações, formação/especialização do mesmo, adaptação de materiais e do currículo, trabalho colaborativo entre escola e família, as dificuldades ou limites encontrados no trabalho, os alunos atendidos e a oferta de formação continuada aos professores;
- Espaço físico: recursos e equipamentos, condições de acessibilidade, entre outros aspectos.

Diante dos pontos estabelecidos, a pesquisa se baseará na observação das escolas, das SRM, do trabalho desenvolvido pelos professores do AEE, além de outros procedimentos como fotos que serão feitas dos estabelecimentos de ensino, e a aplicação de uma entrevista aos professores do AEE.

5.2.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados aplicado nessa fase da pesquisa versa sobre uma entrevista aplicada junto ao Professor do AEE respectivo de cada escola pesquisada, buscando destacar algumas questões que servirão de referência para levantar os dados necessários na descrição da pesquisa.

Reconhecemos, portanto, a limitação de uma observação, bem como a interpretação única do pesquisador em ação; a entrevista junto ao professor surge como um aparato, além de levantar maiores conhecimentos sobre o objeto pesquisado, revelando aspectos situações que apenas com a observação não seriam possíveis.

Diante da tamanha importância e necessidade que a entrevista emprega, as questões feitas tinham como ponto norteador ampliar os conhecimentos sobre:

- As dependências existentes na escola;
- O cadastro dos alunos com NEE;
- Classificação dos alunos com NEE matriculados na escola;
- Total de alunos atendidos;
- Modalidade de ensino ofertada;
- Cadastro da turma do AEE;
- Turnos de funcionamento;

- Frequência semanal;
- Atividades do AEE;
- Recursos públicos destinados;
- Programas públicos oferecidos;
- Atividades complementares;
- Disciplinas desenvolvidas;
- Cadastro docente;
- Função de exercício na escola;
- Descrições sobre o professor do AEE, organização da prática pedagógica e o Projeto Político-Pedagógico.

A entrevista foi aplicada, portanto, aos três professores que atuam na SRM na rede regular de ensino nas escolas selecionadas, cada um em seu respectivo estado e cidade, buscando, dessa forma, obter maiores dados sobre a abrangência sobre a inclusão nessas escolas, verificando como são aplicadas as políticas públicas que versam sobre o assunto.

Dessa forma, com todo o aparato necessário para a aplicação da pesquisa, cabe aqui acrescentar que, além de possibilitar amplitude ao estudo de campo, esses procedimentos contribuirão para diminuir os riscos de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

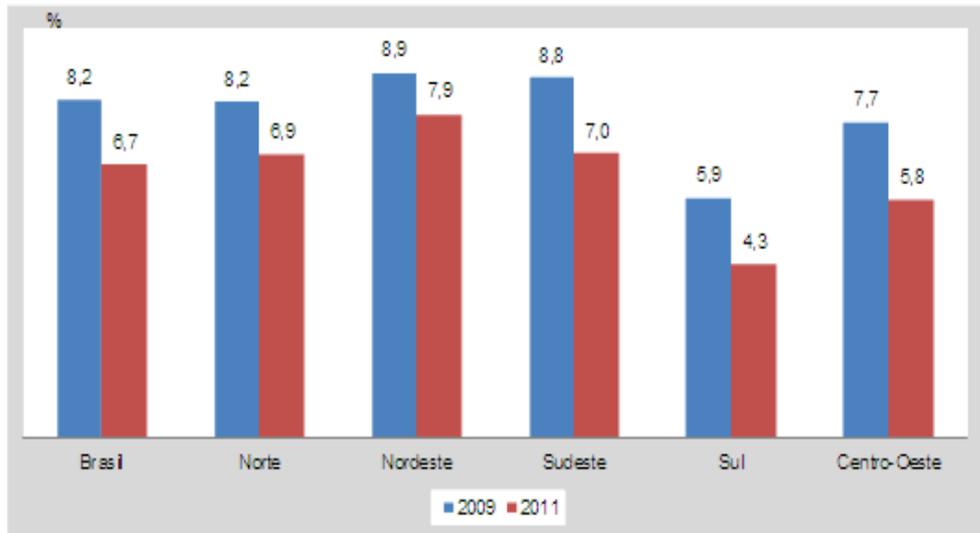
5.3 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Com o objetivo de obter um maior conhecimento sobre a região Nordeste do país, os dados que seguem versarão sobre aspectos educacionais da região, porém, relatando dados econômicos e sociais que, de alguma forma, influenciam a escolarização.

A região Nordeste do Brasil é constituída por um total de nove estados: AL, BA, CE, MA, PB, PI, PE, RN e Sergipe (SE). A região em 2011 mostrava um rendimento médio mensal real dos domicílios particulares permanentes de R\$ 1.607,00, tendo apenas uma variação de 2,0% de aumento em relação a 2009, ou seja, a menor variação em relação às demais regiões (IBGE, 2012). Além disso, a região Nordeste se destaca pela taxa de desocupação que, segundo o gráfico a seguir, tem o maior percentual entre as regiões.

Tabela 3 - Taxa de desocupação das pessoas de 15 anos ou mais em idade, segundo as Grandes Regiões – 2009/2011.

Taxa de desocupação das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2009/2011



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011.

Fonte: IBGE/PNAD/ 2009/2011.

Os dados acima apontam que o percentual tem decaído de 2009 a 2011, porém, ainda assim, prevalece a região pesquisada com o maior índice de pessoas fora do mercado de trabalho. Fator este que está intrinsecamente atribuído ao baixo nível de escolarização das pessoas e o baixo rendimento mensal de empregos com carteira assinada.

Essa situação de certa forma colabora para o emprego informal e conseqüentemente para as péssimas condições de habitação, saúde e educação. Na questão educacional, a região em 2010 apresentava uma população de 13.915.186 em idade escolar. A taxa de analfabetismo era de 7,1% entre 10 e 14 anos e de 19,1% acima dos 15 anos. De acordo com os dados obtidos, nesse mesmo ano a região se destacava pelo maior percentual de analfabetismo em comparação às demais regiões, tanto na faixa de 10 a 14 anos quanto na de 15 anos ou mais (IBGE, 2010).

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo em 2010 nas cinco regiões do Brasil.

<u>TAXA DE ANALFABETISMO</u>					
	Região Centro-oeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Sudeste	Região Sul
Corresponde aos alunos de 10 a 14 anos	1,9 %	7,1 %	7,0 %	1,8 %	1,3 %
Corresponde aos alunos com 15 anos ou mais	7,2 %	19,1 %	11,2 %	5,4 %	5,1 %

Fonte: IBGE/2010 (Tabela adaptada)

Em 2011, conforme dados do IBGE, a região Nordeste concentrou 52,7% do total de analfabetos do Brasil e apontou que, dos 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não dominam a leitura e a escrita, 6,8 milhões estão na região Nordeste, apresentando uma taxa de analfabetismo de 16,9%, quase o dobro da média nacional, que foi de 8,6% (IBGE, 2011).

Observando a tabela acima referente aos dados de 2010 e confrontando com os dados de 2011, constata-se que a média na região diminuiu 2,2%. Embora ainda seja uma diferença percentual relativamente baixa, de certa forma essa queda percentual representa uma grande evolução em relação às demais regiões, como mostra a pesquisa. Nas regiões Sul e Sudeste, as taxas de analfabetismo eram de 4,9% e 4,8%, respectivamente, ou seja, em relação ao ano de 2010, a queda foi de 0,5% e 0,3%. Quanto às regiões Centro-Oeste e Norte, as taxas apresentaram um percentual de 6,3% e 10,2%, cuja queda, em comparação ao ano anterior, foi de 0,9% e de 1% (IBGE, 2011).

Além disso, em 2009, a região se apresentava com o maior índice de crianças de 10 a 14 anos com mais de dois anos de atraso escolar, apresentando um percentual de 20,7%, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo IBGE em 2009. Nesse mesmo ano, a defasagem escolar média em anos de estudo entre crianças de 10 e 14 anos era de 1,4, igualando-se à região Norte do Brasil (IBGE, 2009).

Outros aspectos importantes a serem analisados são as taxas de abandono, aprovação e de reprovação. No ano de 2010, a região nordeste perdia apenas para a região Norte na taxa de abandono nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 3,2% diante da taxa de 4,1% da região Norte, e na taxa de abandono do Ensino Médio com 14,2% para 14,7% (INEP, 2010).

Quanto à taxa de aprovação nessa região, os dados apontam um valor bastante expressivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, colocando a região Nordeste na quarta colocação quanto ao índice de aprovação dos alunos, com uma taxa de 85,7%. A região apresenta índice inferior aos das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, ficando à frente da região Norte, como mostra a tabela seguinte.

Tabela 5 – Taxa de aprovação em 2010 dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e Ensino Médio nas cinco regiões brasileiras.

TAXA DE APROVAÇÃO					
	Região Centro-oeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Sudeste	Região Sul
Ens. Fundamental - anos iniciais (2010)	91,5 %	85,7 %	84,5 %	93,9 %	92,9 %
Ens. Fundamental - anos finais (2010)	84,2 %	77,0 %	80,6 %	87,0 %	83,1 %
Ensino Médio (2010)	74,0 %	76,3 %	74,7 %	79,0 %	77,3 %

Fonte: MEC/INEP/DTDIE (Tabela adaptada)

Quanto às taxas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, com 77,0%, a região Nordeste apresenta o menor índice de aprovação, porém, no Ensino Médio, a taxa é de 76,3%, ficando com o melhor índice perante as regiões Centro-Oeste e Norte. Comparando esses dados aos obtidos em 2011, as taxas de aprovação são de 87,5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 77,7% nos anos finais e de 76,3% no Ensino Médio, ou seja, é visível o aumento percentual no Ensino Fundamental, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais, porém permanecendo o mesmo índice no Ensino Médio (INEP, 2011).

E tratando das taxas que versam sobre a reprovação, a região Nordeste tem índices próximos da região Norte, com uma taxa de 11,1% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para 11,4% da região Norte. As regiões Centro-Oeste e Sul apresentam taxas de 7,4% e 6,8%, e o Sudeste com o menor índice, 5,5%. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Nordeste apresentou a maior taxa de reprovação, 15,0%, diante da média de 12% das demais regiões (INEP, 2010).

Quanto aos dados referentes à Educação Especial especificamente nesta região, os números referentes às matrículas de alunos com NEE em escolas exclusivamente especiais e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentava em 2010 um total de 33.535

matrículas, reduzindo para 24.128 em 2011. No sentido inverso, ou seja, as matrículas desses alunos em classes comuns do ensino regular e/ou EJA aumentaram; em 2010 apresentavam um total de 130.725; já em 2011, o número foi para 158.830 matrículas (INEP, 2011).

Esses dados compreenderam o período de 2010 e 2011 e destacam que, embora a educação de forma geral esteja com uma defasagem aparente, a Educação Especial de caráter inclusivo tem avançado gradativamente para que os alunos com NEE estejam matriculados na rede comum de ensino e automaticamente reduzindo o número de matrículas em escolas exclusivamente especializadas.

5.3.1 Caracterização dos estados de PE, CE e BA e das cidades de Garanhuns, Fortaleza e Salvador

Quanto aos estados e cidades pesquisadas, apresentamos suas características, enfatizando número populacional, área territorial e um breve resumo histórico dos estados e cidades referentes à nossa pesquisa, além da descrição de alguns dados do Censo Escolar nesses três estados, voltados às pessoas com NEE.

Os três estados que compreendem parte da região Nordeste, focos de nossa pesquisa, representam os três maiores da região. O estado de PE apresenta uma população de 8.796.448 habitantes. Sua extensão em território é de 98.146,315 km² e é composto por 185 municípios, cuja capital é Recife.

Esse estado em 2010 apresentava um percentual de 6,8% de analfabetismo entre jovens de 10 a 14 anos e 18,0% em pessoas acima de 15 anos (INEP, 2010). A taxa de aprovação no ano de 2011 apresentava um percentual elevado nas séries iniciais do Ensino Fundamental com 88,8%; nas séries finais, a taxa era de 78,7% e, no Ensino Médio, de 79,9% (INEP, 2011).

Com base nos resultados obtidos no questionário aplicado, a cidade de PE, com maior número de professores matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE, foi Garanhuns, cidade localizada a 232 km de Recife, capital pernambucana, composta por uma população de 129.408 habitantes em uma área territorial de 458.550 km².

O segundo estado de nossa pesquisa é o CE. O mesmo tem uma população de 8.452.381 habitantes e uma área territorial de 148.920,538 km², distribuída em 184 municípios, sendo a capital Fortaleza. Representando a cidade polo desse estado para a

aplicação da pesquisa de campo, Fortaleza em 2010 apresentava um total de 2.452.185 habitantes. Sua área territorial é de 314.927 km² (IBGE, 2010).

E o último estado pesquisado, o estado da BA, apresentava em 2010 uma população de 14.016.906 habitantes em uma extensão territorial de 564.830,859 km² e assim como todos os outros estados brasileiros, está politicamente dividido em municípios. Ao total, existem 417 municípios baianos, o que torna a BA o quarto maior estado, segundo a quantidade de municípios; tem Salvador como capital (IBGE, 2010). Os resultados obtidos por meio de questionário apontam que Salvador corresponde à terceira cidade na qual uma das observações foi realizada. A cidade tem uma população de 2.675.656 habitantes e sua área territorial é de 693,292 km².

5.3.2 Caracterização das escolas pesquisadas

Sabendo, portanto, da relevância que a caracterização das escolas em que foi realizada a pesquisa de campo comporta para a complementação dos resultados e também para conhecimento das instituições, polos de nossa pesquisa, os dados que seguem versam sobre a história de cada uma delas, bem como sobre seus aspectos funcionais e estruturais, tendo como fonte o PPP das mesmas.

5.3.2.1 Escola Municipal A da cidade de Garanhuns (PE)

Com base, portanto, no PPP da Escola Municipal A, documento elaborado em 2008, observa-se que são poucas as informações sobre a escola devido à limitação do documento, sendo que alguns dados foram obtidos em conversação com a gestora da escola. Segundo a mesma, a escola foi fundada em 27 de março de 2006, funcionando da Educação Infantil II e III, 1º ano do fundamental de 09 anos e 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de 08 anos. Inicialmente com 174 estudantes, nos turnos manhã e tarde.

A escola não possui sede própria, sendo o prédio locado pela prefeitura. Por ser uma escola de bairro, atende alunos mais carentes. A comunidade é participativa, vivencia em sua maioria todos os eventos e projetos desenvolvidos dentro e fora da escola. A estrutura familiar é balanceada. Uns estudantes vivem com os pais, outros com avós ou tios, em sua maioria dependem da bolsa família como fonte de renda.

Atualmente funciona nas modalidades: Educação Infantil II e Ensino Fundamental de 09 anos, nos turnos manhã e tarde. A escola possui seis salas de aula, uma secretaria, uma sala de leitura, uma sala de recursos, uma cozinha, um refeitório, uma sala de professores, sete banheiros e um pátio externo. Seu quadro de funcionários está assim distribuído: um gestor, uma coordenadora, uma secretária, nove professores efetivos em regência, quatro professores estagiários, uma professora em sala de leitura, uma professora em sala de recurso, uma professora readaptada, uma professora em cedência, seis apoios para os alunos incluídos, três profissionais de serviços gerais, dois auxiliares de disciplina, duas merendeiras e uma fonoaudióloga.

A escola tem como objetivo proporcionar ao educando uma aprendizagem de qualidade, embora as condições de estrutura não se apresentem adequadas.

A proposta pedagógica da escola está pautada num trabalho de construção ampla, exigindo que o trabalho pedagógico seja ético e profissional. Além disso, os objetivos baseiam-se na ampliação das oportunidades de aprendizagem, que são fundamentadas, atualizadas e voltadas para a construção de competências e habilidades, procedentes da exigência de um mundo globalizado, informatizado e competitivo.

Esses valores defendidos nos princípios da escola fogem aos pressupostos defendidos pela teoria vygotskiana, em que a formação humana se baseia nos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem e que subsidiam condições reflexivas da ação humana sobre a natureza. Essa teoria oportuniza o desenvolvimento das FPS, segundo a qual as interações e os conhecimentos científicos intermediados pelo professor oferecem condições de análise numa concepção dialética de desenvolvimento, diferente da proposta pela escola em questão.

Na atual conjuntura, a proposta humanista e generalista de indivíduo atribuída na Teoria Histórico-Cultural perde-se no contexto tecnológico aligeirado e fragmentado de formação, defendido em propostas governamentais e aplicado atualmente em nossas escolas, isso porque as duas abordagens apresentam objetivos contraditórios entre si.

5.3.2.2 Escola Municipal B da cidade Fortaleza (CE)

Segundo o PPP da Escola Municipal B, localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, documento esse elaborado em 2010, a escola foi fundada no dia 31 de agosto de 1993, atendendo apenas a Educação Infantil. O quadro era composto por um diretor, um vice-

diretor, uma secretária e seis professores. Foi em 1994 que a escola passou a atender às séries de Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. Nos dois anos consecutivos, duas turmas ingressaram, uma de 5ª série e outra de 6ª série, além do posto de saúde. Posteriormente, contou com outras turmas subsequentes e a implementação de uma biblioteca.

Atualmente, o atendimento escolar se baseia em três tipos de modalidade: Educação infantil, Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º anos (turnos manhã e tarde), EJAS, 1º e 2º segmentos e Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM) (turno noite).

A escola tem um trabalho de parceria com duas grandes universidades, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Faculdade 07 de setembro – FA7, cujos estagiários realizam um trabalho que tem contribuído para o desenvolvimento escolar dos alunos. Além disso, nesse mesmo ano, a escola recebeu a Agência da Cidadania, viabilizando o atendimento às demandas psicossociais, jurídicas e socioeducativas do bairro, além do Promédio, que tem por objetivo encaminhar os jovens ao ingresso nos cursos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (CEFET/CE).

Em 2002, a escola aderiu ao Programa Tempo de Avançar (turno noite), buscando atender a jovens e adultos com escolaridade incompleta, além da implantação do Programa Laboratório de Informática e o Programa de Rádio Escolar, um com objetivos de integração tecnológica e, o outro, a intensificação e melhoramento do processo de comunicação nas unidades escolares, visando ao desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos.

A escola, além desses programas, desenvolve também a Semana Pedagógica, desde 1995, que tem como objetivo acompanhar os alunos, além da avaliação mais detalhada do trabalho realizado pelos docentes, do qual o planejamento é mensal.

A Escola Municipal B é composta de uma edificação destinada ao ensino e a um posto de saúde. Localiza-se numa área urbana na qual o índice de violência e o uso de drogas são muito altos, e cujo poder aquisitivo é baixo.

Conforme dados do PPP da escola, a participação da comunidade na mesma é muito limitada, devido aos aspectos social, político e cultural que norteiam a sociedade, além de a renda em sua maioria ser informal, recebendo normalmente um salário mínimo. Na maioria dos casos é a mãe que mantém a casa.

Em sua estrutura física, a escola comporta um pátio interno, uma biblioteca, uma cantina, uma sala de vídeo, oito banheiros, um jardim, uma quadra de esportes, 20 salas de aula, um laboratório de informática, um parque infantil, quatro almoxarifados, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de coordenação e uma sala de direção. Quanto aos

aspectos de equipamentos, a escola possui um telefone, 23 computadores, um fax, uma fotocopiadora, quatro televisões, três DVDs, um mimeógrafo, dois retroprojetores e um Datashow.

Os níveis e modalidades de ensino que funcionam na escola e o seu respectivo número de alunos são: a creche com 80 alunos, a Educação Infantil com 162, o 1º ao 5º anos com 873, a EJA I com 28 alunos, a EJA II com 60, EJA III com 120 alunos, EJA IV com 70, EJA V com 40 alunos e o PROJOVEM, com 80, contabilizando 1.584 alunos.

Além do atendimento normal de escolarização, a escola desenvolve programas e projetos extracurriculares como a Escola Aberta, a Horta Escolar, Saúde Bucal, a Biblioteca, o Projeto Reciclagem, Saúde na Escola e o Projeto Meios de Comunicação. Entre outras atividades complementares, está a comemoração de datas importantes.

O quadro funcional em 2010 era de 56 professores, dois gestores e 20 funcionários, sendo as áreas de atuação: direção, supervisão escolar, orientação educacional, coordenação pedagógica, portaria, cozinha, laboratório de informática, secretaria, vigilância, serviços gerais, biblioteca e sala de aula. Dos 56 professores que trabalham na escola, todos têm graduação e 36 deles possuem especialização. Os gestores, ambos possuem especialização e, do total de funcionários, apenas seis possuem graduação e, dois, especialização.

A escola tem como doutrina a concepção escolar libertadora que educa o aluno conforme os princípios de autodeterminação, autodisciplina e liberdade consciente, levando o educando a adquirir habilidades criticamente no mundo que o cerca, no enfrentamento de novos problemas, para conviver com os outros de modo cooperativo e participante. Além de representar uma concepção em que o aluno tem total liberdade, seus princípios se confundem em formar sujeitos cooperativos ou com habilidades e condições adaptativas.

A Escola Municipal B, de acordo com o PPP, tem uma preocupação constante no processo de ensino-aprendizagem. Procura utilizar uma metodologia de ensino que fomente a motivação e a autoestima do educando, norteadas por valores como: disciplina, em que o aluno perceba a importância dela para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a credibilidade da comunidade escolar, a eficiência quanto ao melhoramento na formação acadêmica do corpo docente e a parceria, ou seja, a busca e a valorização do trabalho viabilizando atividades voltadas para as ações educativas.

Em consonância com a função social da escola, destacada anteriormente, o seu objetivo é também garantir a oferta de padrões mínimos de funcionamento, assegurando assim que haja igualdade de oportunidade a todos os alunos. Porém, devemos considerar que,

perante CF e a Lei nº 9.394/96, a garantia de condições de atendimento e de qualidade é dever do Estado e direito da população, portanto, o objetivo primordial da escola e da educação como um todo deveria ser a oferta de condições que assegurem aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos.

A escola, no entanto, com base nesse objetivo, espera desempenhar as ações do PPP, visando a assegurar um ambiente encorajador de aprendizagem e o sucesso escolar do aluno, além de garantir os recursos necessários para desenvolver ações pedagógicas que são propostas nas atividades desenvolvidas. Isso tudo, baseando-se nas verbas que venham financiar a educação de maneira clara e transparente, a participação elementar dos familiares e da comunidade quanto ao desempenho escolar dos seus filhos; além disso, a garantia de momentos de capacitação com o corpo docente e assegurar que as decisões internas da escola sejam decididas em conjunto, conselho, professores e direção. Com isso, assegura-se a qualidade mínima de educação, viabilizando ações e o envolvimento dos professores e alunos.

Com os dados obtidos no projeto da escola, considera-se que os objetivos defendidos e citados não estão intimamente relacionados à função real da escola enquanto instituição de formação, pois o foco primordial da escolarização está baseado nas condições ofertadas de acesso ao conhecimento. Quanto aos demais aspectos que norteiam o funcionamento interno escolar, são objetivos secundários que são obrigatórios e necessários para uma boa gestão.

O que visamos a destacar é que a escola precisa levar em consideração que a formação humana dos alunos não se processa nesses pressupostos, mas sim quando a escola elenca como primordiais os instrumentos necessários para a apropriação do conhecimento, ou seja, a linguagem e o pensamento. Acredita-se que a motivação e a autoestima não são valores plausíveis para o desenvolvimento humano do aluno. A atenção, a memorização, abstração e a generalização são fatores que contribuem para que a formação humana baseada nos conhecimentos que o homem produziu deve ser o alicerce para a construção de novos sentidos e uma possível transformação de valores sociais, culturais e humanos.

5.3.2.3 Escola Municipal C da cidade de Salvador (BA)

Para obter dados gerais das escolas, que contribuam para a análise e discussão nessa pesquisa, durante a realização das visitas *in loco*, foram realizadas as observações nas escolas de uma forma geral; também foram aplicadas as entrevistas com as professoras regentes do

AEE de cada escola e, para complementar a obtenção dos dados, a conversa com as gestoras dessas instituições.

De acordo com os objetivos propostos na elaboração dessa pesquisa, em todas as visitas realizadas foi solicitado o PPP, já que esse documento serve como instrumento de análise, devendo contemplar informações referentes às instituições pesquisadas, de tamanha relevância a essa pesquisa.

Em nossa última pesquisa de campo, que ocorreu na Escola Municipal C, na cidade de Salvador, Bahia, durante a conversação com a gestora foi então solicitado o PPP. De acordo com a informação obtida, por determinação da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), todas as escolas e instituições públicas desse município são proibidas de fornecer qualquer documento que seja de propriedade da escola.

Sendo assim, nessa última instituição, devido à impossibilidade de acesso ao documento, não foi possível obter dados situacional, operacional e doutrinal da escola. Porém, em conversa com a gestora e as professoras, foi possível acrescentar algumas informações relevantes à pesquisa.

A escola se localiza num bairro de classe baixa da cidade, um subdistrito do município de Salvador. Os fatores de evasão, reprovação, acessibilidade estão intimamente ligados às dificuldades que a população enfrenta quanto às questões de emprego, moradia, infraestrutura, problemas de caráter social e familiar. A maior dificuldade enfrentada pela escola é a falta de entrosamento entre as famílias e a escola.

A falta de estrutura familiar compreende os maiores problemas da escola na atualidade. A mulher assume outros papéis, além de cuidar da casa e dos filhos e, em muitos casos, ela assume o papel materno e paterno no contexto familiar, social e educacional. A junção dos fatores de falta de tempo, trabalho, situação econômica restrita e os problemas de ordem familiar corroboram para o distanciamento entre escola e família, influenciando de forma negativa as interações que se processam no cotidiano do aluno, bem como na sua aprendizagem.

A instituição é subsidiada, recebe recursos da Prefeitura local, possui uma estrutura física ampla, dividida em cinco blocos. Em três blocos se encontram distribuídas as dezoito salas de aula, sendo que cada bloco possui banheiros masculinos e femininos. No quarto bloco encontra-se a sala dos professores, a sala da direção, da supervisão, dois banheiros de uso dos funcionários, uma SRM, uma sala de xerox, uma biblioteca e, ligado a esse bloco, o refeitório. No quinto e último bloco, encontram-se quatro salas, duas de informática, sendo uma delas, a

sala positivo, onde os computadores são adaptados para jogos e atividades diversificadas. Também há secretaria e uma sala vazia para atividades diversificadas de dança, lutas, cinema, etc.

A escola conta com uma quadra coberta e estacionamento interno, porém não possui parque. Ao todo são cinquenta e seis funcionários, sendo trinta e três professores, uma pedagoga no período diurno e uma no período noturno, cinco auxiliares administrativas, cinco cozinheiras; quatro porteiros e seis faxineiros.

Os períodos de atendimento são das 8 horas da manhã ao meio dia, das 13 horas às 17 horas para o Ensino Fundamental, séries iniciais e, no período noturno, das 19 às 22 horas, com o EJA, contabilizando um total de 1.080 alunos distribuídos nos três turnos de aula.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados e discutidos, pois entendemos a necessidade de uma educação inclusiva que garanta não somente o direito ao acesso e a permanência do aluno com NEE na escola da rede comum de ensino, mas que assegure condições de aprendizagem com métodos adequados e práticas que oportunizem reconhecer suas capacidades e não enfatizar suas limitações; além disso, da importância da escola em assegurar o desenvolvimento das FPS com o intuito de hominizar as pessoas.

Dessa forma, a pesquisa *in loco* tende a colaborar, pois possibilita ao pesquisador uma amplitude dos fatos, como a observação da realidade, como tem sido efetivada a educação no caso das pesquisas sobre pessoas com NEE.

Com o intuito, portanto, de verificar a implementação das políticas públicas de educação inclusiva e do AEE nas redes de ensino como suporte complementar e suplementar de escolarização das pessoas com NEE, os dados que seguem baseiam-se nas visitas realizadas em três escolas da rede municipal de ensino, localizadas uma no estado de PE, outra no estado do CE e a terceira no estado da BA, estados da região Nordeste do Brasil. Além do roteiro de observação, será também discutida a entrevista que foi aplicada aos professores que atuam nas SRM dessas escolas. Dessa forma, apresentamos e discutiremos os dados coletados.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS E ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO AEE

A pesquisa de campo, parte integrante desse trabalho, foi realizada em 2011 e 2012. A primeira etapa de aplicação da pesquisa ocorreu nos estados de PE e CE, respectivamente nas cidades de Garanhuns e Fortaleza, sendo designadas as escolas pelas letras A e B, posteriormente no estado da BA, na cidade de Salvador, correspondendo à última escola a letra C.

6.1.1 Observação da escola A

A primeira visita foi realizada na escola A, escola essa que se encontra localizada na cidade de Garanhuns, estado de PE. Para a coleta de dados, inicialmente foi estabelecido

contato com a gestora da escola. Conforme a conversa inicial, ela destacou algumas informações consideradas importantes a seu ver. Ela comentou que o município de Garanhuns se apresenta como uma das cidades referência no atendimento de pessoas com NEE no estado do PE, pois, além de os alunos estarem inclusos no ensino comum, a cidade comporta alguns centros de atendimento que apoiam tanto os alunos com NEE quanto aqueles que não frequentam a escolarização.

Na cidade não ocorre uma inclusão total, o que procede nos comentários da gestora. De acordo com sua afirmação, o município conta com um total de 235 crianças atendidas, entre elas, crianças com deficiência e TDG, não apresentando registros de AH/SD. Acreditamos que não ocorram casos por falta de laudos que comprovem tal designação ou, ainda, pela AH/SD não representar entre os quadros de NEE uma preocupação imediata.

Entre as possibilidades de atendimento, o Município conta com o CAP, que promove encontros com professores, desenvolvendo um trabalho muito bom de acessibilidade e mobilidade, o CAS, o Centro de Reabilitação (CRE), que tem como prioridade, pessoas com Transtorno Desintegrativo da Infância, onde os atendimentos são para pessoas mais comprometidas. O CRE conta com salas de apoio pedagógico, de psicomotricidade, informática e ainda com o acompanhamento de um psicólogo. Além desses centros, a cidade tem um total de oito escolas com SRM e uma escola especial, confirmando o que foi dito acima, não havendo a inclusão de todos os alunos na escola regular, como delibera a resolução 04/09.

Alguns dos atendimentos são feitos com recursos próprios e outros com ajuda da secretaria e, no caso das SRM, os alunos são encaminhados a escolas que ficam próximas às suas casas. Para a gestora, o estado de PE não corrobora para a melhoria da inclusão dos alunos com NEE, nem oferta subsídio suficiente para que sejam desenvolvidos atendimentos específicos para cada peculiaridade, “é uma inclusão, excludente”, conforme comenta. Embora a Resolução 04/2009 deixe claro que é necessário o suporte dos estados e municípios para com a implantação das SRM, ainda assim são poucos os investimentos na área, caracterizando como uma iniciativa pouco valorizada, na qual os órgãos responsáveis apenas enfatizam a necessidade de implantação, esquecendo a devida manutenção.

Outro fator importante de ser observado é o número de pessoas com doença mental que são confundidos com DI. A escola apresentou três casos de alunos que foram inicialmente interpretados como doentes mentais até serem encaminhados para atendimento, diagnosticando assim a DI. ’

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a “doença mental” ou “transtorno mental”, como é tratado pelo órgão, das dez causas de incapacidade no mundo quatro estão voltadas ao transtorno mental. Esse transtorno, assim como é classificado o transtorno de comportamento, caracteriza-se por uma “[...] combinação de ideias, emoções, comportamento e relacionamentos anormais com outras pessoas. São exemplos a esquizofrenia, a depressão, o retardo mental e os transtornos devidos ao uso de substâncias psicoativas” (OMS, 2001, P.9). Enquanto que a DM ou DI, como é designada atualmente, configura-se por uma “[...] inibição do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto da mente, caracterizado pelo prejuízo das aptidões e da inteligência geral em áreas tais como cognição, linguagem e faculdades motoras e sociais” (OMS, 2001, p.34).

Um dado importante deve ser destacado: de acordo com estimativas obtidas pela organização, 12% das doenças no mundo são respectivas aos transtornos mentais e de comportamento, porém, apenas 1% das verbas é investido nessa área, ou seja, na saúde mental, além disso, mais de 30% dos países não possuem programas voltados para a saúde mental, e 90% deles não apresentam políticas na área (OMS, 2001).

Consideramos, portanto, os assuntos importantes por dois motivos: o primeiro, devido à falta de informação da população sobre a diferença entre ambos e, o segundo, que se de um lado a DI e as demais deficiências, transtornos e outras especificações sofrem com a falta de rigor das leis quando se trata da acessibilidade e condições de inclusão na esfera educacional, profissional e social, do outro as pessoas com transtorno mental são ignoradas em todos os âmbitos por não haver políticas públicas de prevenção, tratamento e reabilitação dessas pessoas, além, é claro, do péssimo atendimento e da precariedade nos hospitais psiquiátricos.

Possivelmente, muitas dessas pessoas poderiam não ter o diagnóstico de NEE, se os sistemas de saúde e educação não apresentassem tantas falhas; isso vai ao encontro com Vygotski (2000) que afirma que boa parte das deficiências é mais de causa social que biológica.

É importante no contexto escolar que, havendo qualquer hipótese acima observada, o aluno receba encaminhamento necessário para que possa ser diagnosticado e desenvolvido um atendimento específico, seja na escola e outras instituições organizadas para isso.

Em relação a esses encaminhamentos, a escola aqui pesquisada desenvolve esses procedimentos, tanto pelo neurologista, quanto pela fonoaudióloga, psicóloga, fisioterapeuta, entre outros especialistas; isto é realizado diretamente pela Secretaria de Educação do Município em parceria com o Posto de Saúde, mediante documentações necessárias. No caso específico da fonoaudióloga, esta acompanha os alunos em quatro dias da semana. Isso

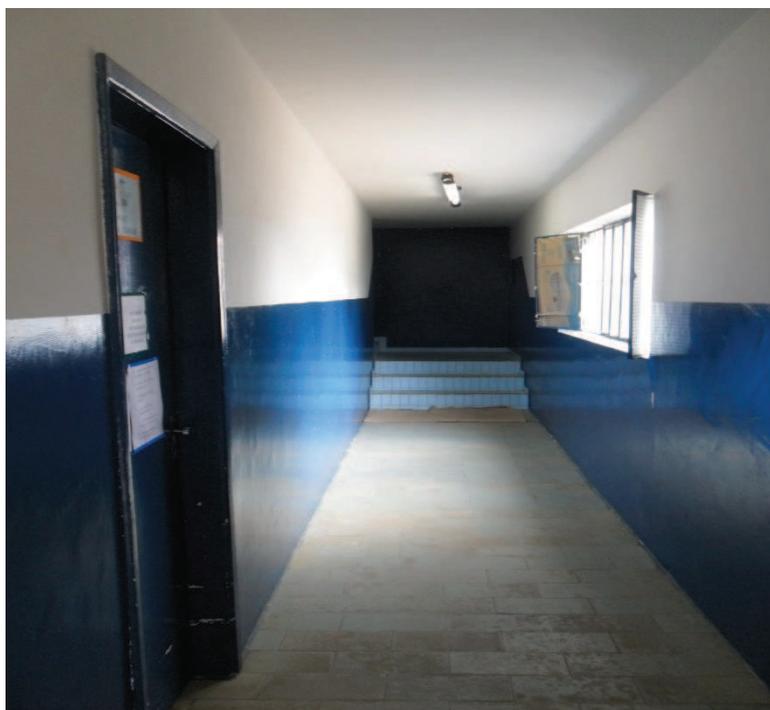
demonstra que a equipe multidisciplinar é suficiente e tem feito um trabalho efetivo no contexto escolar.

A escola atende em dois turnos. Em relação aos aspectos de estrutura, a escola funciona num prédio de dois pisos, alugado pela prefeitura. A parte superior é composta por duas salas e dois banheiros e, a parte térrea, por duas salas, um banheiro, uma sala da direção, uma biblioteca e uma SRM.

O acesso à parte superior da escola ocorre via escadaria; não há elevador nem rampa que possibilite condições de acessibilidade aos alunos com DF. Dessa forma, conforme descrição da gestora, as turmas que esses alunos frequentam normalmente estudam na parte térrea do prédio, considerando as impossibilidades de acesso à parte superior. A arquitetura do prédio onde funciona a escola nos mostra que a escola, apesar do discurso constante da inclusão, não se preparou para receber os alunos com NEE, sequer no aspecto físico.

Em sequência, apresentamos algumas imagens que caracterizam a parte estrutural da escola, iniciando pela parte interna.

Figura 1- Parte interna da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem acima corresponde à parte interna da escola, na qual há escadas que levam à parte superior. Como é possível observar, a falta de acessibilidade é um dos aspectos que predomina na escola e, para a inclusão, o acesso é um dos requisitos primordiais e o que mais

preocupa, pois sem acesso à escola não é possível ter acesso aos conteúdos escolares de forma intencional e dirigida, como afirma Vygotskii (1988).

Quanto aos aspectos internos das salas de aula, são arejadas, limpas e organizadas de acordo com o professor regente. Quanto ao material mobiliário, essa se encontra equipada com carteiras novas e número adequado conforme quantidade de alunos, todavia não há carteiras adaptadas para as pessoas de cadeira de roda.

A entrada na parte externa da escola é sem acessibilidade, a calçada é constituída de paralelepípedos, dificultando o acesso a ela. Tanto a entrada principal, quanto a entrada do prédio, além do acesso ao segundo piso e aos banheiros necessitam de rampas. O único local em que foi constatada a presença de uma rampa é no acesso a SRM. A escola de um modo geral necessita de adaptações, dessa forma seria obrigação da gestão escolar assegurar por meio dos órgãos públicos a obrigatoriedade na oferta de condições viáveis de acesso, escola conforme consta no Decreto nº 5.296/04.

O decreto acima citado garante aplicações cabíveis de punição quando não forem observadas as normas delineadas pelo documento. O Art. 19 trata claramente dos itens de construção, “ampliação ou reforma de edificações públicas”, visando à eliminação de obstáculos ou barreiras, garantindo o acesso de todos e ainda em seus incisos prioriza:

§ 1º No caso das edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. § 2º Sempre que houver viabilidade arquitetônica, o Poder Público buscará garantir dotação orçamentária para ampliar o número de acessos nas edificações de uso público a serem construídas, ampliadas ou reformadas (BRASIL, 2004).

Sendo assim, fica evidente que, conforme descreve a lei, a garantia de acessibilidade é um dever público e por assim ser deve ser planejada e aplicada rigorosamente, cabendo às partes responsáveis a sua viabilização.

Porém, como se observa na imagem a seguir, a escola não contempla condições viáveis de acessibilidade e a implantação desses recursos deveria ter sido aplicada conforme período estipulado no decreto, no entanto, já se passaram nove anos e ainda constatamos a negligência pública em instituições escolares.

Figura 2 – Ângulo interno - entrada e saída da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Além da dificuldade de acesso, outras dependências da escola demonstram o descaso público. A cozinha e o refeitório ficam separados do prédio principal e ambos se mantêm num espaço restrito e sem condições de higiene, além das dificuldades nos dias de chuva e frio.

Figura 3 – Cozinha e refeitório



Fonte: Arquivo pessoal

Como pode ser visualizada, a cozinha se constitui de um pequeno espaço e, o refeitório, em espaço aberto com mobília antiga e em más condições de uso. O horário reservado ao recreio ocorre em três etapas, sendo divididos os alunos em três turmas. Primeiro os da Educação Infantil, que saem para lanche e brincar, posteriormente turmas com alunos menores de 1º e 2º ano e, por último, os maiores de 3º, 4º e 5º ano. Essa organização ocorre devido ao ambiente que é restrito, como já foi mencionado, além, é claro, da questão do espaço físico para as atividades práticas, levando em consideração que a escola não possui quadra esportiva, como apresenta a próxima imagem.

Figura 4 - Pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal

O revezamento de turmas, além de facilitar o horário de alimentação dos alunos, evita também acidentes na hora das brincadeiras. O recreio conta com a presença de dois auxiliares, designados como agentes de disciplina, ambos acompanham os alunos, conduzindo as atividades práticas, evitando problemas de indisciplina, acidentes ou qualquer outra situação que acarrete problemas entre os alunos.

No quadro docente, a escola não possui professor de Educação Física, sendo responsabilidade dos regentes desenvolverem atividades quando acharem necessário. Essa fala demonstra a falta de conhecimento sobre a importância dessas atividades. A escola conta com seis professores na parte da manhã e seis professores na parte da tarde, conta ainda com um professor de AEE, uma fonoaudióloga, uma gestora, uma coordenadora, uma secretária,

duas cozinheiras, uma em cada turno, três pessoas nos serviços gerais e uma professora na sala de leitura.

Quanto à formação dos docentes, a gestora informou que muitos dos profissionais que estão atuando junto a essas crianças estão cursando a especialização em uma universidade pública do estado. Além disso, a secretaria disponibiliza dois funcionários para cursos que são ofertados pelo MEC, ficando sob a responsabilidade de ambos o repasse em forma de formação continuada aos professores da rede uma vez ao mês. Quanto à especialização em AEE ofertada pela UEM, a escola conta com três professores matriculados no curso. A Emenda Constitucional nº 59 de 12 de novembro de 2009 acrescentou que a responsabilidade da Educação Básica passa a ser dos municípios, estados e União.

Essa “formação” descrita acima é insuficiente, isto porque os professores que frequentam a formação e depois repassam aos demais não possuem domínio suficiente do conteúdo como também não foram preparados para tal função, além de não receberem para realizar esse trabalho. Para que haja impacto nas escolas, a formação deveria abranger todos os profissionais que estão atuando na área, portanto, considera-se uma formação fragmentada e não aplicada como deveria, apesar de ser um direito garantido em lei.

Num contexto geral, os investimentos na área são insuficientes e, o suporte necessário à inclusão, desde os aspectos de acesso e permanência na escolarização, profissionais habilitados, materiais de apoio e principalmente em estrutura, ainda é precário e defasado. Ao término desse primeiro contato com a gestora, iniciamos o processo de observação da SRM. A professora do AEE atende nos dois turnos, três dias de manhã e dois dias à tarde. Na parte da manhã, até as 8 horas e 30 minutos, a professora acompanha em sala de aula do ensino comum um aluno disléxico do 5º ano que, de acordo com a nova regulamentação, esse não faz mais parte do AEE, após esse horário, ela atende na SRM.

É importante destacar que a professora não está na escola enquanto profissional de apoio permanente e sim professora do AEE, porém, conforme seu relato, ela tem assumido tal função devido à ausência desses profissionais, responsabilidade esta da Secretaria de Educação do município, que deveria ofertar profissionais habilitados para atuarem como apoio nas salas de aula.

Além disso, a Resolução 04/2009 garante atendimento especializado apenas aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, não caracterizando a Dislexia e demais distúrbios como público-alvo desse atendimento.

A SRM da escola está instalada num pequeno espaço. Há pouco tempo passou por reformas no piso devido a um declínio excessivo desse. Num lado da sala, encontram-se uma

mesa redonda e duas cadeiras, uma prateleira específica para armazenar documentos e atividades e uma mesa de sala de aula com cadeira. Além de o espaço ser limitado, a sala de recurso é dividida por armários de outra sala menor ainda, respectiva para planejamento dos professores. Estas observações podem ser visualizadas na imagem a seguir.

Figura 5 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

Além disso, a sala comporta um pequeno armário, o qual a professora utiliza para guardar materiais, jogos, atividades, pastas, brinquedos, entre outros.

Figura 6 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

A sala ainda conta com dois armários de tamanho médio onde os demais materiais utilizados são guardados. Dentre os materiais disponibilizados pelo MEC, destaca-se um monitor grande voltado para alunos com baixa visão; um computador com impressora; três lupas; CDs e DVDs de jogos e atividades didáticas; uma colmeia para teclado de computador visando a adaptá-lo aos alunos com deficiência física neuromotora (DFN). Além desses materiais, a sala conta com jogos de encaixes, dominós, blocos lógicos, alfabeto móvel, alfanumérico, um baú para os alunos brincarem e instrumentos de uma bandinha. A imagem a seguir destaca os armários e os computadores recebidos. De acordo com a observação realizada no local, durante as visitas não constatamos em nenhum momento o uso dos materiais pelo professor.

Figura 7 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

A escola também conta com um notebook, que é utilizado apenas pela professora do AEE com o objetivo de facilitar o atendimento dos alunos com DF quanto ao espaço da sala, e também tem uma cadeira para os alunos com paralisia cerebral, sendo a única disponível no momento, como mostra a imagem a seguir.

Figura 8 – Cadeira de rodas da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Em relação aos materiais de LIBRAS e Braille, a escola conta com pouco material, já que na cidade tem uma escola para surdos e uma para cegos, onde ambas realizam um trabalho mais direcionado na área, além de disponibilizar materiais específicos que atendam às necessidades dos alunos. Esse fato contraria a proposta do AEE, que deveria estar atendendo esses alunos no contra turno. Embora os alunos surdos estejam incluídos na rede regular, nesta escola não há matrículas de alunos surdos ou com DA, isto se deve ao fato de a cidade possuir uma escola da rede que atende a maioria dos alunos surdos, ofertando TILS como também Instrutores Surdos.

Após conversa com a gestora da escola e ter observado os espaços e materiais, no período vespertino foi possível iniciar uma observação com os alunos que frequentam o ensino comum e a SRM. Conforme a Resolução 04/09, os alunos com deficiência, TGD e AH/SD possuem o direito de frequentar a SRM, bem como o direito a outros profissionais da educação como: TILS, guia-intérprete e outros que atuem no apoio permanente em sala de aula, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Esse direito não tem sido aplicado na escola em questão, pois a instituição tem contado apenas com a presença de alguns alunos de Pedagogia em fase de estágio, que acompanham os alunos com Deficiências, TGD e AH/SD. Esses estagiários atuam como profissionais de apoio permanente nas salas de aula, porém o breve conhecimento na área se deve às conversas realizadas com a professora do AEE. Além da falta de formação na área, eles não permanecem em sala de aula durante todo o período de escolarização, dificultando

ainda mais o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, se não tem conhecimento, como podem estar atuando na área?

No período da manhã, a escola tem matriculado um aluno de Educação Infantil II com autismo, que tem em sala uma estagiária como apoio; um aluno de 1º ano com problemas fonológicos e de coordenação motora que ainda não possui laudo que determine qual é a necessidade; um aluno de 3º ano com DF e DI e outro somente com DI, sendo que o estagiário os acompanha a partir das 9 horas até o término da aula. Na turma de 4º ano, um aluno com Paralisia Cerebral (PC), tendo o apoio das 7 horas e 30 minutos até as 9 horas em sala de aula, seguindo para o pátio onde o estagiário realiza atividades práticas para estimulação, comunicação alternativa aumentativa e técnicas para sentir o cheiro das coisas, sendo seus movimentos involuntários e restritos.

No período vespertino, a escola tem uma aluna de 1º ano que ainda não possui laudo, porém no histórico familiar foi analisada como uma pessoa com DI, e mais três que não possuem uma designação sobre o problema apresentado. No 2º ano, há um aluno com transtorno bipolar, que tem em sala de aula um profissional de apoio até as 15 horas e 30 minutos, sendo que ele vem no AEE no contra turno; no 3º ano há um aluno com DI e outro que ainda não possui laudo e, no 4º ano, um aluno com DI.

Referindo-se aos estagiários em acompanhamento nas salas de aula, é possível constatar que as atividades aplicadas por eles são diferentes das atividades desenvolvidas com os demais alunos em sala, ou seja, é uma inclusão apenas de espaço físico e não a proposta amplamente discutida de Vygotsky sobre a questão de desenvolver a ZDP por meio dos conhecimentos sistematizados. Em observação a essas salas de aula nas quais esses alunos estão inclusos, foi possível obter imagens dos planejamentos semanais elaborados pelos estagiários e aplicados durante o percurso da aula normal, segue abaixo um dos planejamentos aplicados durante os dias de observação na escola.

Figura 9 – Modelo de planejamento semanal elaborado por estagiários e aplicado aos alunos inclusos com deficiência, TGD e AH/SD.

Rotina Diária

12 de setembro
Acolhida Relaxamento coletivo
Objetivo da acolhida: Buscar uma conscientização da importância do mesmo em nossas vidas.
Situação didática:
O relaxamento, será em sala onde o mesmo será auxiliado para execução dos comandos, e os alunos irão observar de que forma se realiza o relaxamento os alunos irão fazer o relaxamento em um colega que estará sentado em uma cadeira e o outro executará todos os procedimentos, alternando algumas vezes.
Posteriormente, faremos um pequeno passeio no pátio em sequência tentarei trabalhar com ele sua coordenação- motora com auxílio das bolinhas terapêuticas.
Diário etnográfico

13 de setembro
Acolhida: Dinâmica: Jogo de boliche
Objetivo da dinâmica: buscar trabalhar a sua coordenação-motora
Situação didática
A bola, será colocada em seu colo para que o mesmo tente empurrá-la e a mesma vá de encontro aos pinos posicionado ao chão, os alunos irão participar porém todos terão que jogar a bola posicionada em seu colo como Felipe
Posteriormente, faremos um pequeno passeio no pátio em sequência tentarei trabalhar com ele cheiros com auxílio de algumas ervas, a fim de trabalhar o seu olfato e a sua assimilação do cheiros aos objetos, em questão que são ervas. Como canela, erva-doce e boldo
Em sequência faremos o nosso relaxamento diário.
Diário etnográfico

14 de setembro
Acolhida:
Leitura do livro pé de valsa
Promover a socialização do mesmo com os demais
Posteriormente, faremos um pequeno passeio no pátio em sequência tentarei trabalhar com ele a sua percepção através de estímulos sonoros como chocalhos e apitos e faremos um pequeno relaxamento.
Diário etnográfico

15 de setembro
Acolhida
Brincadeira: Dança das cadeiras
Objetivo da brincadeira: Interação do mesmo com os demais.
Posteriormente, tentarei trabalhar com ele a sua coordenação-motora com o auxílio das bolinhas terapêuticas em sequência faremos um pequeno passeio no pátio e em seguida o relaxamento diário
Diário etnográfico:

16 de setembro
Acolhida: Produção sonora
Objetivo da acolhida: trabalhar a sua percepção através de estímulos sonoros como ruídos, músicas, sons que os animais fazem e chocalhos.
Situação didática
Felipe, ficará em frente à turma e haverá um musica de fundo e em alguns momentos os alunos balançarão um chocalho, chocalho esse confeccionado pelos alunos com materiais recicláveis. Posteriormente iremos ao pátio a fim de fazermos um pequeno relaxamento em sequência tentarei trabalhar a sua coordenação-motora com o auxílio de bolinhas terapêuticas.
Diário etnográfico:

Fonte: Arquivo pessoal

Com as informações e imagens obtidas, iniciamos a primeira observação na sala de aula do Ensino Regular, que foi realizada com um aluno com transtorno bipolar, que estuda no 2º ano à tarde, porém a professora do AEE atende ao mesmo uma tarde e uma manhã na semana, fato este que contraria a resolução quanto ao atendimento no turno contrário em que o aluno está estudando.

Na sala comum, a professora regente segue uma cartilha que o município adotou e todos os alunos respondem nessa, trabalhando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com atividades de alfabetização, quantidade e adição, utilizando-se apenas a cartilha como material. Será possível desenvolver a formação de conceitos com as atividades propostas nessa cartilha? O aluno é acompanhado por uma estagiária até as 15 horas e 30 minutos, após é feito o intervalo e, posteriormente, esse aluno passa a ser atendido na SRM até o final da aula, completando uma hora de atendimento.

O aluno apresenta quadros de mudança comportamental, ora trabalha normalmente, ora apresenta-se nervoso, procurando se esvaír da sala, sendo necessário que a professora tranque a porta. Nesse dia, o aluno foi atendido na SRM sem maiores problemas, realizando todas as atividades propostas, porém, devido ao seu interesse por jogos no computador, a professora enfatiza que somente depois de realizar todas as atividades propostas ela disponibilizará um tempinho para os jogos.

Baseamo-nos, portanto, na observação de Vygotsky sobre o ato de brincar. Na sua concepção, o brincar, associado ao prazer, que satisfaça os desejos não realizados e que é simbólico não é o suficiente para o desenvolvimento das funções intelectuais. Já o brincar com regras, normalmente aplicado no contexto escolar, tem suas vantagens, porém deve-se considerar que as carências e os desejos que, de acordo com o autor são irrealizáveis de imediato, começando a desenvolver-se na pré-escola, são fundamentais para o desenvolvimento de modo generalizado. É pelo brincar que a criança exige seu autocontrole e também passa a criar situações imaginárias que, teoricamente, são ligadas à presença de regras (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

A aplicação de jogos educativos é necessária e importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos, porém, é necessário que se tenha objetivos: o porquê, como e para que esse jogo está sendo aplicado? Além disso, o computador não deve apenas ser utilizado como um prêmio para quem realiza as atividades exigidas pela professora, mas pode, sim, ser utilizado como um meio de acesso aos conceitos, colaborando para desenvolver a atenção, a memorização, o raciocínio, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno.

Ao iniciar o atendimento, a professora nesse dia utilizou um alfabeto de madeira, estimulando por meio de perguntas qual era a letra que completava o nome do aluno; quando o mesmo identificava as letras, a professora então pedia que ele as separasse das demais, montando, assim, o seu nome na mesa. Após essa etapa, com o alfabeto espalhado sobre a mesa, a professora pegou várias tabelas com desenhos colados e passou a questionar o aluno qual das letras sobre a mesa era a letra inicial do desenho. Essa atividade foi desenvolvida com vários desenhos apresentados pela professora. Essa relação de interação entre professor e aluno, a Psicologia Histórico-cultural atribui como conceito de mediação, todavia, desde que esse conceito esteja alicerçado nas atividades aplicadas pelo docente de forma dirigida e com intencionalidade, contribuindo assim para que a criança consiga abstrair o conteúdo, conseguindo posteriormente, sem essa mediação, generalizar o que foi apreendido.

Posteriormente, ambos foram para o computador e no programa Word, utilizando letras em caixa alta, em tamanho maior. A professora então pediu que ele digitasse o seu nome. Em seguida, a professora pediu então que digitasse as palavras aprendidas na sala, estimulando-o a lembrar das letras que formavam cada palavra.

Finalizando o atendimento, a professora então dispôs ao aluno a possibilidade de ele jogar no computador. Seguindo, portanto, o trabalho desenvolvido anteriormente referente às letras que formam as palavras, a professora colocou um jogo em que aparecem letras fixadas

na tela e acima entra um pequeno trem em desenho animado, trazendo em seus vagões letras do alfabeto; o aluno, precisa clicar na letra do trem e associá-la à letra que está fixada na tela. O aluno conseguiu desenvolver a atividade conforme proposta pela professora, comprovando, assim, a importância do lúdico e da mediação no processo de compensação da deficiência.

No dia seguinte, ou seja, 14 de setembro de 2011, foram realizadas quatro observações. A primeira foi com uma aluna autista da Educação Infantil II, em sua sala de aula comum. A aula começa às 7 horas e 30 minutos com uma oração realizada pela professora, sendo alternados os dias com música e oração. A aluna ora acompanha a professora sentada em sua cadeira em círculo com os demais alunos e ora sentada no colo da professora de apoio. Ela é bastante calma e participativa, realizando as atividades de acordo com que lhe é exigido. A sala é composta por mesas quadradas em cujas cadeiras sentam-se quatro alunos; o lugar da aluna tem seu nome e sua foto colados para que ela possa identificar onde é seu lugar específico. Além disso, a professora de apoio tem consigo uma ficha de rotina destacando o momento de acolhida, do recreio, momento de brincadeiras, das atividades, sendo que todas as fichas têm fotos da aluna realizando a ação.

Na realização das atividades, foi possível observar que tanto a professora regente quanto a professora de apoio visam a incluir a aluna em todas as propostas educativas realizadas, exigindo da aluna o maior desempenho possível.

Durante a semana, é disponibilizado um horário para a leitura; nesse dia, a professora iniciou a aula com tal atividade. A hora da leitura é realizada de uma forma interdisciplinar; nesse dia era o meio ambiente e o livro utilizado para a atividade era “No fundo do mar”, livro este que tinha encaixadas imagens em miniatura dos animais que vivem no mar. Nessa atividade foi possível verificar que a mediação ocorre, porém a ampliação dos conceitos via articulação dos conteúdos escolares não foi realizada. Ao término da leitura, distribuiu um desenho para cada aluno pintar a seu modo, colando-o posteriormente em seus cadernos. As palavras utilizadas no livro foram enfatizadas no quadro, pedindo aos alunos que copiassem no caderno.

O encaminhamento se baseava em interrogações para os alunos de modo geral e, para com a aluna, a professora pedia que ela lhe mostrasse de qual animal estavam falando, sendo um processo de interação entre as duas professoras, a aluna e os demais.

Quanto à cópia das palavras respectivas do livro, foi dada uma folha em branco para que ela preenchesse o espaço com linhas e margens como se fosse um caderno realmente. A aluna reconhece as letras, mesmo assim a estagiária utiliza um alfabeto emborrachado,

facilitando o trabalho. De acordo com a professora regente, a aluna tem domínio na contagem dos números, gosta de música e realiza atividades de recorte e colagem com facilidade.

Ao tratar dos pressupostos que versam sobre o processo de aquisição da escrita, Luria (1988) destaca que inicialmente a relação da criança com as coisas que escreve é realizada sem compreensão do significado, sendo esse primeiro estágio um processo designado por ela de autocontido, ou seja, uma imitação da atividade realizada pelo adulto sem um significado funcional. Os rabiscos iniciais conduzem mais tarde a criança ao aspecto da diferenciação e, de acordo com os autores, o símbolo passa a adquirir um significado funcional e a criança passa a refletir sobre o conteúdo que deve anotar. Essa fase compreende a etapa em que a criança aprende a ler, conhece letras isoladas e o conteúdo que elas registram, compreendendo que pode usar signos para escrever qualquer coisa. Embora os argumentos da escola soviética contribuam para a compreensão desse processo de abstração, é difícil reconhecer que tal avanço esteja ocorrendo com a aluna, já que as atividades são aplicadas de forma descontextualizada dos demais conteúdos.

A segunda observação na sala de aula comum foi de um aluno com PC que estuda no 4º ano. O primeiro trabalho realizado pela estagiária foi de relaxamento, passando creme nos braços e nas pernas do aluno, visando a aliviar as tensões no corpo. Após esse processo, ela realiza movimentos com o aluno e os demais devem seguir os mesmos movimentos, buscando, dessa forma, um reconhecimento por parte dos alunos quanto à dificuldade do aluno com PC, como também uma forma de motivar o aluno cadeirante a realizar as atividades como os demais. Cabe salientar que este é um trabalho específico para o profissional fisioterapeuta e não para o professor do AEE ou para os apoios em sala de aula, confundindo, muitas vezes, a função que cada um deve exercer na escola.

Algumas atividades não foram observadas, mas a estagiária que acompanha o aluno expôs algumas das quais realiza semanalmente com o mesmo. Na maioria das vezes, as atividades envolvem todos os alunos, como o boliche, no qual são utilizadas bolas pequenas e garrafas plásticas com o objetivo de trabalhar movimentos, força, agilidade e outros aspectos com o aluno com paralisia. Embora este tenha dificuldade de arremessar, a participação dele é fator predominante no contexto da inclusão. Há também o uso de chocalho, que os colegas durante a aula balançam para que o aluno possa buscar visualmente a localização do brinquedo e de quem está fazendo o barulho, além de outras atividades como a dança da cordinha, em que o aluno é levado a atravessar por debaixo da corda durante a exposição de uma música e o passa a bola, momento este em que a professora de apoio fica ao lado, colocando a bola em seu colo para que, assim, ele se sinta participante da brincadeira. Diante

das supostas atividades que são desenvolvidas, entendemos que nenhuma delas auxilia positivamente para que as FPS sejam desenvolvidas, tampouco contribuem para que as atividades sejam apreendidas e consolidem a ZDP.

Embora as atividades sejam relevantes para desenvolver a coordenação motora, a flexibilidade, a atenção, a orientação espacial, entre outros aspectos, não desenvolvem a aprendizagem, não oportunizam a abstração de conceitos e a sua generalização.

Em sequência à observação em sala de aula, o acompanhamento foi realizado posteriormente na SRM. A professora, de acordo com as dificuldades apresentadas pelo aluno, se utiliza da CAA para obter possíveis respostas. O uso de fichas que referenciam o que ele deseja ou não colaboram para o trabalho em sala. A seguir temos o exemplo de modelos de fichas de comunicação alternativa, utilizadas no trabalho diário com o aluno.

Figura 10 – Fichas de comunicação alternativa



Fonte: Arquivo pessoal

Outra forma de promover maior compreensão do aluno quanto à sua identidade pessoal são as fichas que demonstram por fotos, quem é ele, quem é a sua família, entre outros aspectos.

Conforme dados obtidos com a professora do AEE, o trabalho desenvolvido pela fonoaudióloga e por ela na SRM é muito bom, pois há uma parceria em que ambas descrevem diariamente o que foi realizado com o aluno, facilitando, assim, a continuidade do trabalho a ser realizado pela outra profissional. Entre os trabalhos desenvolvidos no dia pela professora

do AEE, destacam-se a massagem dos braços e das pernas inicialmente visando ao relaxamento muscular do aluno e facilitando a realização das atividades; trabalho de mastigação de alimentos, buscando saber se o aluno gostava ou não do alimento oferecido, no que se refere ao sabor, temperatura, acidez, etc.

Depois ela realizou um trabalho com o notebook, apresentando ao aluno os animais da fazenda. Mostrava a imagem e os sons para que esse pudesse identificar. Com o mesmo encaminhamento, realizou uma atividade com de instrumentos musicais infantis para efetuar barulhos variados, visando a obter respostas quando associava o barulho ao nome do instrumento. Embora a resposta fosse apenas o sorriso, a professora continuou a estimulação, efetuando sons com a boca, instigando o aluno a tentar imitá-la, porém, muitas vezes, sem um retorno visível. Esse processo é importante, já que para Luria, “[...] o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos [...]” (1988, p.197).

Esses aspectos são relevantes para compreendermos que nem sempre a criança com PC é estimulada. O processo de aquisição da consciência deve então ser desenvolvido no contexto escolar pelo professor, embora a fase de desenvolvimento dessa fase já tenha sido ultrapassada. A interação entre ambos, professor e aluno é essencial para que o desenvolvimento cognitivo do aluno se processe adequadamente.

A comunicação para o desenvolvimento cognitivo do aluno e as mediações são relevantes; colaboram para que algum retorno seja obtido, porém, é essencial considerar que a mediação docente deve levar em conta os conceitos espontâneos e a elaboração de conceitos que oferecem suporte para o desenvolvimento do pensamento. A função do AEE de complementar e suplementar o ensino comum não se caracteriza apenas pelas necessidades básicas do aluno; comunicação, higiene, alimentação ou atividades relacionadas, mas também pela oferta do conhecimento sistematizado, mesmo que esse seja oportunizado de forma mais lenta e gradual.

Após essa atividade, a professora usou fichas de adjetivos, para trabalhar antônimos: feio/bonito, gordo/magro, rápido/devagar, entre outros. Abaixo a imagem demonstra como são essas fichas.

Figura 11 – Fichas de adjetivos



Fonte: Arquivo pessoal

Entre outras atividades que são desenvolvidas com esse aluno, a professora lembra o de soprar a vela, passar mel ao redor da boca para ele lamber, também o uso de água gelada, entre outras formas de conduzir o desenvolvimento da fala e da percepção paladar. Embora essa prática não consiga desenvolver nenhuma pronúncia propriamente dita, todo trabalho que vise ao desenvolvimento linguístico interno e externo é sempre bem recebido, como destaca Vygotsky (2000, p.133) “[...] não se pode deixar de reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento [...]”.

O aluno descrito tem PC com tetraplegia, tem espasticidade. Compreende a fala e reconhece a imagem de mulheres quando apresentadas. Usa fraldas diariamente e a escola enfrenta a falta de banheiro adaptado. As dificuldades de acessibilidade começam no transporte coletivo, pois o aluno vem de van para a escola e, ao chegar nesta, um estagiário, com a cadeira de rodas, o busca na entrada. Quando ocorre a necessidade de trocas de fralda, usa-se o banheiro masculino, onde ambos, professora do AEE e estagiário, realizam o procedimento de forma colaborativa, em um espaço limitado. Relembramos as determinações da Resolução quanto à obrigatoriedade de os banheiros estarem dentro dos requisitos de acessibilidade.

Uma breve observação foi desenvolvida na turma de 3º ano, com duas alunas, uma com DI e outra com DI e DF, ou seja, dupla deficiência. Ambas contam com a presença de uma estagiária. No caso da primeira aluna, pouco pode ser visto de concreto na realização das atividades, isto porque, na maioria das vezes, dorme em sala de aula e, ao acordar, se irrita facilmente. Essa situação ocorre devido ao fato de a aluna vir medicada para a escola,

perdendo o conteúdo trabalhado e impossibilitada de realizar qualquer outra atividade. Geralmente desenvolve alguma atividade apenas no segundo horário e, conforme relato da professora do AEE, é uma aluna que ora avança na escolarização, ora regride. De acordo com nossos estudos teóricos, como é possível a aluna aprender dessa forma, se durante a exposição dos conteúdos, adormece?

Quanto à segunda aluna, essa é tranquila e realiza as atividades participando. Nesse dia, a estagiária realizou uma leitura individual do texto “A menina amarelada de medo”, logo em seguida, interpretação de texto. Embora elas estejam inseridas na sala de aula comum, o que se pode observar é que são atendidas separadamente, com atividades diferenciadas daquelas desenvolvidas com os demais alunos. Como já foi analisado anteriormente, os trabalhos paralelos dos estagiários são frequentes nas salas de aula do Ensino Regular, efetivando uma exclusão do próprio aluno, quanto ao direito a participar dos trabalhos desenvolvidos em sala, apesar de estarem no mesmo espaço físico. Lamentavelmente, observamos diante dessas constatações uma inclusão deficitária e contraditória, que ao mesmo tempo em que inclui o aluno, o exclui da convivência e dos trabalhos de sala.

Por meio da observação na escola, foi possível analisar alguns pontos relevantes em âmbitos gerais. A escola apresenta uma infraestrutura precária e com dificuldades de acessibilidade, além da falta de material pedagógico. A professora da SRM é bastante criativa, buscando sempre inovar nas atividades pedagógicas, oportunizando aos alunos o acesso aos conhecimentos de forma prazerosa. Outro aspecto que chamou a atenção foi a falta de profissionais especializados na área para atuarem como apoio junto a esses alunos na sala de aula do ensino comum. Fato este que sem um conhecimento mais apurado sobre o assunto, estratégias e metodologias utilizadas, acabam por reforçar as limitações que os alunos apresentam. A observação possibilitou analisar que o problema agravante da escola está na sala regular ao invés de na SRM.

Dessa forma, podemos observar que nem a mediação docente, nem as interações sociais com os alunos se efetivam no contexto inclusivo. As práticas visualizadas ignoram o potencial do aluno, subestimando suas capacidades de adaptação e desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Diante dos resultados obtidos com as observações, imagens e conversas paralelas, foi possível diagnosticar que o desenvolvimento das FPS não se apresenta como ferramentas de acesso na formação do pensamento.

Seguindo, portanto, o roteiro da pesquisa de campo, realizou-se entrevista com a professora da SRM da escola A.

6.1.2 Entrevista com a professora do AEE da escola A

A primeira questão que foi realizada foi sobre as dependências existentes na escola que estão relacionadas às normas de acessibilidade e atendimento dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD e, de acordo com a professora, a escola tem uma SRM e, como prioridade, o AEE exclusivamente. Quanto aos banheiros, esses não são adaptados e não ofertam condições acessíveis para os alunos com DF ou mobilidade reduzida.

Quanto ao cadastro dos alunos e o tipo de especificidade, a escola atende alunos com deficiência, mas apresenta apenas matrículas de alunos com DI, deficiência múltipla e DF, alunos com TGD, ou seja, casos de autismo infantil, além de alunos com transtorno bipolar. A escola não possui nenhuma matrícula de alunos com AH/SD, porém o fator determinante para tal condição, não foi descrito pela professora.

Em relação ao número de alunos atendidos na SRM, o total é de onze. A escola A é de Ensino Regular, desde a Educação Infantil até o 5º ano, e o atendimento é suplementar ao ensino comum funciona nos dois turnos da escola, manhã e tarde, com frequência semanal de atendimento de três vezes. Sobre o planejamento, destaca que ocorre de forma individual, ou seja, é feito por aluno e não de forma coletiva, ao contrário do atendimento que ora é realizado individual e ora ocorre de forma coletiva.

Sobre as atividades desenvolvidas no AEE, a professora destaca o ensino da CAA por meio de pranchas de alfabeto, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e estratégias para autonomia no ambiente escolar. Além disso, a professora enfatiza que embora não tenha alunos cegos, nem surdos matriculados na escola, ela busca divulgar a importância da língua no meio social, ficando evidente que o uso da LIBRAS no contexto escolar colabora de forma relevante para a aceitação dos alunos surdos nas escolas inclusivas.

Quanto aos recursos públicos destinados especificamente para o AEE, a professora informa a oferta dessa modalidade, a SRM para o atendimento e o repasse de kits para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, o MEC disponibiliza materiais direcionados para o trabalho a ser desenvolvido para com os alunos.

A professora que atua na SRM tem formação em Geografia e Pós-Graduação em AEE, além de ter um Curso de LIBRAS pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Consideramos, de acordo com a Resolução 04/2009, que a docente atende aos requisitos de qualificação para estar atuando no atendimento.

Quanto à função de professor do AEE, algumas questões foram relevantes para compreender o processo de atendimento e o seu viés no contexto da educação inclusiva. Entre os pontos norteadores dessa entrevista, destacam-se as estratégias, metodologias e práticas utilizadas na elaboração e efetivação do atendimento, a organização dessa prática e o atendimento educacional especializado nos encaminhamentos e perspectivas do PPP da escola.

Questionou-se como a professora organiza as atividades pedagógicas, se elas são semanais, quinzenais ou mensais. Ela nos afirmou que mensalmente ou até mesmo por bimestres, elaborando o plano de atendimento de cada aluno com objetivos, atividades a serem desenvolvidas e a seleção e adequação dos materiais. E quanto às avaliações dos alunos, ela destaca que ocorre de forma contínua. Consideramos que o planejamento é uma ferramenta indispensável do docente, afinal, nele encontra-se determinado todo o processo de ensino e os objetivos que se deseja alcançar. É com base no planejamento que o professor consegue colaborar para que os conteúdos sistematizados sejam aplicados e direcionados de forma intencional, alcançando a sua função na formação do aluno.

Questionamos sobre possíveis adaptações de materiais e do currículo e ela afirmou que as adaptações são feitas em materiais em parceria com os professores das salas de aula, onde esses alunos estão inclusos, além da parceria com a fonoaudióloga, que também colabora nessa questão. E, sobre a questão familiar, buscamos saber sobre o contato com a família desses alunos e as orientações, se são realizadas, alegando a professora que essas ocorrem individualmente com cada família ou responsáveis.

Quando foi interrogada sobre as limitações do professor no AEE, esta atribui a dois aspectos primordiais: a falta de recursos para material específico ao atendimento, e o aspecto político: a falta de investimentos na formação continuada dos professores que estão atuando junto a esses alunos. E complementando esta questão destacada pela professora, indagou-se sobre a oferta de formação continuada ou aperfeiçoamento aos professores para a qualificação do trabalho no AEE e se há formação, ela é estendida aos demais professores? Conforme a professora, foi realizada algumas formações para os professores do AEE como: técnico assistencial, cursos de LIBRAS, já para os demais, não ocorreu nenhuma formação.

Comparando os comentários da gestora e da professora do AEE, é possível afirmar que o estado de Pernambuco não oferece condições adequadas de formação aos profissionais da educação, demonstrando o descaso e a falta de reconhecimento dos profissionais que atuam na educação. Se o FUNDEB garante verbas específicas para tal investimento,

questiona-se por que elas não são aplicadas como deveriam? Para onde vão esses recursos financeiros?

Sabendo da importância de um trabalho coletivo entre os professores, pedagogo e a direção da escola, a questão era sobre essa articulação entre o professor do AEE e o pedagogo, bem como com os demais colegas professores da sala comum. No relato da professora, é importante essa junção com o pedagogo, pois juntos buscam novas estratégias e sugestões de atividades para aplicar. Em relação aos demais professores, o intuito é discutir a respeito do assunto, das estratégias, métodos que venham a favorecer a realização das atividades dos alunos, além da orientação quanto à avaliação escrita realizada com eles. Essas trocas ocorrem durante as reuniões pedagógicas.

É importante o engajamento do professor do AEE em busca de melhorias aos alunos com NEE, porém é necessário compreender que o trabalho é coletivo, o interesse por aquele aluno não deve provir apenas do professor do AEE, mas da equipe pedagógica e o professor da SRM.

Também pesquisamos o envolvimento dos demais profissionais que não são docentes e ela nos afirmou da existência desse envolvimento de forma geral, independente do cargo que atua ou função que exerce. E para finalizar nossa entrevista, a questão era sobre o AEE e a sua articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola? Conforme relata a professora, a proposta no momento, ainda esta sendo reformulada, pois a sala de recursos já existia na escola, porém nunca foi incluída no documento.

Com base no aporte teórico de Vygotsky, compreendemos que as condições de aprendizagem são insuficientes para que os alunos consigam se desenvolver dentro dos pressupostos defendidos pelo autor, tanto nas questões de conteúdos quanto nos demais aspectos que contribuem para a consolidação da ZDP e a formação humana defendida pelo autor.

6.1.3 Observação da escola B

A escola B localiza-se na cidade de Fortaleza, Ceará. A pesquisa realizou-se nos dias 19 e 20 de setembro de 2011. O primeiro contato realizado foi com a gestora da escola, que nos disponibilizou algumas informações referentes à cidade de Fortaleza, destacando que ela conta com dois Centros de Atendimento para alunos com Autismo, além do SARA, que é uma Rede de Hospitais de Reabilitação para pessoas com DF.

Essa rede atende a todos os alunos com DF, independente da causa ou doença, e tem como objetivo reabilitar, adaptar e ainda ofertar atendimento de fisioterapia. Todos os alunos que são atendidos nessas instituições estão matriculados no Ensino Regular. Também conta com uma escola de surdos, que oferta formação da Educação Infantil até o Ensino Médio. Embora a cidade tenha profissionais TILS formados para atuarem nas escolas, a escola em questão não tem nenhum profissional na área, pois a maioria deles encontra-se atuando em uma escola específica para surdos.

De acordo com a diretora, a escola recebe verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da prefeitura da cidade, sendo de responsabilidade da escola e da gestão organizar um plano de ação determinando para onde serão destinadas as verbas. Nesse momento, a escola está se organizando para a construção de rampas, pois ainda não apresenta as devidas condições de acesso que deveria, mesmo que as políticas de inclusão exijam quase há 20 anos tais adaptações.

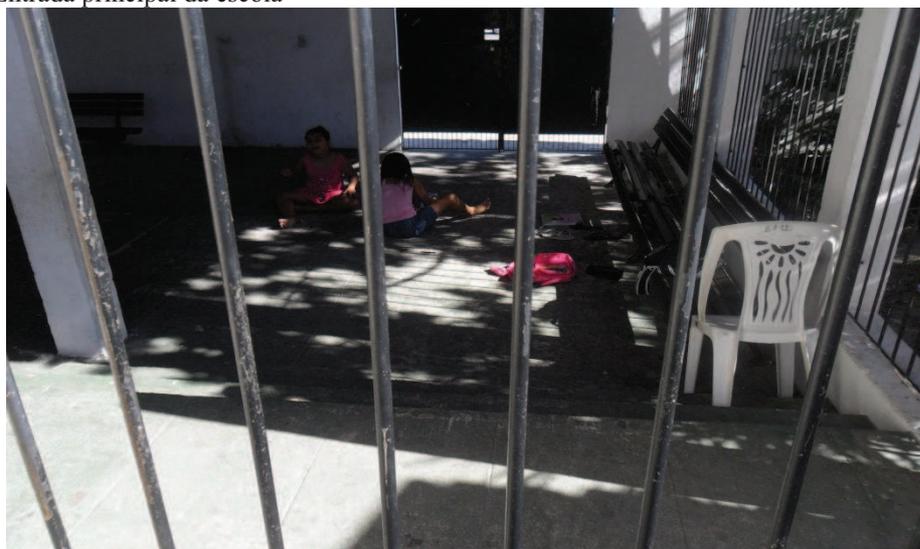
Entre os alunos que a escola tem atendido na SRM, os que apresentam DI são considerados os casos mais graves pelas dificuldades de acompanhamento dos conteúdos e, com a falta de profissionais de apoio nas salas de aula do ensino comum, a situação se agrava. Quanto ao trabalho desenvolvido pela professora da SRM, a gestora garante que ela consegue oferecer o devido suporte necessário aos professores da rede comum, buscando auxiliá-los quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula, embora ainda haja muita resistência na questão de aceitação desses alunos.

A escola, conforme destaca a gestora, tem uma clientela de renda baixa com grandes problemas de ordem particular e familiar. Atende aos alunos nos três turnos, sendo o turno da noite voltado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos que são inclusos à noite frequentam o AEE durante o dia. O bairro onde se localiza a escola tem seis regionais e, todas as sextas-feiras à tarde, as professoras do AEE das escolas, um total de doze, se reúnem para discutir problemas, dúvidas e verificar os avanços dos alunos e possíveis melhoras no atendimento. Esse encontro não se destina à formação continuada dos docentes, mas se trata de uma forma necessária para a troca de experiências e de atividades desenvolvidas que foram positivas.

O atendimento na SRM ocorre alternadamente durante a semana, ou seja, nas segundas, quartas, terças e quintas, sendo o atendimento de uma hora, considerando as necessidades dos alunos e o tempo de resolução das atividades. É necessário que o professor tenha total conhecimento e visão desses aspectos no contexto do AEE.

Quanto à infraestrutura da escola, tem um espaço amplo e bem estruturado. Ainda não possui uma rampa que possibilite a entrada dos alunos pela via de acesso principal, sendo eles obrigados a entrarem pelo estacionamento. Na imagem a seguir, é possível observar a falta de acessibilidade na entrada da escola.

Figura 12 – Entrada principal da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Observando a infraestrutura da escola e considerando as condições de atendimento, é difícil compreender por que ainda não há condições de acesso na entrada da escola, já que nas demais dependências as rampas foram construídas. Embora a escola disponha dessas rampas, na quadra esportiva é possível observar que essa é inapropriada, pois não possui corrimão e não segue as normas da ABNT, como pode ser visualizado na imagem.

Figura 13 – Quadra esportiva



Fonte: Arquivo pessoal

A escola também conta com dois saguões amplos e arejados, além do parque infantil, embora esse não disponha de rampa que dá o acesso aos brinquedos.

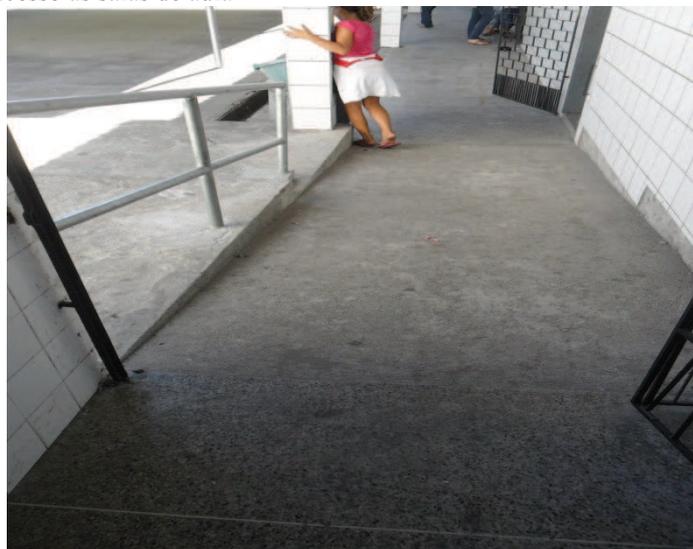
Figura 14 – Saguões da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto às demais dependências, destacam-se a sala da direção e outra da coordenação, uma biblioteca de porte médio, uma sala dos professores, uma cozinha, uma SRM, 20 salas de aula, dois banheiros, um masculino e outro feminino, ambos com vários espaços privativos em seu interior, sendo que durante o horário do intervalo todos são fechados pela falta de cuidados por parte dos alunos. Nos blocos onde estão as salas de aula foram construídas rampas de acesso, como pode ser verificado na imagem seguinte.

Figura 15 – Rampa de acesso às salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto aos docentes, escola conta com dois professores de Educação Física, um da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental; uma professora do AEE, uma bibliotecária, uma diretora, uma vice-diretora e uma pedagoga. Quanto aos professores das demais séries, a escola conta com 68 professores desde a Educação Infantil I até o 5º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais.

A SRM é ampla e arejada, possui mobília em ótimas condições de uso como mostra a imagem abaixo, além de estar muito bem equiparada com materiais pedagógicos.

Figura 16 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

Conforme se observa nas duas imagens, a SRM comporta uma mesa redonda com quatro cadeiras, uma casinha de teatro para fantoches, dois apoios para computadores com cadeiras, um bebedouro, um armário, duas gôndolas, e uma gôndola pequena para livros de leitura.

Quanto aos materiais de apoio pedagógico, a sala possui uma impressora escâner, dois computadores, uma colmeia, um notebook, caixas de som, colchonetes, jogos pedagógicos, CDs e DVDs, além de disponibilizar uma cadeira de rodas e um andador.

Figura 17 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto às atividades desenvolvidas para os cegos, quando necessárias, a Secretaria de Educação do Município conta com uma máquina Braille, que realiza a transcrição da Língua Portuguesa para o Braille. Dispõe de alguns materiais em LIBRAS, porém a professora não possui domínio da língua. Além disso, a escola não conta com profissionais TILS e instrutores surdos, privando o aluno surdo do acesso à língua e aos conteúdos escolares. Duas constatações são evidentes: a primeira de que os materiais disponibilizados pelo MEC não são utilizados como deveriam e, segunda, que sem profissionais para atuarem com os surdos em sala, é impossível esses alunos abstraírem os conceitos e generalizá-los. Conforme a concepção sócio histórica, é “[...] na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem” (LURIA, 1988, p.197). Dessa forma, a língua sinalizada para os surdos tem tamanha representatividade quanto tem a língua usada para os falantes. O uso da linguagem sinalizada pelo adulto conduz a criança surda a utilizar sua língua materna para se comunicar, conseqüentemente, com o tempo, a aquisição dessa língua oportuniza uma reorganização, em que a criança forma sua própria linguagem e começa a recodificar as informações que chegam (LURIA, 1988).

Quando os alunos com NEE faltam ao atendimento, a professora prepara o planejamento semanal ou organiza os pareceres dos alunos, nos quais constam a designação de cada especificidade, a forma de atuação do docente, os métodos e práticas pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento e interação dos alunos com NEE nas atividades

curriculares e extracurriculares. Na Semana da Deficiência, a professora do AEE sempre prepara vídeos, músicas ou textos para trabalhar com os alunos e professores.

A primeira observação realizada em sala de aula foi no início da tarde do dia 19 de setembro de 2011, numa turma de Educação Infantil, na qual está uma aluna surda. Sem a presença do TILS a comunicação entre professora e aluna é impossível. Tanto uma quanto a outra não dominam a LIBRAS, dificultando a comunicação em sala de aula que ocorre apenas pela fala ou movimentos.

A linguagem desempenha um papel preponderante na formação humanística, é baseado nela que os homens realizam suas ações nas formas mais complexas. Inicialmente se processa de forma apenas comunicativa e, posteriormente, se transforma numa forma de organização psíquica do homem. A consciência humana, portanto, para a escola soviética, em seus vários estágios, se constitui por sistemas psicológicos diferenciados. Para Luria,

[...] enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem (1988, p.197-198).

Esse processo de formação da consciência em que a linguagem compunha a responsabilidade abstrativa e generalizadora ocorre em parâmetros idênticos para as pessoas surdas, porém, baseado numa outra forma linguística que não é a oral, mas a sinalizada, Vygotski (1997) alega que o primeiro problema na educação de surdos está na proposta de ensino baseada unicamente na oralidade. O problema do ensino oral aos surdos não está ligado apenas ao método, mas também aos fundamentos essenciais de ensino. O ponto central de ensino para os surdos é a educação social.

Com base, portanto, nessa concepção de educação social e considerando a linguagem como instrumento de acesso aos conceitos, a criança surda somente conseguirá desenvolver-se se a escola possibilitar o acesso aos conhecimentos por meio da língua materna da criança, que para os surdos ocorre pela linguagem sinalizada, a LIBRAS.

Na primeira atividade realizada, a professora colocou os alunos sentados em círculo e pediu que cada um contasse sobre o fim de semana, a aluna apenas permanecia sentada como os demais sem compreender o que estava se passando. A professora realizou atividades de movimentos com as mãos e a boca, fazendo com que os alunos a imitassem, durante essa atividade, a aluna apenas fazia movimentos com as mãos. A falta de comunicação dificulta o trabalho na sala de aula; a aluna não acompanha aos demais e a professora não consegue

desenvolver nenhuma atividade teórica, já que para a aluna entender é necessário que ela copie os demais colegas.

A princípio, precisamos reconhecer que a presença de um TILS é indispensável, porém, para obter bons resultados, a escola inclusiva ao menos na Educação Infantil deveria disponibilizar de instrutores surdos na sala de aula do Ensino Regular, ou ainda, que esses alunos estivessem matriculados paralelamente a uma escola bilíngue, na qual o acesso aos conhecimentos se daria inicialmente pela língua materna.

Com uma música, os alunos deveriam cantar e fazer os movimentos da música, a aluna apenas participou imitando aos demais colegas, ou seja, o esvaziamento dos conteúdos é evidente e a escola assim não desempenha sua função. Após o intervalo, a observação ocorreu na SRM, porém, por não haver atendimento nesse dia e nesse horário, a sala fica reservada para um estagiário de psicologia. Essa possibilidade de outro atendimento na SRM só pode ser liberada quando não houver nenhum atendimento específico do AEE.

Os trabalhos desenvolvidos pelo estagiário são realizados com crianças de seis anos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de socialização na sala de aula do ensino comum. A proposta desse atendimento é, segundo a professora, possibilitar que os alunos fiquem mais à vontade e sintam vontade de compartilhar ajuda aos demais, como também solicitar ajuda quando necessário, além de outras posturas de solidariedade, colaboração, etc. A educação não se faz com solidariedade. Faz-se com projetos, ações e a mediação docente, identificando a ZDP e consolidando e criando novas ZDP.

No dia seguinte, a observação aconteceu na SRM com um aluno de 47 anos, da EJA; estudante do período noturno com diagnóstico de DI. A professora argumenta que nesse atendimento teria dois alunos com DI, porém um deles não veio à escola devido ao efeito do medicamento, fato este que tem se repetido constantemente. A professora iniciou questionando sobre seu final de semana; dando continuidade, ela utilizou blocos lógicos coloridos pedindo que com as duas mãos fizesse a separação dos blocos por cores. O incentivo de separar os blocos com as duas mãos refere-se ao fato de o aluno ter dificuldades motoras.

Usando um papel sulfite, a professora pediu ao aluno que escrevesse no papel o seu nome e o nome das cores dos blocos. Após, ele deveria separar por tamanhos, grandes, médios e pequenos; o mesmo apresentou grande dificuldade de reconhecer tal diferença. A professora também questionava sobre a espessura dos blocos, e logo após pediu que o aluno escrevesse no mesmo papel as palavras: grande/médio/pequeno/fino/grosso.

As atividades aplicadas devem possuir objetivos que venham ao encontro da formação humana do aluno e não simples conceitos básicos. Cabe considerar que, para a Teoria Histórico-Cultural, “[...] o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar [...]” (Vygotsky, 1991, p.72). As atividades acima compreendem um universo de funções quando associadas a diferentes contextos, dos quais os conceitos sejam abstraídos e aplicados de forma generalizante, não ocorrendo apropriação por um simples processo básico de explanação ou numa aprendizagem inicial, mas sim num processo gradativo.

No período da tarde, a observação no AEE foi realizada com dois alunos com DI; a professora realizou as mesmas atividades propostas na parte da manhã, trabalhando com os blocos lógicos os aspectos de: cores, tamanho, forma e espessura. Nesse atendimento, ambos os alunos apresentaram facilidade na execução das atividades e ao final do atendimento a professora apresentou vários desenhos deixando para que os alunos escolhessem um deles para levar para casa.

Um dos pontos a discutir nesse atendimento é o nível de conhecimento dos alunos, pois, embora ambos possuam a mesma deficiência, o nível de desenvolvimento linguístico, social e cognitivo é diferente, como devem ser diferenciados os atendimentos diante dessas circunstâncias.

Por meio da observação realizada, é possível afirmar que, embora a escola tenha uma ótima estrutura, com SRM bem estruturada, composta de materiais diversos, adequação e espaço para o atendimento, professora especializada, entre outros aspectos, ainda precisa considerar que as práticas pedagógicas, as metodologias e as estratégias deixam a desejar, pois a proposta do AEE é complementar e suplementar o ensino comum, versando o ensino com base nos conteúdos escolares.

6.1.4 Entrevista com a professora do AEE da escola B

A entrevista com a professora do AEE da escola B, localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, realizou-se no dia 20 de setembro de 2011, na parte da tarde, durante a última visita à escola, seguindo, portanto, o mesmo roteiro de entrevista, com os mesmos pontos norteadores designados na entrevista anterior, realizada com a professora do AEE da escola A.

Sobre as dependências existentes na escola que estão voltadas para a proposta inclusiva, a professora destacou a SRM, onde é desenvolvido o AEE exclusivamente: sanitários adequados para alunos com DF ou mobilidade reduzida e quantidade de computadores adequados para uso dos alunos.

A escola atende alunos com deficiências, ou seja, DA, surdez, DI, DF e baixa visão, mas não apresenta nenhuma matrícula respectiva com TGD e AH/SD, somando ao todo quinze alunos com deficiência. É escola de Ensino Regular e EJA, conforme informa a professora.

Quando questionada sobre o AEE e o que é desenvolvido neste, ela destaca que o atendimento é realizado no contra turno, nos períodos da manhã e da tarde, sendo que os alunos do EJA noturno frequentam o atendimento durante o dia, desenvolvendo atividades que destaquem suas potencialidades. Os atendimentos são realizados três vezes na semana.

No que se refere às atividades do AEE, a professora enfatiza não trabalhar com o Braille e soroban porque a escola ainda não possui nenhuma matrícula de alunos com cegueira, porém a escola tem alguns materiais na área. Na SRM é desenvolvido o ensino do uso de recursos ópticos, estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, ensino da LIBRAS, embora a professora não tenha total domínio da língua, nem a escola possua TILS. Além disso, no AEE é desenvolvido o ensino da CAA, entre eles, pranchas de alfabeto e computador de voz, que no momento não é usado. Também há estratégias para enriquecimento curricular, ou seja, o uso de recursos informatizados, materiais adaptados, etc., o ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e estratégias para autonomia no ambiente escolar.

Em relação aos repasses de recursos públicos, destaca a SRM, equipamentos e recursos adaptados, kits, oferta do AEE na escola, a autorização de professores, turmas e redução de turmas e também a capacitação de professores. Quanto aos programas públicos oferecidos, não há nenhum no momento.

Quanto à formação da professora, ela é pedagoga com Pós-Graduação em Psicopedagogia e atualmente está concluindo a Especialização em AEE ofertada pela UEM, atuando somente na SRM.

A professora elabora as atividades pedagógicas duas vezes na semana e avalia os alunos semanalmente; faz um registro destacando os avanços de cada um. Uma questão importante é a adaptação curricular e de materiais que, segundo a professora, sempre que necessário realiza com professores da sala de aula do ensino comum.

As orientações e contato com os familiares e responsáveis dos alunos atendidos são feitos por meio de conversas informais e reuniões, além das orientações com oficinas.

Entre as dificuldades enfrentadas na efetivação do AEE, a professora destaca a falta de formação de profissionais que atuam na área, os recursos não existem e, quanto a políticas públicas, enfatiza a falta de profissionais de apoio e TILS para atuarem nas salas de aula do ensino comum. Embora a formação de profissionais para atuarem na área seja um dos problemas enfrentados; ela afirma que a formação já está sendo oferecida para os professores das SRM, porém a professora não informa quem oferta essa formação. Também ocorre uma capacitação que tem contemplado professores que estão atuando no ensino comum e, além disso, a gestão da escola em parceria com a professora do AEE tem visado a sensibilizar os companheiros de trabalho a buscarem aperfeiçoamento profissional.

A professora relata que o atendimento é suplementar, sendo o planejamento coletivo, bem como o seu atendimento. No aspecto articulação do Pedagogo com o planejamento e prática do AEE, a professora diz que sempre ocorrem conversas e adaptações de materiais, isso quando há necessidade para tal, de acordo com o julgamento dos próprios professores. Quanto à articulação da professora do AEE com os demais professores, ela não fez nenhuma menção, porém, já havia dito em outro momento sobre os pareceres que entrega aos professores colaborando para um melhor desenvolvimento da aula.

Quanto aos demais profissionais que não atuam nas salas de aula, mas que ajudam no bom desenvolvimento das atividades diárias, a professora enfatiza o trabalho de acompanhamento da psicóloga, fisioterapeuta, da fonoaudióloga e da Terapeuta Ocupacional.

Sobre o PPP, a professora afirma que o AEE está inserido no documento, porém, em leitura do documento repassado pela direção da escola, verificamos que nada consta sobre o assunto. Verificamos, portanto, que o discurso não condiz com a prática.

E para finalizar quanto ao atendimento de alunos de outras escolas, a professora deixa claro que não tem matrícula de alunos de outras escolas, pois geralmente estão matriculados em escolas próximas às suas casas e também porque a mesma já atende quinze crianças com deficiência e cinco alunos sem laudo, um número já suficiente para a realização de um atendimento de qualidade.

Cabe ressaltar que a pesquisa tem uma série de limitações, considerando principalmente o número amostral extremamente baixo (três escolas).

6.1.5 Observação da escola C

A escola C se apresenta aqui como a última escola pesquisada. Esta se localiza na cidade de Salvador, estado do BA. A pesquisa de campo ocorreu nos dias 24 e 25 de setembro de 2012. O contato inicial foi realizado com uma das professoras do AEE, já que no primeiro momento a gestora estava ocupada, não podendo dar a devida atenção.

Em conversa com a professora do AEE, alguns pontos importantes por ela foram destacados; entre eles, que a Secretaria de Educação do Município de Salvador – BA disponibiliza verbas tanto para a escola de um modo geral quanto para o AEE. Além disso, a instituição conta com algumas parcerias como: institutos, ofertando o atendimento de fonoaudiologia e outros especialistas, hospitais, no atendimento de psiquiatria e neurologia, associações como a de reabilitação, e um núcleo especializado em pessoas com PC, onde cada um oferece alguma forma diversificada de atendimento de acordo com as especificidades dos alunos.

Considerando os atendimentos acima citados, retomamos uma observação de Facci, Tuleski e Barroco (1991) nos estudos de Defectologia, quando as autoras destacam ser de tamanha importância a atenção voltada à educação das pessoas com deficiência em que o objetivo seja conduzir o indivíduo a pensar e agir de forma consciente, superando os desafios sociais e não somente o olhar exclusivo à reabilitação ou, ainda, uma educação voltada à formação profissional do aluno, que, conforme destacado acima, não vai além da preocupação com a reabilitação do aluno.

Compreende-se nesse contexto que a escola deve desempenhar sua função formadora, que é disseminar o conhecimento produzido pelo homem, oportunizando condições de análise e aplicação desses conhecimentos.

A escola oferta curso de Língua Inglesa, porém não como disciplina obrigatória aos alunos; além disso, aos sábados, a escola oferta aulas de judô, futebol, customização, bordado em fita, cabeleireiro e manicure, abertas a toda comunidade, constituindo, assim, um desvio ou perda da função da escola.

Durante a semana, em período letivo, o intervalo ocorre em três momentos específicos, sendo divididos os alunos de Educação Infantil IV e V, Ensino Fundamental, 1º e 2º anos e, por último, 3º, 4º e 5º anos.

A escola possui duas profissionais que atuam na SRM, uma na parte da manhã e a outra no turno da tarde, e ambas foram responsáveis pela organização, pintura e arrumação da sala, caracterizando uma disfunção docente. Uma delas atende a 12 alunos e a outra atende a oito, sendo que esta última no período da tarde atua na supervisão escolar.

Dos alunos que frequentam a SRM, contabilizam-se 20, sendo 16 com diagnóstico e quatro sem. Entre as classificações destacam-se alunos com PC leve e severo, DI leve e severo, uma aluna com anemia falciforme associada a DI e outro com transtorno de comportamento associado a DI. Também alunos com TDG, entre estes, diagnosticado um com psicose infantil, outro com autismo e os demais com transtornos ainda não confirmados.

A escola tem maior dificuldade em atender aos alunos com transtornos de comportamento e transtornos emocionais, os quais apresentam maior resistência ao atendimento, além daqueles que não apresentam ainda nenhum diagnóstico, sendo difícil organizar os atendimentos sem uma confirmação de deficiência ou outra especificidade atribuída. Sobre os alunos com transtornos de comportamento ou emocionais, a OMS (2001) revela que uma pesquisa realizada com mães que viviam em instituições constatou que, embora os filhos recebessem atenção física e alimentação, a falta de estimulação por parte das lactantes colaborou para que as crianças desenvolvessem graves prejuízos como: dificuldade de adaptação aos problemas, de interação social, de exposição emocional e até casos de déficit intelectual. Estes dados demonstram o quanto é importante e decisivo para a criança o relacionamento com os pais. Aspectos como carinho e atenção ajudam no desenvolvimento da linguagem e do intelecto, porém colaboram de forma determinante na regulação emocional.

De acordo com a professora, outro fator que contribui para a dificuldade de atendimento é a falta de rigor dos pais quanto às indicações médicas, ignorando os medicamentos ou pela falta de conhecimento na administração dos mesmos. Estes fatores têm contribuído para a falta de interesse dos filhos, além do estresse, nervosismo e cansaço apresentados pelos alunos durante as aulas.

Quanto ao aspecto estrutural da escola, destacamos que não dispõe de nenhuma acessibilidade. A entrada principal da escola, como pode ser vista na imagem a seguir, possui apenas uma escadaria de acesso ao corredor principal.

Figura 18 – Entrada principal da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Devido a essa inacessibilidade, a escola disponibiliza aos alunos usuários de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida o acesso pelo estacionamento, cujas condições físicas do piso não estão boas, como pode ser observado na imagem.

Figura 19 – Entrada para o estacionamento da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto às salas de aula, essas estão distribuídas em três blocos. Cada bloco possui cinco salas e banheiros femininos e masculinos. Na entrada de cada bloco, o acesso ocorre via escadarias, sem qualquer tipo de adaptação de rampa, como mostra a imagem.

Figura 20 – Entrada principal dos blocos de salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Outra dificuldade é o acesso aos banheiros, primeiro porque eles estão localizados na parte interna dos blocos e, segundo, porque nenhum deles é acessível, além de os corredores internos serem estreitos. Quando se fala em inclusão, deve haver acessibilidade e não adaptação. Todavia, não temos ainda nem adaptação.

Figura 21 – Banheiro e corredor do bloco da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Em questão de adaptação estrutural, a escola apresenta apenas uma única rampa que dá acesso à sala disponível para cinema e aula de dança. A escola conta com uma quadra coberta, à qual o acesso é possível.

A SRM é uma sala de fácil acesso, porém com pouco espaço, o que permite o atendimento de um número muito reduzido de alunos; quanto ao mobiliário, possui dois

armários, uma mesa redonda com quatro cadeiras, dois apoios para computadores com duas cadeiras, e uma gôndola.

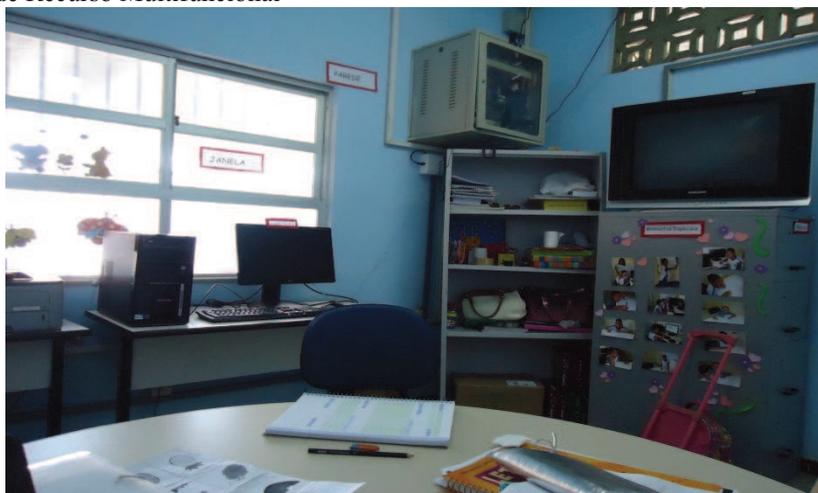
Figura 22 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

A escola recebeu do MEC também materiais para a implantação da SRM: uma televisão, dois computadores, um notebook, jogos em CDs, livros, uma impressora; além desses materiais específicos para a SRM, a escola conta também com um Datashow, cinco DVDs, cinco rádios, uma caixa de som, dez TVs de 29 polegadas, microfone e vinte e um computadores, porém não sendo especificado pela professora como esses equipamentos são utilizados.

Figura 23 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto à formação dos professores, a secretaria tem investido em cursos de LIBRAS e TGD. Uma proposta positiva que a secretaria assumiu e que está surtindo efeito são os encontros semanais dos professores nessa área, ou seja, toda segunda-feira os professores se reúnem e cada qual leva consigo os materiais produzidos por eles no contexto da sala de aula, objetivando, assim, possíveis trocas com os demais docentes. É importante lembrar que a formação docente é um processo dinâmico, que está em constante atualização, além disso, a interação interpessoal permite a troca de experiências, enriquecendo esse processo de formação continuada.

Quanto aos atendimentos, eles variam de acordo com os alunos; alguns são atendidos uma vez na semana, outros duas ou mais, isto porque os alunos frequentam outras instituições que oferecem atendimentos mais específicos às suas necessidades. A escola não dispõe de professores de apoio nem TILS no ensino comum.

A primeira observação realizada foi na sala de aula do Ensino Regular no dia 24 de setembro de 2012, em uma turma de Educação Infantil. A professora tem um total de 24 alunos, 06 deles com algum quadro de deficiência, TGD ou AH/SD. Na sala de aula, a professora trabalhava com uma cartilha determinada pela Secretaria de Educação do Município, ou seja, um kit que contempla uma cartilha de imagens, uma de respostas, um livro de histórias e um CD.

Na cartilha de desenhos a professora instigava os alunos sobre as imagens que ela apresentava e as iniciais de cada imagem. Posteriormente, trabalhou com uma música da mesma cartilha com o acompanhamento do rádio. Uma observação necessária a se fazer é que, durante toda a aplicação da atividade, enquanto os alunos respondiam, a professora deixava as músicas infantis ao fundo tocando, fato esse que além de dificultar o entendimento por parte dos alunos, colaborava para que os mesmos se levantassem percorrendo e brincando no meio da sala de aula, ou seja, o professor não possui domínio da sala.

Esses acontecimentos de certa forma acabavam prejudicando a atenção e a concentração dos alunos e deixava-os perdidos, sem saberem claramente a página em que a professora estava realizando a atividade. Embora a professora seja afetuosa com os alunos, possui grande dificuldade em manter a turma realizando as atividades. Durante o pouco tempo em que a observação foi realizada, foram poucos os momentos visíveis em que a professora visitava as carteiras dos alunos, buscando verificar se todos estavam realizando a atividade ou se apresentavam dificuldades na resolução.

A interação entre professor e aluno se apresentou, conforme colocações de pesquisadores como Ross, Wood e Bruner (1976) em meados de 70, como um andaime no

processo de realização de tarefas em que eram exigidos da criança conhecimentos além da sua capacidade. Em observação aos estudos de Vygotski, compreende-se a relação paralela desse termo com a ZDP. Para a teoria soviética, ambos, tanto o professor quanto o aluno, estão empenhados na realização da tarefa que permanece inteira, embora ela seja distribuída entre ambos, como divisões do trabalho (HOLZMAN e NEWMAN, 2002).

Nessa perspectiva, percebe-se que a escola falha gravemente em cumprir seu papel, visto que a divisão dos trabalhos entre professor e aluno deve ocorrer no contexto de sala de aula, pois não há condição que promova o desenvolvimento consciente do pensamento na criança sem que haja a presença do adulto; nesse caso, o professor precisa cumprir com o seu trabalho e ele não se constitui apenas na apresentação dos conteúdos, é um processo de interação e intervenção constante, em que há uma necessidade de troca para que a tarefa seja cumprida por inteira.

Posteriormente, a segunda observação realizada foi numa turma de 3º ano em que um dos alunos apresenta um quadro de Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ao todo são 34 alunos, todos com idade entre 10 e 14 anos. Em conversa com a professora regente, esta descreve que o aluno em questão, mesmo não tendo apoio em sala, é bastante desenvolvido e realiza as atividades propostas, muitas vezes melhor que os demais.

No momento da visita, os alunos estavam na hora da leitura, a sala de aula estava tranquila e a professora apresentou bom domínio da turma. O aluno com TDHA tem sua carteira posicionada ao lado da mesa da professora e do quadro, facilitando a realização das atividades. Quanto à questão de posicionamento na sala de aula, de acordo com a professora, ambos, aluno e professor, chegaram a um consenso optando assim pela localização, pois ele tem dificuldade visual moderada, dessa forma, a aproximação facilita tanto a parte visual quanto o auxílio da professora na resolução das atividades.

Após a visita nessas duas salas do Ensino Regular, foi possível realizar a observação na SRM. A primeira observação nesse atendimento aconteceu com um aluno do 3º ano, sendo que ele apresenta um quadro de DI associado a um transtorno de comportamento ainda não identificado.

O aluno dificilmente consegue manter-se quieto, necessitando de medicamento para poder desenvolver as atividades. O aluno frequenta um hospital onde recebe acompanhamento médico e os medicamentos necessários para ao tratamento. Geralmente, apresenta quadro de estereotípias como arrumar a camisa, ficar passando a mão na mochila, entre outras.

A atividade proposta pela professora constava de vários desenhos de frutas e o aluno tinha que escrever os respectivos nomes. Ao iniciar a atividade, a professora precisou auxiliar

o aluno quanto ao nome da escola; além disso, ela sempre o acompanha na resolução das atividades, necessitando de paciência e tempo. Deixando evidente o completo despreparo do aluno.

Embora o aluno apresente algumas dificuldades de acompanhamento, compreensão e resolução, ele é bastante organizado e tenta desenvolver a atividade da melhor forma possível. Quanto à atividade proposta, ele precisava identificar as frutas mostradas pela professora. Sobre a mesa ela espalhava várias sílabas e ele deveria escolher entre elas, quais sílabas formavam o nome da fruta, sempre com a mediação docente.

Após o aluno associar as sílabas ao desenho, a professora solicita que leia as palavras e questiona sobre o número de letras que formam essa palavra, tendo que escrever o número ao lado da palavra. Essa atividade de acordo com a professora pode ser aplicada na interdisciplinaridade, exigindo compreensão de outras disciplinas como Matemática, Ciências, Português, Ed. Física, ficando a critério do professor exigir que o aluno reconheça as cores as frutas, os benefícios à saúde, onde podem ser usadas, etc.

Uma colocação importante enfatizada pela professora é a questão das reuniões com os professores do Ensino Regular, sendo que dificilmente elas ocorrem e há uma necessidade de serem realizadas, afinal as professoras do AEE não conseguem efetuar um trabalho de conscientização com as demais professoras em relação a práticas pedagógicas que venham a suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

Na concepção da escola soviética, a criança desenvolve suas funções psíquicas num processo de interação em sala de aula, entre professor e aluno. A colaboração do adulto na aquisição dos conhecimentos científicos é que possibilita desenvolver o maior nível de consciência na criança, ou seja, a maturação das funções mentais (HOLZMAN e NEWMAN, 2002). Dessa forma, considera-se a mediação pedagógica como ferramenta essencial do processo de aprendizagem, em que a apropriação dos conhecimentos ocorre via instrução, processo este que não se observava na sala de aula.

Nesse mesmo dia, no período da tarde, já no atendimento realizado com a outra professora da SRM, foram observados três alunos, todos com TGD. A professora relata que no início do ano a dificuldade de interação entre os alunos interferia no processo de atendimento. A aproximação entre os alunos na sala era evitada por um deles, sendo que normalmente a professora tinha que separá-los na própria SRM.

Vygotski (1997) destaca a contribuição das relações sociais para o desenvolvimento psíquico do aluno, argumentando que o desenvolvimento das FPS está associado à adaptação

social do aluno ao meio, ou seja, por meio de sua colaboração e interação com o meio social que o circunda. É um processo que é determinado pela conduta individual e coletiva do aluno. Atualmente, todos realizam as atividades juntos, por vezes dividem o espaço no computador, auxiliando-se de forma respeitosa e amigável.

A atividade realizada nesse dia por dois dos alunos foi um jogo de memória no computador, já que ao mesmo tempo a professora atendia uma aluna com atividades de gênero. Durante a resolução da atividade com a aluna, o auxílio da professora era constante questionando-a sobre as possibilidades possíveis de resposta. A aluna terminou a atividade sem grande dificuldade. Posteriormente, a professora lhe deu um jogo de montar para que ela desenvolvesse suas habilidades de coordenação motora e raciocínio lógico, o qual resolveu com tranquilidade.

Como o horário de atendimento é apenas uma hora ao dia, a professora geralmente desenvolve uma atividade apenas dentro desse horário e considerando as condições dos alunos, já que no período contrário todos estudam normalmente.

No dia seguinte, ou seja, no dia 25 de setembro de 2012, na parte da manhã, foi possível observar uma sala de 3º ano do Ensino Regular, com 25 alunos, em que um dos alunos tem PC. A turma é bastante calma e a professora, por estratégia própria, sempre coloca o aluno com PC sentado ao seu lado, facilitando o trabalho docente e seu acompanhamento.

Nesse dia, após a leitura e discussão de um texto sobre a primavera, a professora pediu que os alunos produzissem um texto sobre o tema. O aluno com PC, nesse dia estava medicado e, devido à dificuldade de escrever, a professora disponibilizou um papel sulfite em branco para que ele pudesse fazer um desenho que retratasse essa estação do ano.

Conforme relato da professora regente, a presença do aluno com medicação é totalmente diferente de quando este não está tomando os remédios necessários, tornando-se agressivo e não fazendo nenhuma das atividades que lhe são atribuídas. Na questão de postura da professora, esta se apresenta diante da turma com atitudes firmes, não demonstrando carisma e afeto; é bastante exigente.

Posteriormente a essa observação, a última visita realizada na SRM foi no período da manhã desse mesmo dia, contando com a presença de dois alunos de 15 anos, ambos com DI severo. Seguindo a mesma atividade de silabação aplicada no dia anterior, ou seja, a atividade das frutas, a professora explorou o conhecimento dos alunos quanto às sílabas que formam os seus respectivos nomes e a quantidade de letras de cada nome.

A cada imagem apresentada, a professora ia ao quadro e as desenhava; logo colocava ao lado o número de quadros referentes às sílabas da palavra. É interessante salientar que ambos se ajudam continuamente, um dominando com maior facilidade a Língua Portuguesa e o outro a Matemática, porém, dependendo da atividade proposta, aquele que tem maior domínio do conteúdo ajuda o colega, dando pistas e estimulando o outro a responder.

Embora essa ajuda seja constante e um tenha maior facilidade que o outro, as dificuldades de aprendizagem também o são. Associar as sílabas formando, assim, a palavra, não se apresenta com tanta facilidade para ambos, sendo evidente a mediação do professor na resolução da mesma.

Após o intervalo, a professora visou a trabalhar quantidade com os alunos. Apontava-lhes fichas com números e pedia-lhes que determinassem nas demais fichas sobre a mesa qual a quantidade que correspondia ao número mostrado.

Logo após, utilizando as mesmas fichas, a professora fez o jogo da memória. Ao retirar a ficha com o número, o aluno deveria dizer em voz alta qual era o número e escolher, nas demais fichas, a quantidade que se referia à ficha retirada e, assim, consecutivamente. Cabe explicar que, mesmo com as dificuldades apresentadas, os alunos são atenciosos e participativos, gostam de estudar e não faltam às aulas, dessa forma, o trabalho docente se realiza de forma mais consistente e geralmente os objetivos são atendidos conforme o esperado, embora se entenda que a ação docente se processa nesta constante de avanços e retrocessos.

Essa professora efetiva a função da escola, que é oferecer ao aluno condições de aprendizagem que lhes conduza ao desenvolvimento da ZDP. Na teoria de Vygotski, isso é possível quando a criança conscientemente consegue resolver atividades de forma desenvolvimental e volitivamente. Os pressupostos que norteiam essa defesa versam nas investigações realizadas pelo autor sobre os conceitos científicos e espontâneos. Para ele, é no contexto escolar que representa parte constituinte de um sistema de conhecimento que os conceitos científicos devem ser apreendidos, isto porque, “[...] tem definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática [...]” (HOLZMAN e NEWMAN, 2002, p.77).

6.1.6 Entrevista com a professora do AEE da escola C

Na parte da tarde do dia 25 de setembro de 2012 foi realizada a entrevista com as duas professoras do AEE da Escola Municipal C. Como as questões versam sobre a SRM, os projetos, atendimentos, planejamento, entre outros aspectos, a conclusão obtida na análise das entrevistas é que ambas tiveram as mesmas conclusões, dessa forma, buscaremos destacar aqui apenas uma das entrevistas, ou seja, a realizada com a professora que atua no período da tarde, embora trabalhe na escola nos turnos da manhã e da tarde.

Em relação ao fator acessibilidade, a professora apenas confirmou o que as fotos e a observação constataram; para ela, embora a escola seja ampla e bem estruturada com salas de informática, quadra coberta, sala de xerox, refeitório amplo, etc., a acessibilidade arquitetônica deixa a desejar.

Quanto aos recursos recebidos, a professora destaca que a SRM recebeu materiais didáticos e equipamentos de apoio para a efetivação do atendimento. Ela explica que a sala também recebeu um notebook, porém ele é utilizado pelos professores do ensino comum e no momento está queimado. Conforme destaca, os recursos públicos que a escola recebe normalmente são destinados para a compra de equipamentos e recursos adaptados, também para a manutenção da SRM, para a capacitação de profissionais e nas questões de autorização de professores, turmas e planejamento da sala.

Quanto às dependências voltadas ao atendimento dos alunos com NEE, a escola tem a SRM, com o AEE exclusivamente. Também possui computadores que atendem os alunos que são recebidos no dia, pois, além dos dois computadores que se encontram na SRM, a escola também tem uma sala exclusiva de informática.

A escola tem matrículas de alunos com deficiência, sendo os casos atendidos no momento: alunos com DI, deficiência múltipla, DF, PC e alguns que apresentam leve quadro de baixa visão, além dos alunos com TGD, mais especificamente o autismo e alguns alunos com quadro de transtorno emocional e de comportamento. Não há na escola matrículas de alunos surdos ou cegos.

A escola municipal de Ensino Regular trabalha durante os turnos matutino e vespertino e EJA no noturno, atendendo atualmente 20 alunos no AEE, sendo que o atendimento ocorre nos turnos do dia, portanto, alguns alunos do EJA frequentam o atendimento nesse período. A escola não recebe alunos de outras escolas, somente os matriculados na instituição.

Conforme a professora do AEE, as atividades desenvolvidas nessa modalidade versam sobre estratégias de enriquecimento curricular, de desenvolvimento de processos mentais e de autonomia no ambiente escolar.

Entre os programas oferecidos, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que visa “[...] à cobertura de despesas de custeio, de manutenção e pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2006). Também a escola recebe recursos via PDE Escola, que é programa criado para apoiar a gestão escolar cujos recursos financeiros destinam-se para o planejamento escolar e o projeto Mais Educação, caracterizado por ser um programa que visa a desenvolver atividades educativas optativas de lazer, cultura, artes e manutenção à saúde, entre outras.

O atendimento na SRM ocorre de forma complementar e suplementar ao ensino comum e são atividades voltadas ao atendimento aos alunos com NEE. As atividades são organizadas semanalmente e as avaliações mensalmente. De acordo com a professora, os docentes que atuam na área recebem formação e orientações para o atendimento. Na escola, as professoras elaboram as adaptações de materiais e de currículo individualmente, e, mensalmente os professores do AEE se encontram para a elaboração de materiais adaptados no grande grupo. Mesmo essa atividade de adaptação para as necessidades diárias, dever-se-ia prever uma troca de experiência entre os professores.

Quanto às questões de orientação aos familiares sobre o uso e manuseio dos materiais adaptados, isso ainda está em processo, como também ainda está em processo obtenção de laudos médicos de alguns alunos, sendo esta uma das grandes dificuldades encontradas pelos docentes, além, é claro, da falta de apoio dos demais professores da escola, ou seja, a falta de trabalho em grupo.

Tal fato é bastante perturbador, já que, de acordo com a professora entrevistada, todos os docentes recebem formação na área, desta forma deveriam colaborar para que o atendimento a esses alunos tanto na sala de aula quanto nas demais dependências da escola fossem supridos da melhor forma possível. De acordo com o relato da docente, os demais professores do Ensino Regular não compreendem que em horário de aula regular os alunos fazem parte do grande grupo e, portanto, são respectivamente seus alunos.

São várias as situações ocorridas no interior da escola que destacaram tais atitudes. A mais corriqueira é tirar os alunos com NEE de suas salas de aula durante o horário escolar e trazê-los para a sala de AEE, visando a que as professores dessa modalidade consigam resolver problemas de nervosismo, teimosia, falta de atenção, desobediência, entre outras características.

É preciso compreender que o trabalho do AEE não se constitui apenas pelo trabalho da professora da SRM, mas é um processo em que todas as partes competentes do processo

educativo estão associadas, desde funcionários até a gestão escolar, portanto, a reciprocidade docente entre ambas as modalidades devem prevalecer no contexto educacional, visando sempre ao desenvolvimento do aluno.

Outro ponto importante é o planejamento, que, de acordo com a entrevista realizada, ocorre de forma individualizada, ou seja, não são planos coletivos, mas feitos para cada aluno em particular. Porém, os atendimentos ocorrem de acordo com a deficiência, ou seja, os professores atendem aos alunos no coletivo quando normalmente esses possuem a mesma deficiência ou em níveis parecidos de desenvolvimento.

Quanto ao apoio do pedagogo no planejamento e a relação aos professores do ensino comum com as atividades do AEE, garantem que, embora seja difícil a participação, existem alguns projetos realizados, porém não foram destacados quais. Quanto à presença de pessoas que não atuam na educação, mas que auxiliam no AEE, a resposta é que não há participação de outras pessoas na escola.

Em relação ao ano de implementação do AEE na escola, a entrevistada garante que os atendimentos tiveram início no ano de 2011 e até o momento não tem atendido alunos de outras escolas, pois a demanda de alunos nessa escola é consideravelmente alta. Quanto à presença do AEE no PPP, não foi mencionado, pois de acordo com a professora, o projeto ainda está passando por ajustes. Em relação à formação das duas docentes entrevistadas, ambas são formadas em Pedagogia e possuem Especialização em AEE, além dos cursos de LIBRAS e TGD.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta Dissertação foi investigar in loco a aplicabilidade da educação inclusiva na região Nordeste do Brasil, buscando averiguar a relação entre os discursos legais e normativos e a efetivação desses na prática, mais precisamente em três escolas do Ensino Regular que têm implementado o AEE.

Embora a região compreenda nove estados ao todo, a pesquisa aqui delineada teve como população de amostra os estados de PE, CE e BA; e cada um dispôs de uma escola pública municipal de ensino regular.

Para que compreendamos a educação é importante conhecer as determinações históricas e culturais da sociedade. Diante dos conhecimentos a respeito da atividade humana e a sua produção existencial, considera-se o trabalho como fator primordial e indispensável nesse processo, já que o homem necessita transformar a natureza por meio do trabalho para suprir suas necessidades. Porém, para que a ação seja desenvolvida e concretizada, antes o homem necessita organizá-la em sua mente, e essa condição é que o diferencia dos animais, pois uma atividade consciente conduz o homem ao desenvolvimento e, conseqüentemente, à necessidade de atividades mais complexas.

A educação, não diferentemente do trabalho, se constitui um trabalho de caráter não material, no qual o conhecimento se apresenta como ferramenta para a atividade consciente. Consideramos, dessa forma, a educação como pressuposto de formação e conscientização. A escola, portanto, representa um suporte de acesso ao conhecimento por meio dos conteúdos escolares e, para a Psicologia Histórico-Cultural, os conhecimentos sistematizados, as interações e a mediação docente complementam esse processo.

No entanto, compreendemos que não basta acreditar puramente que esses aspectos confirmem tal concepção; necessitamos entender como esses pressupostos fundamentam tal teoria, ou seja, a escola precisa preconizar os conhecimentos científicos como instrumento de acesso à formação da consciência da criança, além disso, o professor como mediador desses conhecimentos precisa intervir no processo ensino aprendizagem, com estratégias e métodos adequados e coerentes que auxiliem na transformação das FPS, do plano externo para o interno. O processo de interação entre os alunos deve ser constantemente reforçado com atividades que desenvolvam a socialização e a colaboração, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e sociocultural da criança.

Diante desses pressupostos, a educação inclusiva tem muito a contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência, TGD e AH/SD, num processo idêntico ao realizado com as demais crianças, porém, com currículo, atividades, estrutura física da escola acessível a todos e com profissionais habilitados para atuarem na área.

Os estudos da escola soviética nos auxiliam a compreender a educação desses alunos num viés diferenciado, em que a compensação seja fator preponderante de desenvolvimento, o que, para Vygotsky (1997), se constitui pela estimulação no contexto da sala de aula, desenvolvendo novas formas de comportamento num processo que não ocorre de forma uniforme e em ritmo constante, mas que se estabelece pela necessidade de formar atitudes conscientes perante as relações que vão sendo estabelecidas.

Para que possamos relacionar essa formação defendida pela Teoria Histórico-Cultural e utilizada em nossa pesquisa como aporte teórico com as questões práticas de aplicação da educação inclusiva nas escolas regulares de ensino, buscaremos analisar alguns aspectos que determinam os encaminhamentos necessários para a efetivação dessa educação.

No quesito acessibilidade, nenhuma das escolas pesquisadas está adequada aos padrões necessários e atribuídos na Lei 5.296/04, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Embora a lei determine essa garantia, o que se observa na prática é a realidade de instituições públicas de ensino sem condições de acesso e atendimento adequado aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Das três escolas pesquisadas, duas delas não têm rampas de acessibilidade. Apenas uma delas tem em seu interior rampas de acesso às demais dependências, todavia, essa não dispõe da rampa principal que dê acesso à entrada da escola. A acessibilidade física é o primeiro passo para a implementação de atendimento aos alunos com DF e mobilidade reduzida. Sendo assim, constatamos o descaso dos órgãos públicos para com a educação inclusiva, pois recursos são destinados para as adaptações físicas das escolas, porém, além de não serem aplicadas nessas iniciativas, as sanções determinadas na Lei 5.296/04 também não são efetivadas.

É uma relação contraditória e de poder, pois ao mesmo tempo em que o Estado aprova essas iniciativas e propostas vigorando-as legalmente, encaminhando recursos financeiros para atender tais implementações, esses recursos não são distribuídos como deveriam e os órgãos responsáveis que deveriam adequá-los conforme as legislações não o fazem. Sendo assim, a lei apenas preconiza, mas não as executa; as mudanças não são realizadas e as punições cabíveis não são aplicadas.

Pudemos constatar esses problemas durante as visitas. Ao verificar os materiais disponibilizados para as SRM, que são restritos, foram encaminhados apenas quando essas salas foram autorizadas e, posteriormente a isso, as verbas de manutenção não estão sendo suficientes. Das três escolas, duas apenas recebem essas verbas através de programas, sendo que uma das escolas não dispõe de recursos do Estado, contando apenas com o suporte municipal.

Além da questão estrutural, nenhuma das escolas dispõe de TILS, nem de apoios permanentes em sala de aula. A obrigatoriedade desse profissional, prevista na legislação, deveria ser aplicada com maior rigor, pois dificilmente a escola consegue desenvolver nessas circunstâncias a qualidade de ensino.

Consideramos indispensável o trabalho de profissionais especializados na área, isso porque eles têm maiores condições para identificar as dificuldades, as necessidades, as potencialidades e as condições necessárias para que os alunos consigam apropriar-se do conteúdo escolar, abstraindo-o e generalizando-o.

A Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender o processo de desenvolvimento do pensamento das crianças com NEE. Para ela, o desenvolvimento das FPS ocorre desde o início da vida, porém, ao longo do tempo, se modificam de forma dinâmica qualitativa e evolutiva, isso baseado nas interações sociais que vão se estabelecendo, porém, sem interação, comunicação e mediação do profissional docente especializado, esse processo qualitativo e evolutivo não ocorre.

Os alunos surdos, em especial, necessitam da língua materna para se comunicarem e conseqüentemente ter acesso aos conteúdos escolares. Sem o TILS, essa condição é negada, excluindo-o da possibilidade de abstrair os conceitos e aplicá-los de forma consciente. O acesso ao conhecimento por meio da linguagem é destacado por Vygotsky como imprescindível para o desenvolvimento humano. Na sua concepção, é uma relação que se estabelece entre linguagem e pensamento, dessa forma, é no espaço escolar que a função generalizante da linguagem se efetiva.

Além dessa defesa, outra concepção muito difundida por Vygotsky é a questão mediadora do professor no processo ensino aprendizagem. Para ele, o professor tem grande responsabilidade quanto ao processo de aquisição dos conhecimentos sistematizados por parte dos alunos, isto porque a função docente colabora para que nível de desenvolvimento potencial do aluno seja transferido ao seu nível real, ou seja, tudo o que ele consegue desenvolver com a ajuda de um adulto, possa ser realizado por ele de forma independente,

porém, com a presença de estagiários atuando como apoio nas salas de aula do Ensino Regular, dificilmente esse processo se estabelece.

Dessa forma, destaca-se a função docente como um dos aspectos mais relevantes de nossa análise. O profissional formado na área da Educação Especial tem ou deveria ter o conhecimento quanto aos encaminhamentos necessários para o atendimento a esses alunos, que sejam funcionais e que surtam contribuições para um desenvolvimento processual acadêmico, além de estratégias e metodologias que potencializem as habilidades e desenvolvimento desses alunos.

Nas entrevistas realizadas, constatamos que os professores do AEE possuem formação na área e estão em constante formação, seja em cursos seja em encontros pedagógicos com docentes na área específica.

Um grande problema do contexto inclusivo e que ainda hoje permanece é a aceitação desses alunos e a conscientização para novas posturas e mudanças metodológicas. Na pesquisa *in loco* verificamos o descontentamento dos professores do AEE quanto ao atendimento inclusivo nas salas comuns. A exclusão prevalece e a dificuldade de trabalhar em equipe, visando ao aluno como um todo e parte do contexto em que se insere, tem dificultado para que a formação e o desenvolvimento ocorram.

As professoras do AEE testemunham que a falta de interesse dos demais professores quanto às mudanças conceituais e de atitudes estão presentes diariamente no contexto escolar e isso não está ligado à falta de conhecimento, pois as informações necessárias, as dúvidas existentes e os problemas que normalmente surgem, vão sendo expostos e esclarecidos.

Quanto às adaptações e adequações de materiais e atividades, no Ensino Regular eles não ocorrem. Já na SRM essas adequações são organizadas quando realmente os alunos não conseguem realizar as atividades. A SRM de Garanhuns, embora tenha menos recursos que as demais escolas, desenvolve um trabalho melhor, pois a professora modifica as atividades e adapta os materiais de acordo com as necessidades dos alunos.

Consideramos importante destacar a formação docente especializada, fundamental para que a formação do aluno com NEE ocorra por meio de estratégias e metodologias diversificadas, ofertando condições para que o aluno compreenda os conceitos sistematizados, de forma consciente. As atividades e práticas pedagógicas inadequadas e incoerentes influenciam para a formação restrita e fragmentada do aluno; dessa forma é imprescindível que a aceitação do aluno e o respeito sejam características de quem assume como função o trabalho pedagógico.

Além disso, destaca-se a visão de Vygotsky (1997) sobre o trabalho docente com crianças com deficiência, ou seja, o vínculo social entre professor e aluno, a forma de trabalho e o encaminhamento educacional para com esse aluno ajudam-no na compensação que a limitação pode trazer. A visão de plasticidade caracterizada nos estudos da escola soviética se traduz na possibilidade que o ser humano tem de transformação do organismo por meio de adaptação, dessa forma, todo e qualquer eventual trabalho que seja elaborado e aplicado deve antes conduzir o professor a um processo de análise funcional, ou seja, perceber se as atividades e as metodologias que estão ou serão utilizadas conseguem desenvolver nos alunos com deficiência, TGD, AH/SD, outras formas compensatórias que os conduziram a abstração do conteúdo.

Ao discutir o papel do professor, Mazzotta (1987) ressalta a importância da autonomia docente nas escolhas de atividades e conteúdos adequados a serem aplicados aos alunos, levando em conta as necessidades e os conceitos elaborados no dia a dia, nas mais diferentes interações sociais, não cabendo a esse apenas a execução dos programas e currículos predeterminados pelo Estado.

É compreendendo a função e a importância da metodologia, do planejamento e do currículo no processo de ensino que o PPP se sustenta. O AEE, dessa forma, também faz parte desse conjunto e a necessidade de ele estar articulado no PPP fortalece os objetivos e a proposta que encaminha a educação a realmente ser inclusiva. Diante de tal percepção e da necessidade de se fazer presente essa modalidade no projeto da escola é que encontramos a primeira barreira situacional, isto porque nenhuma das escolas pesquisadas contempla esse atendimento.

Diante de todas as colocações, com base nessas análises e tendo a possibilidade de comparar a realidade aos discursos impressos em leis e decretos, as palavras de Costa (2010) dão significado aos resultados obtidos nessa pesquisa. Para ele, é evidente que os alunos com deficiência tenham ganhado com a implementação de políticas de inclusão educacional nas redes de ensino, mas se deve levar em consideração a questão de como estes serviços estão sendo exercidos e organizados no trabalho pedagógico nas escolas regulares.

Ao determinar a igualdade aos diferentes, alicerçada nos direitos humanos e na concepção de educação, que dividem o mesmo espaço e tem o direito de aprenderem juntos, o paradigma da inclusão trata os diferentes como iguais e alija os alunos com NEE quando não oferece condições para que a escola cumpra a sua função de ensinar e aprender os conteúdos escolares.

Verificamos escolas sem profissionais e condições físicas e materiais para o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, no lugar de ser um espaço de elaboração de conhecimento científico, a escola tem sido um espaço de condescendência e tolerância com as pessoas com NEE, tornando-se, assim, muito distante de um local onde as pessoas nela inseridas poderiam compensar e superar a deficiência como propôs Vygotsky.

Diante da análise acurada dos resultados e do cotejamento da realidade vista nas escolas estudadas com o preconizado na legislação pertinente, concluímos que na prática, a educação inclusiva não tem suprido a demanda de atendimento aos alunos com NEE. As políticas públicas estabelecidas em sua maioria exigem aplicabilidade e atribuem responsabilidades, mas diante da atual conjuntura, não subsidiam o acesso e a permanência desses alunos, muito menos direcionam e conduzem a formação de nossos alunos para a hominização.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT NBR 9050:2004, 2ª ed. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_genérico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002

ALBUQUERQUE, R. C. de. **O Plano Decenal de Educação para Todos e a estratégia nacional de desenvolvimento**. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/872/784>. Acesso em: 4 de julho de 2012.

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 5 de junho de 2012.

BARROCO, S.M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara: São Paulo, 2007.

BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. IX Congresso Nacional de Educação –

EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC-Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1915_1032.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2012.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas: SP: Papirus, 1998, pp. 21- 51 (Série Educação Especial).

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação/MEC. Brasília: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 de julho de 2012.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação/ MEC. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 23 de julho de 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 de maio de 2012.

_____. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ministério da Educação. Brasília: 1989. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2012.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 21 de junho de 2012.

_____. **Decreto nº 914, de 06 de setembro de 1993**. Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 23 de julho de 2012.

_____. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994.** Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. Ministério da Educação / MEC. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de julho de 2012.

_____. **Decreto nº 3.076 de 01 de junho de 1999.** Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência / CONADE. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/dec3076.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 13 de julho de 2012.

_____. **Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2012.

_____. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 de julho de 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica / CNE/CEB. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2012.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 de julho de 2012.

BRASIL. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial/ MEC/SEESP. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2012.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Ministério da Educação/ Secretaria de educação Especial (MEC/SEESP). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2012.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial /

MEC/SEESP. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 de julho de 2012.

_____. **Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE**. Manual de orientações para as escolas. Ministério da Educação/MEC – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/31-consultas?download=437>manual-orientacao-escolas-2006-pdde&start=60>. Acesso em: 5 de janeiro de 2013.

_____. **Decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>. Acesso em: 5 de setembro de 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP – Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 7 de setembro de 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 12 de novembro de 2009**. Câmara dos Deputados / Senado Federal – Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 24 de novembro de 2012.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial – CNE/SEESP. Diário Oficial da União, nº 190, de 5 de outubro de 2009, Seção 1, Pág. 17. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB. Acesso em: 10 de setembro de 2012.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) – Brasília: 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2012.

_____. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 9/2010,** sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP - Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2012.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020):** projeto em tramitação no Congresso Nacional. Ministério da Educação / MEC – Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 17 de julho de 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CANADÁ. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" realizado em Montreal, Quebec: Canadá, 2001. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sasaki e digitado por Maria Amelia Vampré Xavier/ Diretora para Assuntos Internacionais da Federação Nacional das APAEs/ Assessora Especial de Comunicação de Inclusion InterAmericana / Assessora da Vice Presidência de Inclusion InterAmericana/Brasil - São Paulo, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2012.

CARVALHO, A. R. de; ROCHA, J.V. da; SILVA, V.L.R.R. da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: SILVA, V. L. R. R. da. et all (Orgs.). **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. No prelo. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), UNIOESTE, 2006.

CARVAHO, A. R. de. Inclusão social no contexto da reorganização capitalista do final do século XX: pessoa com deficiência, educação inclusiva e reserva de postos de trabalho. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. da. (Orgs.) **Política, Educação e Cultura** — Cascavel : Edunioeste, 2008, p. 101-120 — (Coleção Sociedade, Estado e Educação ; n. 1).

_____. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE. Cascavel: Paraná, 2009.

CEARÁ. **Resolução n.º 361 de 21 de junho de 2000**. Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. Conselho de Educação do Ceará / CEE. Fortaleza, 2000. Disponível em: <http://www2.cec.ce.gov.br/res361-00.htm>. Acesso em: 13 de setembro de 2012.

_____. **Resolução n.º 394 de 20 de dezembro de 2004**. Conselho Estadual de Educação / CEE. Fortaleza, 2004.

_____. **Resolução n.º 436/2012**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE - dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Ceará: 2012. Disponível em: <http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/res-436-2012.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2012.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de Vygotski para a educação especial**. Rev. Psicopedagogia. [online]. 2006, vol.23, n.72, pp. 232-240. ISSN 0103-8486.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 18 de junho de 2012.

EUA. **Declaração de Washington.** Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente. Washington: EUA, 1999. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 de julho de 2012.

FACCI, M.G.D.; TULESKI, S.C.; BARROCO, S.M.S. **Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças:** do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. Revista de Psicologia. UNIA, Santo André – SP, jan-jun. 2006, pp.23-35.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FONSECA, V. da. **Educação Especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein/Vitor da Fonseca – 2ª ed. revista Aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. Editora Artmed

FRACOLLI, L. A.; LOPES, A. L. M. **Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa:** considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. Florianópolis, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/20.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Revista Educ. Soc., Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 2 de julho de 2012.

GADOTTI, M. **Os compromissos de Jomtien: estado e sociedade civil.** I Seminário Nacional sobre Educação para Todos. Jun. 1999. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf. Acesso no dia 05 de junho de 2012.

GARCIA, R.M.C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011):** uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPED. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, v.17, p.105-124, Maio-Agosto, 2011. Edição Especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009. Acesso em: 24 de setembro de 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

HOLZMAN, L.; NEWMAN, F. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 241 páginas. Publicada na Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade.

IBGE. **Censo demográfico 2009.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / IBGE. Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em 10 de julho de 2012.

_____. **Censo demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / IBGE. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 05 de outubro de 2012.

_____. **PNAD 2011:** crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acesso em: 24 de outubro de 2012.

INEP. **Censo da educação básica: 2010 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 18 de maio de 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 06 de junho de 2012.

_____. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 18 de maio de 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 06 de junho de 2012.

LANNA JUNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1979, p.261-284.

LONDRES. **Carta para o Terceiro Milênio.** Carta aprovada pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Tradução: Romeu Kazumi Sassaki. Londres: Grã-Bretanha, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 13 de julho de 2012.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. I, p.71-84.

_____. Palavra e conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. IV, p. 17-51.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, pp.94-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em <http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução Marcos Bagno, Edições Loyola, 1993.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, vol. 13, nº 2, p. 307-316, abr./jun. Maringá: 2008.

OMS. **Relatório sobre a saúde no mundo: Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Organização Pan-Americana da Saúde/ OPAS. Organização Mundial da Saúde/OMS, 2001. Extraído do site: <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i006020.pdf>. Acesso no dia 20 de dezembro de 2012.

ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 11 de outubro de 2012.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes:** possibilidades e limites. In: ORSO, P.J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e luta de classes.** 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Portal G1. Globo.com. **Nordeste concentra mais da metade dos analfabetos do país, diz IBGE.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/nordeste-concentra-mais-da-metade-dos-analfabetos-do-pais-diz-ibge.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2012.

PREVIDELLI, J. J. ; CANONICE, B. C. F. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** Monografias, TCCs, Trabalhos de estágio, Projetos de iniciação científica: COM BASE NAS NOVAS NORMAS DA ABNT. [S.l]: Unicorpore,2006.

ROSS, P.R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** Campinas: SP: Papyrus, 1998, pp. 21- 51 (Série Educação Especial).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: _____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SFORNI, M.S.de F. **Escola pública e a feminização docente: faces do mesmo projeto.** Anais do IV Seminário Nacional. HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UNICAMP – FE, 14 a 19 de setembro de 1997. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm.

Acesso em: 24 de junho de 2012.

SHIMAZAKI, E.M.; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (Orgs.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, pp.55-67.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada** - A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo – CEDAS, 1986.

SOLANO, C.H.; RODRIGUES, R. L. **Plano de desenvolvimento da escola e reforma do estado: controle de resultados e trabalho docente**. Revista Teoria e Prática da Educação, v.14, n. 1, p. 99- 106, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/09.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2012.

SOUSA, E.S. de; BUENO, M.N.F. **Manual de Orientação – FUNDEB**. Ministério Público do Estado de Goiás - Escola Superior do Ministério Público. Goiânia: MP, 2009. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/10/docs/manual_fundeb.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2012.

Todos pela Educação - (Portal). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/piaui/?ano=2010>. Acesso em: 13 de julho de 2012.

TOFFLER, A. A terceira onda. 1980. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas: SP: Papyrus, 1998, pp. 21- 51 (Série Educação Especial).

TULESKI, S.C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. Ed. – Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia, 1990.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 4 de junho de 2012.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 de julho de 2012.

VIEIRA, R. de A.; GASPARIN, J. L. **Implicações e contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação atual.** Versão revisada da comunicação apresentada durante o IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba: 2009.

VIGOTSKII, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia.** Visor: 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Obras Escogidas III.** Inclui problemas do desenvolvimento da psique. Madrid; Visor, 2000.

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 e 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 em parceira

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 públicas
7. Quem são os alunos atendidos em sua sala do AEE (deficiências/TGDs/Altas Habilidades)
8. É oferecida formação continuada/aperfeiçoamento aos professores para qualificação do trabalho do AEE. Essa formação atende também aos professores da sala comum

Espaço físico

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

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa aplicado aos professores participantes do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Região Nordeste do Brasil

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

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

Prezados professores

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Educação Básica e inclusão no Brasil”. O objetivo é compreender a política nacional de educação inclusiva e a sua efetivação nas escolas. Uma das fases do estudo consiste na caracterização dos professores matriculados neste Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Sua contribuição possibilitará um conhecimento mais concreto das possibilidades e desafios para a inclusão escolar em nosso país. Os dados alcançados serão tratados eticamente, sendo preservados os dados de identificação dos participantes. Contamos com sua colaboração.

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

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2 – FORMAÇÃO

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

3 – ATUAÇÃO

Professor (a): () Sim () Não
Outra função? () Sim () Não
Qual? _____

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

Em caso afirmativo:

- () Sala de Recurso Multifuncional
() Centro de Atendimento Especializado
() Outro _____

Atua em classe comum? () Sim () Não

Na sua classe comum tem alunos inclusos:

Com deficiência? () Sim () Não Quantos? _____
Transtorno Global de Desenvolvimento? () Sim () Não Quantos? _____
Altas Habilidades/ Superdotação? () Sim () Não Quantos? _____

4 – DADOS DA ESCOLA EM QUE ATUA

Nome da escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Dependência administrativa:

() Municipal

() Estadual

() Federal

Outro: _____

Na sua escola tem alunos inclusos:

Deficiência? () Sim () Não Quantos? _____

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

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

Outros?

Quais? _____

CIDADE: _____ **ESTADO:** _____