

**ROSILENE DA SILVA SARGES**

**ESCOLA INCLUSIVA: UM DIAGNÓSTICO DO  
ESTADO ATUAL NA URE 4 NO MUNICÍPIO DE  
MARABÁ NO ESTADO DO PARÁ E  
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**

**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Margareth Pires**

**Escola Superior de Educação Almeida Garret**

**Lisboa**

**2015**

**ROSILENE DA SILVA SARGES**

**ESCOLA INCLUSIVA: UM DIAGNÓSTICO DO  
ESTADO ATUAL NA URE 4 NO MUNICÍPIO DE  
MARABÁ NO ESTADO DO PARÁ E  
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de mestre em Ciências da educação na área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior Almeida Garrett.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margareth Pires  
Coorientador: Prof. Dr. Adalberto da Cruz Lima

**Escola Superior de Educação Almeida Garret**

**Lisboa**

**2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me oportunizar concluir mais uma etapa da minha vida, a etapa acadêmica, sei que este foi um projeto que fez parte dos planos de Deus.

Agradeço a minha família, meu esposo, meus filhos e noras e também aos meus netos pelo apoio e compreensão;

A toda equipe da Educação Especial do Ensino Médio de Marabá;

Agradeço de forma muito carinhosa às amigas Valmária Borges, Cremilda Peres, Rosilene Padilha, e em especial à amiga Francisca Cerqueira que esteve a meu lado em todos os momentos.

Agradeço a todos aos professores que colaboraram direta ou indiretamente com este trabalho e a todos os professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, especialmente a Profa. Dra. Maria Margarido Pires, Prof. Dr. Adalberto da Cruz Lima, e ao Prof. Dr. Ricardo Pinto, diretor desta instituição.

Epigrafe

*A verdadeira educação é aquela que nos  
possibilita sermos seres humanos,  
verdadeiramente humanos.*

Claudemir Sales

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no município de Marabá, estado do Pará que teve como objetivo diagnosticar a eficácia do atendimento educacional especializado (AEE), na escola regular de ensino da rede estadual. Para cumprir este objetivo a pesquisa relacionou as dificuldades referidas pelos professores, avaliou avanços nos mecanismos e técnicas de atendimento, verificou a disponibilidade de recursos destinados ao ensino médio, bem como questionou a relação entre os professores do atendimento educacional especializado que atuam na sala de recursos multifuncional e os professores da sala comum. O percurso da pesquisa para coleta de dados se deu a partir da observação da atuação dos professores do AEE nas salas de recursos multifuncionais em atendimento aos alunos, com entrevistas e aplicação de questionários aos professores da sala comum, bem como com a participação em momentos de formação continuada promovidas pela equipe de AEE nas escolas. A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2013 a junho de 2014. A pesquisa foi de grande relevância para a comunidade escolar, pois envolveu um grupo social, as pessoas com deficiência, que há muito tempo lutam pela possibilidade do direito que todos têm de receber formação acadêmica no ambiente escolar. A pesquisa evidenciou que há falta de recursos materiais e humanos para o atendimento ao aluno público alvo da educação especial, que não há uma interação entre o professor do AEE e o da sala comum, que há ainda muita necessidade de que haja uma política de formação mais efetiva que promova formações específicas na área de educação especial tanto para os professores do AEE quanto para os demais profissionais. Na expectativa de que a escola tenha condições de atender ao aluno com necessidades educacionais específicas, e com qualidade.

Palavras chave: Escola Inclusiva, AEE e Ensino Comum e Formação de Professores

## **ABSTRACT**

This paper presents the results of a survey conducted in the city of Marabá, Para state that aimed to investigate the effectiveness of specialized educational services (ESA) in the regular school from public schools. To meet this objective the survey listed the difficulties mentioned by the teachers, evaluated advances in mechanisms and service techniques, checked the availability of resources for high school and questioned the relationship between the teachers of specialized educational services that operate in the resource room multifunctional and teachers of the common room. The course of study for data collection was based on the observation of the performance of the ESA teachers in multi-functional resources in service to students, with interviews and questionnaires to the common room of teachers, as well as participation in moments of continuing education promoted by ESA staff in schools. Data collection was conducted from August 2013 to June 2014. The survey was of great importance to the school community, since it involved a social group, people with disabilities, who have long struggle for the right of all possibility must receive academic education at school. The research showed that there is a lack of material and human resources to meet the target audience student of special education, that there is an interaction between the teacher ESA and the living room, there is still much need that there is a training policy more effective to conduct specific training in the field of special education for both teachers of the ESA as for other professionals. The expectation that the school is able to meet the student with special educational needs, and quality.

Keywords: Inclusive School, ESA and Joint Education and Teacher Training

## Sumário

|   |        |
|---|--------|
| <b>RESUMO</b> .....   | - 4 -  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | - 5 -  |
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....   | - 11 - |
| 1.1. INTRODUÇÃO .....   | - 11 - |
| 1.2. JUSTIFICATIVA.....   | - 13 - |
| 1.3. OBJETIVOS .....  | - 16 - |
| 1.3.1 Objetivo Geral .....  | - 16 - |
| 1.3.2 Objetivos Específicos.....  | - 16 - |
| 1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO.....   | - 16 - |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....   | - 17 - |
| <b>2. ESCOLA INCLUSIVA</b> .....  | - 17 - |
| 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO .....  | - 17 - |
| 2.2. PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....   | - 23 - |
| 2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....   | - 35 - |
| 2.4 CONDIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL .....                           | - 42 - |
| 2.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL ..... | - 46 - |
| 2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....  | - 49 - |
| 2.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: POSSÍVEIS CAMINHOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE .....                          | - 51 - |
| 2.8 NOVAS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....   | - 61 - |

|   |               |
|---|---------------|
| 2.9 PERFIL DOS PROFESSORES PARA ATENDER AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO ..... | - 67 -        |
| <b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>  | <b>- 70 -</b> |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....  | - 70 -        |
| 3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....  | - 71 -        |
| 3.3 QUANTO AO OBJETIVO DA PESQUISA .....  | - 72 -        |
| 3.4 QUANTO A TÉCNICA DA PESQUISA .....  | - 73 -        |
| 3.5 QUANTO AO MÉTODO DE COLETA DE DADOS .....   | - 73 -        |
| 3.5.1 Análise e tabulação dos dados.....  | - 75 -        |
| <b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>  | <b>- 76 -</b> |
| 4.1. CARACTERIZAÇÃO .....   | - 76 -        |
| 4.2. ANÁLISE DOS DADOS.....   | - 77 -        |
| <b>5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....</b>   | <b>- 81 -</b> |
| 5.1 CONCLUSÃO .....   | - 81 -        |
| 5.2 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....   | - 83 -        |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>- 84 -</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>- 87 -</b> |
| ANEXO I .....   | - 88 -        |
| ANEXO II .....  | - 89 -        |
| ANEXO III .....   | - 90 -        |
| ANEXO IV.....   | - 93 -        |

## **ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANARC - *American National Association of Rehabilitation Connseling*

CNE - Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESA - *Specialized Educational Services*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM – Salas de Recurso Multifuncional

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

URE - Unidade Regional de Educação

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Estrutura funcional das escolas que compõem a URE 4 .....  | 74 |
| Figura 2 – Gráfico mostrando a necessidade típica apresentada pelos<br>alunos matriculados .....                              | 75 |
| Figura 3 – Gráfico mostrando as adequações sugeridas para melhoria do<br>atendimento no processo de aprendizagem da AEE ..... | 75 |
| Figura 4 – Gráfico mostrando porcentagens de satisfação dos professores<br>quanto ao funcionamento da sala SRM .....          | 76 |
| Figura 5 – Gráfico mostrando as dificuldades encontradas para desenvolver<br>as atividades em sala de aula .....              | 77 |
| Figura 6 – Gráfico mostrando as condições apontadas pelo pesquisados<br>para melhorar as condições de trabalho .....          | 78 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1:</b> Síntese das modalidades de atendimento para deficientes ..... | 35 |
|--|----|

# CAPÍTULO 1

## 1.1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca refletir sobre um tema que tem sido de grande relevância na educação atual e tem provocado mudanças na educação brasileira: O Atendimento Educacional Especializado. A Constituição Federal de 1988 apresenta a garantia dos direitos sociais. Somente quando surge a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, sendo que apenas em 2008, que se concede para “alguns” a educação especial em espaços segregados (escolas ou classes especiais).

Estas leis trouxeram as primeiras e novas concepções de educação especial, que vem como uma modalidade transversal, divergindo do ensino regular em níveis, etapas e modalidades. Com esse novo conceito apresentado à sociedade, passa-se a buscar orientações com vistas a eliminar as barreiras que venham a limitar a participação do aluno dentro ou fora do ambiente escolar.

A Educação Inclusiva fez e ainda faz a escola rever seu papel. Seu objetivo agora é acolher a todos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais e, proporcionar-lhes igual oportunidade de aquisição de conhecimento, pois estão juntos na sala regular.

Diante dessas mudanças no contexto escolar, nosso foco volta-se para a Sala Multifuncional. Onde o espaço, dentro da escola, dedicado ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais, que tem no período de contra turno, do ensino regular, um profissional para realizar o Atendimento Educacional Especializado.

Muitas reflexões são necessárias para que haja melhoras na forma de incluir os alunos nas escolas. O fato de o Atendimento Educacional estar em discussão na atualidade, instiga e justifica a presente pesquisa.

Este projeto de pesquisa se divide em cinco capítulos.

O **primeiro capítulo** falar sobre a História da Educação Especial ,é feito um retrospecto dos fatos mais relevantes que proporcionaram modificações e reflexões nas ações de todos os envolvidos no contexto escolar.

O **segundo capítulo** enfoca sobre a escola inclusiva, sua nova perspectiva e diante dessa realidade, a necessidade de mudança nas metodologias pedagógicas, bem como a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional. A escola inclusiva é a que possibilita interação e aprendizado de forma igual, buscam novas possibilidades de transmitir o conhecimento, torna possível a todos os alunos alcançarem o conteúdo abordado em sala e em todos os eventos ocorridos na escola.

O **terceiro capítulo** vem apresentar a metodologia do projeto e a análise dos resultados. Tem como base a observação da atuação dos docentes nas salas regulares e também como é a atuação nas Salas Multifuncionais com os alunos especiais.

O **quarto capítulo** vem de forma a esclarecer como foi feita a análise dos resultados, de forma analítica, com base nos dados coletados.

O **quinto capítulo** relata de forma sucinta as conclusões e recomendações, no intuito de sanar a problemática elencada dessa pesquisa.

O trabalho dos docentes nas salas multifuncionais é o enfoque da pesquisa. Suas metodologias e estratégias para atender os alunos com necessidades educacionais especiais (AEE).

Primeiro foi feita observações nas atividades desenvolvidas nas Salas Multifuncionais. Após essa observação em sala, foi aplicado questionários de caracterização de contexto e dos participantes, onde os mesmos puderam expor suas dificuldades e perspectivas para realização de seu trabalho na educação especial. Pois assim se terá diretrizes sobre a problemática, e possíveis caminhos a seguir para uma melhor forma de orientar o docente em sala regular e multifuncional, em práticas pedagógicas mais eficientes, onde se tem o aluno como objetivo maior a ser atingido.

Após a realização da leitura dos relatos de todos os professores é possível constatar que os anseios de melhoria são comuns. Busca-se mais formação específica para que se tenha mais embasamento teórico e mais segurança nas práticas pedagógicas. Foi relatado também o distanciamento entre os professores das salas comuns e SRM. que muitas vezes por desencontros nos turnos de trabalho não conseguem dialogar e discutir uma estratégia para encontrar o caminho mais eficiente na transmissão do conhecimento aos alunos, pois é sabido

que cada aluno tem suas especificidades no ato do aprendizado, e se tratando do ensino médio, as barreiras são ampliadas, tanto para o aluno, quanto para o educador da SRM, que precisa dominar minimamente todas as disciplinas do currículo para amenizar o distanciamento existente entre alunos e disciplinas e professores do ensino comum.

As questões da pesquisa diante das inquietações dos professores de ensino regular e da Sala Multifuncional (AEE) são: como está sendo o Atendimento Educacional Especializado dentro da proposta da Educação Inclusiva? Há eficácia no Atendimento Educacional Especializado? Que mudanças são necessárias para melhorar o Atendimento Educacional Especializado?

## **1.2. JUSTIFICATIVA**

Este projeto de pesquisa foi pensado a partir das inquietações sentidas em minha atuação na área educacional, e em especial na educação especial. Há alguns anos pude vivenciar as várias fases que o MEC idealizou para o atendimento à pessoa com deficiência e que os docentes colocaram em prática no Ensino Médio, das Escolas Estaduais no Município de Marabá-PA tanto nas salas regulares como nas Salas de Recurso Multifuncional.

No município de Marabá existem seis salas de recursos multifuncionais distribuídas nos três núcleos, tendo 50 alunos matriculados na rede estadual de ensino, no ano de 2013, que são alunos inclusos, tendo sua segunda matrícula na Sala de Recursos Multifuncional. No polo de Marabá a educação especial conta com sete professores lotados para realizarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma professora na coordenação, que atua junto à 4ª Unidade Regional de Educação (URE).

A Educação Especial vem desempenhando um importante papel dentro de um conglomerado de conhecimentos, recursos humanos, e estratégias. Que postos pedagogicamente a serviço de um sistema educacional, ampliando a todos os níveis e modalidades de ensino, possibilitando responder de forma eficaz às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno, que possa se apresentar no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é preciso rever a forma, os métodos que vem sendo aplicados em relação ao ensino para os alunos, público alvo da educação especial no ensino médio. As salas de recurso multifuncionais hoje, infelizmente, não exercem seu papel de forma eficiente. Houve

avanços significativos, mas a eficácia no processo educacional que atinja de fato o educando, levando-o a ter um atendimento que supra suas necessidades educacionais, onde a qualidade da aprendizagem prevaleça está um pouco longe da atual realidade vivida por todos os envolvidos nas escolas que tem esse atendimento educacional especializado.

Não se pode negar que a atuação do profissional especializado na sala de recurso multifuncional vem corroborando na melhoria do processo educacional dos alunos com necessidades especiais. Muitos passos foram dados em direção de uma escola inclusiva, pois já é possível conviver de forma mais respeitosa e harmônica no ambiente escolar, o que anteriormente não acontecia. Os alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado eram em alguns casos vistos como loucos, sem significância. Hoje as habilidades e competências desses alunos são vistas e aprovadas, o que precisa ser mudado são os caminhos que levam a aquisição das informações acadêmicas por esses alunos.

A meu ver um dos obstáculos que deve ser revisto é como acontece a formação do professor que assume a sala de recurso multifuncional. Atualmente apenas um profissional assume a responsabilidade, pois a carga horária é baseada na quantidade de alunos, e para cada 100h o professor atende no mínimo quatro alunos com deficiência. Mas a eficiência do atendimento seria melhor se pelo menos dois professores viessem atuar em conjunto. Um da área de humanas e outro da área de exatas, pois no Ensino Médio as disciplinas são mais específicas do que no Ensino Fundamental, o que dificulta o apoio que deve ser dado ao aluno, ficando a desejar em muitos casos.

O MEC promove métodos, que visam à interação dos docentes da sala comum e da sala multifuncional. A troca de informações deveria ocorrer para que o aluno fosse beneficiado, mas há problemas que precisam ser sanados para que efetivamente a aprendizagem venha acontecer por parte dos discentes. Atualmente a troca de informações entre os docentes da sala comum do ensino regular e o da sala de recurso multifuncional, ocorre de forma esporádica, uma vez que atuam em horários diferenciados, dificultando o contato.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) entende que o professor da sala de recursos multifuncional precisa ser formado na área específica que atua, como Braille, Língua Brasileira de Sinais - Libras, Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, TICs, que são pontos básicos para auxiliar no atendimento. Mas todos os professores atuantes nas Sala de Recurso Multifuncionais sentem a necessidade de uma ampliação dessa visão. Onde ocorre a necessidade de pelo menos dois profissionais que atuem junto ao aluno com deficiência, pois a tradução em libras, por exemplo, requer conhecimento mais profundo nas disciplinas que são do ensino médio.

A presente pesquisa é de grande relevância para a comunidade escolar, pois envolve um grupo social, pessoas com deficiência, que há muito tempo luta pela possibilidade do direito que todos têm de receber formação acadêmica no ambiente escolar, seja realmente consolidado. Sem deixar de ressaltar também a formação aos docentes da sala de recurso multifuncional, que precisam receber e trocar informações, fato importante para o crescimento do profissional que deve transmitir ao professor da sala comum novos métodos e maneiras de repassar o conteúdo de forma que venha a contribuir com o melhor desempenho do maior interessado nesse processo, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Desse modo, cabem algumas questões a serem investigadas:

1. Como esta sendo realizado o Atendimento Educacional Especializado dentro da proposta da educação inclusiva?
2. Há eficácia no Atendimento Educacional Especializado?
3. Que mudanças são necessárias para melhorar o Atendimento Educacional Especializado?
4. Quais as perspectivas para uma educação mais eficaz no futuro?

Esta pesquisa se fundamenta nos documentos legais e estudos teóricos sobre a configuração atual do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e sobre a formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE considerando a política governamental que trata do campo da Educação Especial.

Destacam-se as orientações presentes na Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a proposição do serviço AEE, no interior das escolas e das redes estaduais de ensino de acordo com o Decreto nº 7611/2011.

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Diagnosticar a eficácia do atendimento educacional especializado na escola regular de ensino da rede estadual.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Observar a atuação dos professores do atendimento educacional especializado em atendimento aos alunos.
- Relacionar dificuldades referidas pelos professores.
- Avaliar avanços nos mecanismos e técnicas de atendimento.
- Verificar a disponibilidade de recursos destinados ao ensino médio.
- Questionar a relação entre os professores do atendimento educacional especializado e os do ensino médio.

### **1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO**

O presente trabalho está dividido em 5 capítulos distribuídos da seguinte forma: o primeiro capítulo destaca a introdução ao conteúdo do trabalho de pesquisa seguido de justificativa que motivou a pesquisa, descrição dos objetivos e descrição da estrutura, no capítulo segundo está descrito uma vasta revisão bibliográfica para subsidiar a pesquisa com relação a autores consagrados no tema estudado, no terceiro capítulo são abordados as metodologias adotadas para concretização do método de pesquisa a ser adotado para coleta dos dados, o quarto capítulo inicia com uma caracterização do ambiente estudado, uma descrição gráfica do estado atual onde a pesquisa foi realizada com definição do escopo da pesquisa e finalizando o capítulo cinco com as conclusões e recomendações para trabalhos futuros. Seguindo a estrutura encontra-se a referência bibliográfica e os anexos.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. ESCOLA INCLUSIVA**

#### **2.1 CONTEXTO HISTÓRICO**

Em todas as sociedades democráticas, a educação representa um direito a todos, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. Isto significa que o ambiente escolar receberá toda e qualquer clientela, independente de características físicas cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem sendo assim, fundamental, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola, em situações que geram diálogo e conflito.

A Educação Especial, como cria da modernidade, desempenhou uma dupla função: de um lado, prover atendimentos clínicos e educacionais para pessoas deficientes, em contrapartida, institucionalizava comportamentos que compuseram o nascimento da noção de “anormalidade”.

Até a metade do século XX, os atendimentos às necessidades específicas desta demanda pelos sistemas de ensino eram desenvolvidos em ambientes segregados, isto é, aqueles que prestavam atendimento sócio educacional separado dos ambientes regulares de ensino. Acreditava-se que esse tipo de atendimento – institucionalizado – seria o mais adequado, devido as peculiaridades advindas da deficiência.

Segundo Magalhaes (2011, citado por Bueno 1993):

No mundo, o surgimento das primeiras instituições especializadas para atender a pessoas com deficiência correspondeu tanto ao ideal liberal de extensão de oportunidades educacionais para todos quantos “respondeu, também, ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social... No caso, o advento do modo de produção capitalista.” (p. 14).

Assim, devemos considerar a educação especial como prática social produzida, e não, simplesmente, como uma especialização para alguns profissionais das áreas de educação básica e saúde.

Para Magalhaes (2011, citado por Mendes1995), afirmou que, “Tal prática social pode ser compreendida como uma área de conhecimento específico e como um campo de atuação com dimensões tanto conceituais e metodológicas, quanto políticas”. (p.15)

A perspectiva de educação inclusiva surge, ainda no século XVIII, com objetivo que para Magalhaes (2011):

Atendimento das pessoas com deficiência que não se beneficiavam dos processos comuns de ensino. Surgiu e se firmou em virtude da existência da diferença única, entre pessoas, fornecendo acesso à educação, a um grupo de pessoas que, segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), atualmente, constitui 10% da população mundial. No Brasil, segundo o Censo Demográfico 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 45,5 milhões de pessoas (23,9%) possuem alguma deficiência (p.15).

Mas o que significa uma perspectiva inclusiva? Como as políticas públicas no Brasil concebem a educação especial a partir deste novo paradigma? Responderemos a estas questões a partir de uma análise conceitual acerca da perspectiva inclusiva e da educação especial na política educacional brasileira.

Segundo as experiências e pesquisas científicas relativas à inclusão, realizadas no mundo inteiro, não existem modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos. Mas os eixos norteadores para as escolas estruturarem propostas curriculares, viabilizam a aceitação da diversidade nas salas de aula. Existe, também, variada legislação em âmbito internacional e nacional, defendendo a instituição de práticas inclusivas na escola.

Afirma Magalhaes (2011):

Principalmente a partir dos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras apoiam o discurso inclusivo, protagonizado por varias das conferências internacionais que perseguem a meta da universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, ancoradas pela UNESCO. Por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos propõe que sejam satisfeitas “as necessidades básicas de aprendizagem” de todos os alunos matriculados, isto é, leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimentos básicos para a participação social (p.18).

Afirma Magalhaes(2011, citado por Bueno 1993): “ Devemos refletir e questionar se o preceito contido nesta conferência pode ser relacionado a toda e qualquer criança, “ou [se], mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar.” ( p.19). Nos processos de escolarização, a dicotomia entre os saberes

destinados aos “bem aquinhoados” e àqueles apenas capazes “das necessidades básicas de aprendizagem”.

Através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, vemos inaugurada a perspectiva da “educação inclusiva”, como uma ação em que todas as crianças, devem aprender juntas. O documento em questão tornou-se fonte inspiradora das propostas lançadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras. Seus princípios nascem sob a influência das discussões sobre a democratização do ensino.

Esclarece, Magalhaes (2011, citado por Garcia 2008):

A década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como político que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates (p. 19).

Abordando a questão do discurso internacional notadamente protagonizado por organismos tais como UNESCO, ONU, Banco Mundial, dentre outros.

Critica Garcia (2008):

Os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais completem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades. Se não é possível (ou interessante) a igualdade de condições, é possível igualar os países na perspectiva ideológica. (p. 14).

Tais documentos defendem práticas inclusivas sem questionar o atual sistema social. Propõem “reparos sociais” para aqueles que dele necessitam, para não questionar os princípios sobre os quais se pairam organização escolar da educação básica.

Em âmbito nacional, a perspectiva inclusiva se ancora na Constituição Federal, e na LDB, bem como em inúmeros outros documentos lançados pelos setores responsáveis pela Educação Especial pelo MEC, esses documentos legais apontam a importância de as crianças com deficiência beneficiarem dos processos regulares de ensino junto às demais crianças.

As denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento básico a flexibilidade curricular e métodos, visando aceitação e as diferenças entre seus alunos. A questão seria adequar a estrutura escolar às diversidades existentes reveladas pelos diversos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldades habilidades, motivação dos alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino (BRASIL, 2001; 2008).

O documento que contém as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nos respalda com as propostas pedagógicas de garantias de direitos aos educandos, como afirma Magalhaes (2011):

Definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços , educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, todos os níveis, etapas e modalidades de educação ( p.21).

A educação especial é, assim, concebida como área transversal no interior do sistema educacional, ou seja, a segregação em instituições especializadas é substituída por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular.

Sendo que dentro da inclusão, a ideia implícita, é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente as demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve moldar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas. Por exemplo, um aluno com

deficiência visual pode ser incluído em salas de aula regulares e necessitar de apoios complementares; o aluno com deficiência física requer a quebra de barreiras arquitetônicas, enquanto o aluno com deficiência intelectual necessita estratégias de adaptação do currículo às suas peculiaridades.

Para Magalhaes (2011): “ A inclusão beneficia não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas a todos, que não são “enquadrados” como deficientes, mas que sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar”. (p. 22)

Na mesma perspectiva de análise, Mendes (2001) tende a considerar que a inclusão é um impar e ético, mas não podendo justificar o fechamento das alternativas de atendimento existentes no Brasil, o que implicaria a diminuição de espaços para a educação das pessoas com necessidades educacionais. Estas são conquistas implementadas e, por isso, significam possibilidades dentre outras, de serviço educacional como direito social destinado a este grupo específico.

Alertando para o fato de que a muitos dos países ainda coexistem, na atual circunstancia, o contínuo de serviços e que, assim, a opção política do Brasil via **SEESP** andaria na contramão do que recomenda a literatura da área ao priorizar a classe de recurso multifuncional:

Afirma Rodrigues(2011, com citação de Mendes 2009)

“Uma espécie de ‘serviço tamanho único’, quando esta deveria ser apenas, mas um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado” (p.27).

Estas considerações inferem que a construção de práticas inclusivas na escola depende de muitos fatores e transformações. A educação especial, compreendida como prática social em construção se consubstancia no seio de uma dada sociedade, no contexto da globalização econômica e da mundialização da cultura, das contradições de um país que ainda lida com graves índices de exclusão social a despeito do que apontam algumas estatísticas.

(...) lidar com os “diferentes” na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas sobre grupos marginalizados. Por outro lado, na difícil caminhada da “diferença” na escola regular, muitas histórias silenciadas merecem vir à tona para que não se pense que a aceitação e o respeito à diversidade é tarefa que diz respeito apenas à capacidade de professores e a existência de condições humanas e materiais na escola, a solidariedade ou tolerância (MAGALHÃES, 2001, p. 5)

Assim, as discussões sobre os aspectos técnicos referentes à construção de uma perspectiva inclusiva na educação especial não podem suplantam a necessidade de discutirmos o que torna nossa escola seletiva, onde alguns aprendem e outros ficam a margem do ensino aprendizagem. Esta discussão não se relaciona somente com o planejamento da prática pedagógica em si, mas com concepção de “deficiência” e de “normalidade”, e isto se associa às relações de poder que se estabelecem na sociedade e na escola.

Ressaltamos que a escola tem representado, por excelência, espaço de homogeneização de práticas pedagógicas, e a política educacional, na ânsia pela expansão da escolaridade universal, situaram a instituição escolar frente ao dilema atual, onde naturalmente, diante da diversidade de sujeitos e grupos e ter que restringir as individualidades, para poder promover a acessibilidade e, cada vez mais crescente.

Com tudo, ao mesmo tempo, em que não há como a escola atender todas as peculiaridades individualidades, ela não deve restringir a consideração das particularidades de sujeitos e grupos.

Isto nos remete à impossibilidade de simplificar a questão da inclusão da diversidade na escola, no contexto do capitalismo, risco no qual se pode incorrer, quando a inclusão de alunos com deficiência é limitada a mero ato de solidariedade e tolerância ou à presença/ausência de aparatos de ordem técnica. A inclusão em suas caminhadas e estagnações é a reserva da garantia do direito à educação dentro de uma sociedade, que conquista vagarosamente notoriedade nas políticas sociais.

## **2.2. PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR.**

Na educação inclusiva, temos muitos desafios a enfrentar para a educação ser um direito de todos, seja ele traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular. Mantendo alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, se assim for, o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse educando na classe comum pode resultar em aumento da rejeição – já existente nas escolas - em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal.

Uma das tarefas é detectar paulatinamente, sendo constante as intervenções e as ações para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações nos paradigmas no âmbito dos projetos escolares, visando ao melhoramento de sua proposta pedagógica, nos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos educandos.

Sendo importante ainda uma dedicada atenção ao modo como se estabelecem as relações entre educando e o profissional da educação. Além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo.

Afora ações para garantir que as escolas se constituam em espaços de aprendizagem para todos os alunos, na CF, está previsto que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado ao educandos com necessidades educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil. art. 205, I, III, Res. 2/01)

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002), “tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação”. (p.123) O que se tem como objetivo precípua, é a defesa da educação escolar para todos.

É necessário salientar que mudanças na educação brasileira, nessa perspectiva, dependem de um conglomerado de ações em nível de sistema de ensino. Que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades de ensino, ultrapassem o patamar em que se encontram.

É inegável o valor das ações que se tornam exemplo, mas certamente isso não garante sua generalização para o sistema de ensino, o que resultará em desigualdade na oferta de mesmas condições de qualidade para todos os alunos residentes na circunscrição de cada escola. Os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo, desde meados da década de 1990, sendo na prática modelo da integração escolar, no qual ainda predomina.

Dentro do Brasil, nas décadas de 60/70, elaboraram propostas estruturadas que possibilitassem o atendimento educacional para pessoas com deficiência (população focalizada na época) com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais se mobilizaram para atender pessoas nessa condição, incentivando-as reivindicarem seu direito, a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum.

Que segundo, Mantoan (2006):

A integração escolar tinha como objetivo auxiliar como afirma ANARC, ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade” (p.38).

Sua efetivação podia se dar pela oferta de uma quantidade de serviços que se podendo garantir ao aluno o direito de estar em espaços sociais, que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos, educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social). sendo um convívio com integração social.

Como afirma Montoan( com citação de Mazzota, 2006):

A integração social, decorrente do cumprimento a essa última dimensão, envolve a interação, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo,

mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o excepcional se sinta parte natural do grupo. (p. 38)

O continuum de serviços, idealizado nas décadas de 60 e 70, denominado por Reynolds (1962) como “hierarquia de serviços – modelo de educação especial”, por Demo (1970) como “sistema de cascata dos serviços de educação especial” e por Dum (1973) como “modelo da pirâmide invertida” (ibidem, pp.45 e 47). Propõem-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos com suas necessidades conformes duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados “somente quando necessário”; e movê-los a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível”. Com essas indicações, e alertando para a existência de diferenças entre esses autores, estavam previstos para seu atendimento: classe comum; classe especial; escola especial; e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar.

Assim, no que se refere à escolarização do deficiente, que possuindo apenas uma das alternativas indicadas na classe comum. Cujas matrículas são condicionadas ao tipo de limitação do aluno. Estando este distante do espaço escolar, quem menos se ajusta às suas normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica.

Esses são dois dos critérios questionados pela proposta de inclusão escolar: o acesso condicional de alguns educandos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa que se adaptem.

Relatos da implantação e integração escolar no Brasil, fez-se necessário, uma vez que críticas indistintas foram lançadas diretamente a alguns tipos de serviços, particularmente às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental. Essas críticas muitas vezes não evidenciam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido ao conjunto de serviços maneira que garantiriam, que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para educação especial, não se justificava pela necessidade pessoais, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado.

O que constatamos como herança desse modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento.

Contrapondo ao referido modelo de educação, onde os objetivos da inclusão escolar, é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana auxiliando da aprendizagem.

No caso, as limitações dos sujeitos devem ser condicionadas apenas como uma informação sobre eles. Que assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. Sendo que a ênfase deve recair sobre a identificação das possibilidades, finalizando com a construção de alternativas que garantam condições favoráveis à sua autonomia escolar e social.

Caracterizou-se a educação inclusiva tem sido como um “inovador paradigma”, constituído pela estuma à diversidade, como condição primordial de ser valorizada. Pois é colhem os melhores benefícios toda comunidade escolar, pelo respeito aos níveis diferentes de aprendizagem e pela colocação de outras práticas pedagógicas, o que exige novas rupturas em olhares nos sistemas de ensino.

A rotineiramente ideia de ruptura é colocada em oposição à ideia de continuidade, pois e tida como expressão do novo, podendo causar encantamento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, será considerado, ultrapassado, pode ser maldita em suas virtudes devido contexto histórico e social.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A tradução para inclusão escolar, não raras vezes, tem-se restringido no âmbito das práticas, como já assinalado, à garantia da oferta de vagas à alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula comuns. No ver da investigadora essa distorção

conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos.

De acordo com as mais recentes normatizações para a educação especial (Resolução. 2/01), a opção brasileira é por manter os serviços especializados em caráter extraordinário. Há que se ter cuidado para que, assim como proposta, a educação inclusiva não se configure apenas em retomada de antigas propostas não realizadas na sua totalidade. Pérez Gomes (2001, p.22) contribui para esse debate declarando não estar claro se o que nasce é uma negação superada do velho ou uma radicalização de suas possibilidades não realizadas.

Sem desprezar os embates atuais sobre educação inclusiva principalmente quanto à sua coexistência ou não com serviços especializados para atendimento paralelo à classe comum, a proposta de atender alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes implica estar atentar para mudanças no âmbito dos sistemas educacional. As unidades escolares, das práticas de cada educador e suas diferentes dimensões, e respeitando suas peculiaridades.

Essas considerações contribuem para melhor contornar os pressupostos que embasam a inclusão escolar, que deve ser processadas, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as dificuldades impostas ao ensino aprendizagem do aluno. Barreiras essas que sempre existirão porque haverá ingressantes, e ate os mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes.

Que se acordo Mantoam( 2006, citação de Glat e Nogueira, 2002)

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. ( p. 42).

No âmbito particular de indicações para sua execução no plano das escolas, para haver três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo.

Como afirma Mantoan (2006 com citação de Stainback,1999):

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...]: grupos de serviços baseados na escola, grupos de serviços baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente de procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que os alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial (p. 43).

Ainda que na versão desses autores assim sejam apresentados os componentes da educação inclusiva, identifica-se muito de uma visão ingênua representada por discursos mais situados no senso comum, que consideram que a educação inclusiva já aconteceu, pois acreditam que o acesso à classe regular de alunos com necessidades educacionais especiais é suficiente para caracterizá-la.

Outros, expressando uma visão pessimista ou descrente, consideram a educação inclusiva irrealizável, justificando que a educação não tem conseguido contemplar os ditos alunos normais, que dirá “esses” alunos. Há os que, embasados no princípio transformador da escola e da sociedade, carregam bandeiras que a educação inclusiva e como um processo gradual de ampliação do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, construído com e pela participação contínua e intensiva de vários agentes e agências sociais para que esse fim seja alcançado.

Esses propõem a manutenção dos recursos educacionais especiais em paralelo ao desenvolvimento de alternativas que possam ir substituindo as formas atuais de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas há ainda, ao menos, uma quarta posição, a daqueles que consideram a possibilidade de rupturas com o instituído, propondo que, de imediato, uma única educação se responsabilize pela aprendizagem de todas as crianças.

Que de acordo com Mantoan (2006, citando Mendes, 2002):

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergente. (p. 44).

Como referência temos alunos com necessidades especiais, a tensão se evidencia pelo confronto de duas posições. De um lado estão os defensores da proposta de uma escola única, comprometidos com o atendimento de todos os alunos, e, de outro, aqueles que compreendem que a igualdade de oportunidades traduzida inclusive na diversidade opcionais de atendimento escolar. O que pressupõe a existência de recursos especializados indo além daqueles de complementação, suplementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe.

Educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos. É preciso frisar que “em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade” (CORTELLA, 1988, p. 14).

Se tomando como referência população com necessidades educacionais especiais, os indicadores de atendimento mostram maior disparidade ainda entre o proposto e o atingido, o que será retratado posteriormente. Enfrentamos também a necessidade de definir os contornos de forma a não suscitar dúvidas em relação a pelo menos três dimensões envolvidas no

atendimento à população que requer atendimento educacional especializado: o conceito de educação especial, a população elegível para os serviços de atendimento educacional especializado, o lócus do atendimento escolar e os recursos e serviços educacionais especiais.

Na LDB, a educação especial é definida como uma modalidade de educação escolar. Em que pesem as controvérsias quanto aos sentidos que podem ser atribuídos ao termo modalidade, em parte da literatura especializada em documentos produzidos pela SEESP/MEC.

O entendimento é de que os serviços de educação especial devem ser parte integrante do sistema educacional brasileiro, e sua oferta deve, como diz CNE/CEB: “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (Brasil, 2001, art. 17 ).

Ferreira (1998), analisando o capítulo V da LDB , considera que, tal como definida, a educação especial está mais ligada à educação escolar e ao ensino público. Nessa mesma direção, na Res. 2/01, a educação especial é “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais”.

Enquanto na CF a expressão de referência se dava “portadores de deficiências”, os documentos posteriormente aprovados ampliam o alcance do dispositivo constitucional com o uso da expressão “necessidades educacionais especiais” (Ferreira, 1998).

Na CNE/CEB, está assim especificado:

Com adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.(BRASIL, parecer 17/01)

O preconizado nesse parecer embasou a elaboração do artigo fundamental, que elabora a classificação, considera Mantoan (2006, com citação de Mendes, 2002):

Permite interpretar que houve uma tentativa tanto de ampliação da população que deve ser referida a partir de agora para o ensino especial quanto de abandonar as classificações categoriais tradicionais da clientela da Educação Especial, provavelmente em virtude da adoção do conceito de ‘necessidades educacionais especiais (p. 47).

Quanto ao local de atendimento, a CF e a LDB adotam a mesma perspectiva. Estabelecem que o atendimento educacional especializado e a educação especial, como respectivamente estão denominados nesses documentos, devem ser oferecidos “preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III e art. 58, respectivamente). Contudo, segundo nos alerta Minto, “preferencialmente pode ser o termo chave para o não cumprimento do artigo, pois quem dá primazia já tem arbitrado legalmente a porta de exceção” (p. 9).

Para a implantação do atendimento educacional especializado, a LDB prevê serviços especializados e serviços de apoio especializados que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns...” (BRASIL, art. 3º).

No detalhamento dessa proposta, no art. 8º, inciso IV e V dessa resolução, estão previstos como serviços de apoio especializados: professor especializado em educação especial, professores-intérpretes das linguagens e códigos, professores e outros profissionais itinerantes, outros apoios à locomoção e à comunicação e salas de recursos. Nos artigos 9º, 10º e 13º, como serviços especializados para uma população que demanda “ajudas e apoios intensos e contínuos” ou “alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde” são asseguradas classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento em ambiente domiciliar. Embora esse atendimento deva ser oferecido em caráter extraordinário e/ ou transitório, a previsão de sua oferta contraria algumas tendências “modernas”, pois, tal como estabelecido, as escolas e os sistemas de ensino podem não somente manter, mas criar classes especiais ou escolas especiais respectivamente.

Se as “imagens” de educação inclusiva, da educação especial, bem como a população elegível para atendimento educacional especializado, os tipos de recursos educacionais especiais e lócus de atendimento escolar do referido alunado ainda suscitam clareza em suas bases conceituais, para não haver dúvidas quanto às diretrizes da política educacional brasileira a serem seguidas.

E inegável que o atendimento escolar de educandos com necessidades educacionais especiais deve ser universalizado, que os sistemas de ensino precisam responder melhor às procura no âmbito da aprendizagem desses alunos, em que aos profissionais da educação deve ser garantida sua formação continuada, entre outras ações.

Continuando esse debate buscamos dados sobre o atendimento escolar dessa população no Brasil. Podemos afirmar, excluindo as diferenças individuais que são inerentes ao processo de aprendizagem de cada aluno, que as estruturas desencadeantes de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais são semelhantes às de qualquer outro, porém, problemas inerentes ao próprio indivíduo e ao ambiente em que está inserido podem prejudicar e até bloquear o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (SANCHES, 1996).

Portanto, é importante que o profissional de ensino procure conhecer os educandos sob sua responsabilidade, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais, buscando proporcionar-lhes um ambiente acolhedor e estimulante desde o seu ingresso na escola regular.

Segundo Correia (2003), o professor tem um papel de suma importância na criação de ambientes educacionais que sejam positivos e enriquecedores e suas atividades vão influenciar muito na aceitação dos colegas com necessidades educacionais especiais, por parte dos demais alunos. Para tanto, sugere a realização de atividades com visitas ao melhor conhecimento entre os pares, à criação de verdadeiras comunidades de apoio, que possibilitem um sentimento de aceitação, de pertencimento na turma, tais como: jogos; brincadeiras; preenchimento de questionário de interesse adaptado à idade e às características dos alunos (que pode ser preenchimento com o auxílio de familiares, em casa); estratégias para sensibilização das crianças à diversidade humana, envolvendo conotação de histórias infantis, simulações, vídeos, jogos, diálogos sobre reportagens televisivas, artigos em jornais e revistas, diálogos sobre pessoas que se destacaram na sociedade e que apresentam deficiência

(exs. Ludwing Von Beethoven e Thomas Edison, que apresentam surdez); simulações de necessidades educativas especiais (deficiências motoras, visuais, auditivas), seguida de diálogo com o grupo a respeito das dificuldades e barreiras encontradas, mesmo diante da realização de atividades simples, e dos sentidos que emergem nesses momentos.

O professor precisa estar consciente de que a atenção à diversidade, que se faz presente na classe vai exigir dele uma diferenciação de estratégias de ensino. Isso envolve ensinar, levando em consideração “[...] as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer utilização de práticas educativas flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser sempre que possíveis concretos e estimulantes” (Correia, 2003, p. 41).

Na escola inclusiva, é imprescindível que os docentes atuem de forma que os educandos avancem segundo seu ritmo de aprendizagem, devendo ser sempre incentivada a cooperação entre colegas no tocante à aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Tal prática resulta, para os educandos com necessidades especiais, em ganhos acadêmicos significativos no desenvolvimento de habilidades de interação social positiva com outros alunos e na elevação da autoestima. No tocante aos colegas que atuam como tutores, esses também têm ganhos significativos na sua preparação acadêmica, na auto estima e na prática de habilidade básicas em áreas específicas de educação (VILLA E THOUSAND, 1999).

Correia (2003) destaca a importância da utilização de algumas abordagens específicas, entre as quais, situamos: as tutorias de pares, em que a aprendizagem pode se processar em cooperação, entre dois alunos, em que são revistos determinados conteúdo ou realizada alguma atividade; a tutoria de pares generalizada, na qual se prevê a divisão da turma em dois grupos e, neles, os alunos trabalham em pares, acumulando pontos para seu grupo; projeto em grupo, em que os alunos com maior ou menor conhecimento, combinando os seus saberes, com vistas ao desempenho de determinada tarefa.

O professor deve analisar, com bastante cuidado, que abordagem utilizar com vistas a incentivar a cooperação dos pares. Após o início das atividades, o docente tem um papel de grande importância, que consiste no acompanhamento e no apoio aos grupos, com vistas à sua manutenção e produção, analisando se algum aluno está com mais dificuldade e prestando-lhe o apoio necessário ao desenvolvimento da tarefa. Com base nessa observação, ele poderá se

necessário, planejar as próximas atividades, adequando-as de maneira a haver uma maior participação e desenvolvimento dos alunos.

O importante é o que o professor esteja ciente de que todos são capazes de avançar na aprendizagem, tendo, porém, seu ritmo próprio, sua forma específica de aprender, seus limites e seus interesses, que devem ser respeitados. Nesse sentido, é essencial ao desempenho e participação da pessoa que apresenta deficiência adaptar as demandas de tarefas, de modo que possam desempenhá-las no contexto (DEL-MASSO, 2008).

O esquema curricular deve ser aberto e flexível, com vistas a se ajustar às diferentes necessidades dos alunos. Em outras palavras, é importante usar objetivos que possam ser adaptados às necessidades dos alunos, flexibilizar ou adaptar o conteúdo o tempo disponível para a execução da tarefa, a metodologia a ser utilizada, as atividades, os procedimentos adotados durante a avaliação. É importante que estejam à disposição do aluno os recursos necessários (humanos e materiais), que os professores se disponham a fazer – quando necessárias – adaptação no currículo, para favorecer a construção do conhecimento por todos os educandos.

A educação, numa perspectiva inclusiva, é um desafio para os sistemas educacionais, exigindo a organização de políticas públicas que efetivamente visem a abertura das escolas para todos os alunos, sem distinções. Nesse sentido, faz-se necessária a derrubada de visões estereotipadas, de preconceitos e estigmas existentes sobre as pessoas com necessidades educativas especiais – entre elas, as que apresentam a deficiência – a revisão de dogmas e crenças sobre educação, ensino e aprendizagem.

Envolve, entre vários aspectos, a sensibilização e reorganização da instituição escolar, a revisão dos papéis daqueles que a constituem, a formação continuada dos profissionais de educação de maneira a melhor atuar com a diversidade do alunado, a reorganização das relações interpessoais, a renovação das práticas educativas empreendidas dentro e fora da sala de aula.

A rua de acesso à inclusão não tem fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele

aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (2003, p. 36).

### 2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Apesar da discussão relativa à educação para todos ter ido início em 1948, através de diretrizes políticas, sob forma de orientação, com a promulgação de Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), começa a ser mais enfatizada a partir da “Conferência de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e, principalmente, a partir da disseminação dos princípios de Declaração de Salamanca, produzidos na Conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Declaração de Salamanca, 1994).

Com base nesse documento, os países signatários, entre outros aspectos, foram desafiados a: adotar, pela força da lei ou como política, o princípio que estabelece a matrícula de todas as crianças, independentemente de suas condições, em escolas comuns, pois são percebidas como ambientes que podem proporcionar uma educação efetiva à maioria; projetar os seus sistemas educacionais e aplicar programas de forma a completar toda a gama de características, interesses, capacidades e necessidades das crianças.

Ao concordar com os pressupostos da declaração de Salamanca, o governo brasileiro fez opção pela estruturação de um sistema educacional inclusivo, responsabilizando-se por investir no aprimoramento dos seus sistemas educacionais, de maneira a se tornarem aptos a incluir todos, sem exceção, e, ao mesmo tempo, fazer com que o atendimento educacional realizado de maneira separada, à parte, em instituições educacionais especializadas, constitua-se numa exceção, destinado “[...] aos casos, poucos frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não podem satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessários para o bem estar da criança [...]” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 24).

Podemos salientar que várias leis foram promulgadas, no Brasil, oferecendo respaldo legal para se promover a inclusão. Determinando punições a profissionais que neguem o direito à educação, em escola regular, a essas pessoas. Porém, não são os dispositivos legais que definem, por si só, o projeto educacional, mas a forma como essa legislação é operacionalizada na realidade escolar (MARTINS, 2008).

Observamos que avanços consideráveis foram feitos em relação ao acesso dos educandos com necessidades educativas especiais à escola regular, principalmente na última década, em nosso país. No entanto, muito ainda existe para ser empreendido no sentido de lhes oferecer uma educação efetivamente de qualidade, que lhes possibilite um desenvolvimento compatível com as suas condições e não apenas a socialização.

Durante um longo período havia a tendência de julgar que as demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais só seriam atendidas em instituições especializadas.

Esta prática influenciou bastante na perpetuação de preconceitos acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem destas pessoas. Confinadas em instituições – quando a elas tinham acesso – viram limitadas as suas possibilidades de interação social na comunidade. Soma-se a isto o fato de as escolas especializadas nem sempre garantirem o acesso aos conteúdos escolares básicos ou profissionalizados aos alunos (BUENO, 1993; JANNUZI, 1992).

O final do século XX, especialmente a década de 70, marca o advento do movimento da denominada “filosofia da integração em educação especial”, que defende a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades.

Surgindo assim este movimento, principalmente nos países na Escandinávia, e ganha força nos EUA e Canadá, podendo ser considerado como parte das lutas de grupos minoritários na defesa dos direitos humanos.

Glat (1998) mostra que este modelo

Parte da premissa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm direito de usufruir de condições o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem. Ou seja, elas devem participar das mesmas atividades sociais, educacionais, recreativas frequentadas por grupos de sua mesma idade (p.22).

Esta abordagem defende que a participação nas atividades educacionais deve buscar um distanciamento, sempre que possível, das formas segregadas de ensino - razão pela qual devem ser ofertadas variadas alternativas do atendimento. O aluno poderia usufruir de

diferentes tipos de atendimento ao longo da trajetória de educação básica. Um Quadro 1 de síntese das modalidades de atendimento propostas pode ser visualizado a seguir.

**Quadro 1:** Síntese das modalidades de atendimento para deficientes

| <b>Modalidade de atendimento</b> | <b>Características</b>   |
|----------------------------------|--|
| Escola especial                  | Organizadas para atender somente pessoas com deficiência, conta com vários tipos de atendimento, além do educacional. Podem ser residenciais.  |
| Ensino hospitalar ou domiciliar  | Atendimento prestado a alunos que não podem frequentar a escola durante um determinado período de tempo devido a problemas de saúde.   |
| Classe especial                  | Instalada em escolas comuns com professores especializados, atende menor número de alunos, entre 8 e 10. Atende a um mesmo agrupamento de alunos, por exemplo, existem classes somente para alunos surdos.   |
| Sala de recursos                 | Funciona dentro da escola comum com materiais, equipamentos e professores especializados visando atender ao aluno com necessidades educacionais especiais. Este atendimento é feito, duas ou três vezes por semana, o aluno permanece na sala regular em outros horários. O trabalho deve ser realizado com vistas a prestar apoio ao professor da sala regular. |
| Ensino itinerante                | Prestação de serviço por um professor especializado a diversas escolas que possuem alunos com deficiência.   |

A existência destas formas de atendimento, todavia, não levou a escola a regular a rever suas posturas teórico–metodológicas. A ideia subjacente é diagnosticar e encaminhar o aluno para a modalidade de atendimento necessária e adequada, e depois realizar a seu ingresso em sala de aula regular. Assim, a escola fica imune a críticas e reformulação de sua proposta curricular.

Será a perspectiva inclusiva em educação especial, cujo um dos nascedouros é o movimento integracionista, a propor o surgimento de um olhar analítico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Afirmando que todas as crianças devem aprender juntas na escola básica regular. Assim como parecer CNE/CP: “os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas às necessidades de todos os alunos” (BRASIL, 2001, p. 9).

Em 2003, o MEC implantou o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, objetivando colaborar na construção dos sistemas educacionais mais inclusivos, com foco na formação de gestores e educadores dos municípios brasileiros. Mas recentemente, o executivo federal lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) completando, em conjunto com outras medidas, iniciativas objetivando a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares (BRASIL, 2007).

Mas qual seria a clientela da educação especial, assistida pelo paradigma inclusivo? A mais recente as “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, aponta como alunos que necessitam da educação especial aquele com deficiência, transtornos globais de altas habilidades/superdotação.

A referida lei diz:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.8).

A política continua na defesa da transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior, o que implica a garantia da continuidade da

escolarização nos níveis mais elevados do ensino. Advogar, também, a noção de atendimento educacional especializado e da Educação Especial como complemento, e não substituição ao ensino regular.

Ainda há necessidade de formação de educadores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar; a articulação Intersetorial na implantação das políticas públicas e a garantia da participação da família e de comunidade. Por fim CF, a construção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliário e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2008).

A Educação Especial é, assim, convocada a atuar de forma articulada com o ensino comum, passando a integrar a proposta pedagógica da escola de ensino básico a fim de promover o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Em âmbito mais amplo, esta modalidade de ensino tem, ainda, a prerrogativa de orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento das práticas colaborativas (BRASIL, 2008)

Em relação ao lugar de atuação a política educacionais, que estabelece o AEE pode ocorrer:

[...] oferta realizados nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados [...] (BRASIL, 2007, p. 12).

Passa a regular a matéria, dispondo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEEN), sendo que neste instrumento, o Decreto AEE aponta: “o financiamento da União, Estados e Municípios para a ampliação date oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas redes públicas de ensino”. (BRASIL, 2008).

Isto sugere que a forma de atendimento proposta pela atual política é o AEE, que tem como função: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil. 2008 p. 9). Essa forma de atendimento é prevista para apoiar o desenvolvimento dos alunos, devendo realizar-se no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço de ensino aprendizagem .

Para Costas (2009), “ analisando o documento da PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que alguns de seus preceitos merecem destaque, notadamente, os que apontam para a educação especial no cerne do projeto pedagógico das escolas regulares e ainda, a reorientação do papel da gestão escolar e da aprendizagem que, de certa forma compromete os docentes a interagirem com muitas as “supostas”. Isso que dificuldades na aprendizagem, seriam e eram encaminhadas às salas de recursos e/ou às classes especiais.

Por outro lado, a mesma autora propõe questionamentos no tocante aqueles alunos que necessitam de atendimento pedagógico individualizado, dizendo: “caso a escola inclusiva gestada pelas novas diretrizes não consiga retorquir àqueles que necessitam de atendimento pedagógico individualizado, onde estes poderão buscá-lo?” (COSTAS, 2009, s. p.).

Referindo-se, então, ao texto da política em pauta, afirma Costa (2009):

Não verifiquei nenhum elemento que pudesse responder este questionamento, pois está explícito que todo e qualquer apoio particular será tarefa dos sistemas comuns de ensino, cabendo a estes toda e qualquer responsabilidade em relação aos processos globais e singulares do desenvolvimento ( s. p.).

Conclui-se que as escolas especializadas, que na sua maioria, compartilham com a escola comum o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais. Terão suas atividades reduzidas, ou ate desativadas; episódio que já está causando e, ainda causará grande apreensão aos professores em serviço, aos formadores e por fim, à clientela que necessita desses serviços.

Os recursos humanos, que muitas vezes se fazem ainda necessários, envolvem: professores de apoio; professores itinerantes (profissionais especializados ligados aos sistemas públicos de ensino, que se deslocam às escolas no intuito de orientar e apoiar os professores de classes regulares na condução do trabalho pedagógico); outros profissionais, sediados fora do ambiente escolar, que possam prestar atendimentos específicos (fonoaudiólogo, fisioterapêutico, psicológico, psicopedagógico).

Dependendo da deficiência apresentada pelo aluno, vários recursos materiais e pedagógicos se fazem necessários para favorecer o processo de ensino/aprendizagem. A título de exemplificação, podemos situar que, para os educandos que apresentam cegueira, os

aspectos psicomotores, cognitivos, as habilidades sensoriais (auditivas, olfativas e táteis) deverão ser estimuladas. Nesse sentido, podem ser utilizados, para favorecer a sua aprendizagem, materiais concretos, máquina, Braille, reglete, punção, materiais em relevo, computadores com programas adaptados; para aqueles que apresentam baixa visão, que podem ser usados – entre outros – lupas, caderno com pautas largas, letras ampliadas, contraste de cores, lápis HB2, materiais em relevo (BATISTA, 1997; SILVA, 2008).

No tocante ao aluno surdo, é importante a utilização de materiais que tenham imagens visuais (filmes com legendas, figuras, fotos, gráficos, maquetas, painéis, entre outras), documentos escritos, materiais concretos, fichas de atividades, assim como que o professor tenha o cuidado de falar sempre de frente para esse aluno, para favorecer a leitura labial, e que seja usada a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na comunicação com o aluno. A utilização dessa língua é imprescindível, pois favorece a compreensão dos conceitos e aprendizagem. Embora a ministração de aulas de Libras deva ser feita por um professor qualificado para tal fim, que geralmente assume o atendimento educacional especializado em Libras, é relevante que na sala de aula regular haja a presença do intérprete e que o professor da classe seja orientado, também, a utilizar essa língua, bem como os alunos em geral, integrantes da turma, pois isso evitará que o aluno surdo dependa totalmente do interprete e em muito favorecerá a sua inclusão social e aprendizagem (BATISTA, 1997; DAMÁZIO, 2007).

No tocante ao aluno que apresenta deficiência física, que pode ter dificuldade em realizar determinadas tarefas que são rotineiras na escola, alguns recursos de tecnologia assistiva podem ser usados, favorecendo resolver com criatividade os seus problemas funcionais, favorecendo o seu desempenho, tais como: tesoura adaptada; fixação do papel de desenho com fita adesiva na carteira ou em uma prancheta, para evitar que se desloque facilmente; engrossamento do lápis, giz de cera, pincel ou tubo de cola, utilizando uma espuma macia; uso de uma prancheta, que favoreça a leitura pelo aluno, em plano inclinado; fixação do livro de leitura na mesa, usando velcro na contracapa; colocação de pedaços de velcro ao final de cada página do livro para favorecer o seu manuseio; criação de jogos adaptados, que favoreçam a participação do aluno com deficiência física, de maneira mais autônoma, usando tampas coloridas, caixas vazias, cubos de madeira; uso de computador que tenha teclado com recursos de acessibilidades, entre vários outros (BERSCH, MACHADO, 2007).

Concordamos com Carvalho (2008) quando afirma que esses e inúmeros outros recursos materiais facilitam o acesso à experiência de aprendizagem, mas não têm efeito compensatório, nem substituem os meios usuais de acesso ao currículo. São percebidos como recursos complementares, que devem ser previstos e providos, em decorrência do seu valor pedagógico, de acordo com as características apresentadas pelo aluno.

## **2.4 CONDIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL**

É inegável a expansão no Brasil das matrículas iniciais no ensino fundamental, sobretudo a partir da década de 1990, e, com esse avanço, o centro das preocupações governamentais passou a ser a garantia da qualidade do ensino, já que os resultados de avaliações têm mostrado que a aprendizagem dos alunos está aquém do esperado. Além disso, ainda há violação do direito de acesso à educação, pois muitas crianças e jovens ainda estão fora das escolas.

É preciso, pois cumprir com os objetivos estabelecidos na CF para a educação, quais sejam “erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País”.(Brasil, 1998). Precisamos outras providências, conhecer e saber fazer uso dos instrumentos viabilizadores do direito à educação, estabelecidos pela CF: o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública.

Sobre esse assunto, Mantoan (2006 citando Oliveira ,2001):

A própria declaração desse direito [à educação], pelo menos no que diz respeito à gratuidade, constava já na Constituição Imperial. O que se aperfeiçoou, para além de uma maior precisão jurídica – evidenciada pela redação – foram os mecanismos capazes de garantir, em termos práticos, os direitos anteriormente enunciados, estes, sim, verdadeiramente inovadores. (p.50)

Partindo desse pressuposto, temos a seguridade dos educandos com necessidades especiais a sua gratuidade no que se refere a educação.

Para o autor Mantoen(2006), “as modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a resistência social à sua efetivação” (p.42)

Nesse sentido, se tomarmos particularmente o segmento da sociedade genericamente designado como pessoas com necessidades educacionais especiais, pelos dados oficiais apresentados em 2004, a matrícula desse alunado nas classes comuns das escolas regulares representava 34,4%, enquanto 65,6% estavam matriculados em escolas e classes especiais (Brasil, MEC/ INEP, 2004). Quanto ao caráter público ou privado desse atendimento educacional, do total de matrículas, 57% correspondiam a escolas públicas e 43% a escolas privadas.

Todavia não dispomos de informações sobre o número de pessoas nessa condição que nunca tiveram acesso a nenhuma dessas formas de atendimento. Por ora, os dados apresentados são suficientes para indicar quanto ainda estamos distantes dos objetivos estabelecidos em 1988 para a educação brasileira.

A política educacional brasileira, vem se deslocando vagarosamente para os municípios. E parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica e também ao acesso e permanência desses alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental. Essa diretriz tem provocado alguns impactos no atendimento desse público educacional.

Algumas prefeituras criaram formas de atendimento educacional especializado, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, algumas estão apenas matriculando esses alunos em suas redes de ensino e há ainda as que desativaram alguns serviços prestados, a oferta de programas de transporte adaptado.

Ressalte-se, contudo, que alguns estudos, finalizados ou em andamento, indicam que a tendência dos municípios pela organização de auxílios aos especiais, em diferentes denominações e com estrutura e funcionamento distintos. Além disso, a perspectiva anunciada nos documentos de muitos municípios, principalmente desde meados da década de 1990, é de atender aos princípios da educação inclusiva.

Isso deveria, em tese, impor mudanças nas políticas educacionais para que a estrutura e a organização administrativo-pedagógica das escolas pudessem construir propostas que favorecessem a aprendizagem e o desenvolvimento de toda a sua demanda escolar.

Os dados oficiais, divulgados pelo MEC/INEP, sobre as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais indicam que entre 1998 houve retração na esfera federal da ordem de 65%; na esfera estadual, apesar de o número absoluto de matrículas ter aumentado de 82.770 em 1988, para 115.424 em 1998, o atendimento em relação às outras esferas representava 49,8% em 1988 e 34,2% em 1998.

A evolução das matrículas na educação especial, em serviços especializados, registrados nos Censos escolares de 1998 e de 2002, revela que, em 1998, o atendimento era prestado a 293.403 alunos, sendo 155.879 matriculados na rede privada e os demais nas redes públicas (estaduais 91.959; municipais 44.693; federais 872).

Em 2002, das 338.081 matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais, 203.367 referem-se a matrículas em estabelecimentos privados; as outras estavam em escolas públicas (76.762 estaduais; 57.164 municipais; 788 federais). Nesse período, a maior responsável pela ampliação progressiva do número de matrículas foi a esfera municipal, revelando crescimento de 452,9%, seguida da rede particular, cujo aumento foi de 127,3%.

Pelo Censo escolar de 2004, o total de matrículas da educação especial era 566.753, sendo 243.495 em escolas privadas e 323.258 em públicas, assim distribuídas: 849 em escolas federais, 142.085 em estaduais e, novamente predominando, nas escolas municipais 180.324.

A fim de melhor mapear os possíveis significados do cômputo oficial 2004, focalizado aspectos mais específicos, destaca-se que 371.383 desses alunos estão matriculados em escolas especiais – divididas em públicas (136.711) e privadas (234.672), equivalendo, estas últimas, a 63,2% do total – e 195.370 em escolas comuns, com acentuada vantagem para as públicas: 186.547 matrículas, o que equivale a 95,4% do total para 8.823 em escolas privadas (4,6%).

Dessa forma, no Brasil, o atendimento educacional especializado era, em 2004, desenvolvido na proporção de 1/3 para 2/3, referindo-se a escolas comuns públicas e a escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais, respectivamente.

Levando em conta que o discurso governamental e a legislação educacional brasileira têm se reforçado com o propósito de atender a alunos com necessidades educacionais especiais. Preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns, o que justificaria essa ampliação das matrículas também na rede privada? Seria a demonstração do

descompasso entre o discurso pela integração, e, mais recentemente, pela inclusão escolar, e as ações governamentais? Ou o setor privado se apresenta, na maioria das vezes, como alternativa única quando o aluno apresenta limitações mais acentuadas, requerendo recursos e serviços mais específicos e não disponíveis regularmente nas escolas públicas? Essas são apenas algumas perguntas que continuam sem respostas. Caracterizar e analisar as justificativas para tal resultado é tarefa para as esferas públicas.

Ademais, a base de dados divulgada não registra informações sobre matrículas no ensino superior, mas revela que o atendimento está centrado na educação infantil (109.596 matrículas, que correspondem a 19,3% do total) e no ensino fundamental (365.359, ou 64,4%). Há na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na educação profissional pouco mais de 41.500 matrículas em cada uma dessas modalidades; no ensino médio, as matrículas equivaliam a 1,6%, com apenas 8.381 alunos nesse nível de ensino.

Em síntese, matrícula inicial na classe comum evoluiu de 1998 a 202 em 151%. Passamos de um total de 43.923 matrículas, em 1998, para 110.536, em 2002. Já em 2003, em dados aproximados, havia 144.100 alunos com necessidades educacionais especiais nas referidas classes; e, em 2004, 184.800, evidenciando crescimento anual de 28,1% entre esses dois últimos anos.

Cabe registrar que há ausência de dados sobre quantas pessoas no Brasil apresentam de fato necessidades educacionais especiais.

Deixar-se em aberto a possibilidade de sabermos que patamar de atendimento foi atingido, pois para isso precisaríamos ter dados sobre os que estão fora da escola, portando sem nenhum tipo de atendimentos escolar.

Todavia, dados quantitativos, tal como os aqui apresentados, exigem acréscimo de outros indicadores de qualidade, para que sejam acumulados elementos para aferir a oferta de condições adequadas de ensino.

Como afirma Montoan (2006):

É uma omissão averiguar se, aos alunos com necessidades educacionais especiais, está sendo garantido. Além do acesso à escola, aqui compreendida como “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. (p.54)

Informações preciosas não estão disponíveis. O registro por tipo de necessidades educacionais especiais as categoriza em: visual, auditiva, física, mental, múltipla, altas habilidades/ superdotados, condutas típicas e outras. No entanto, assim expressas, continuamos sem saber qual a natureza de sua necessidade educacional, tampouco se é especial, ou seja, se demandaria organização de ações específicas para que possa ser atendida.

Quanto ao apoio pedagógico oferecido a alguns desses alunos matriculados nas classes comuns, não há declaração sobre o tipo de apoio, sua frequência. Pergunta se que profissionais prestam esse atendimento? E qual sua formação? Divulgados em publicações oficiais atuais.

A importância dada a esse assunto, e a obtenção desses dados para a elaboração do planejamento do atendimento, aos que apresentam necessidades educacionais especiais e para avaliação das ações implantadas, que também são essenciais para que se possa caracterizar a distância entre a política proposta e a implantada no Brasil.

Uma das ações que deve marcar as políticas públicas de educação é a formação continuada dos profissionais da educação.

## **2.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL**

As políticas públicas de educação voltadas para os alunos com necessidades educacionais, estão paulatinamente além de morosamente adentrando a sociedade brasileira com suas limitações e implicações, pois depende de muita boa vontade dos partidários espalhados pelo imenso Brasil

Segundo Prieto (2003), o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, seus princípios, concepções e relações entre inclusão e integração escolar; condições de atendimento escolar desses estudantes no Brasil; orientações para a promoção da sua inclusão no ensino regular: a construção de políticas públicas de educação para todos; e a formação de profissionais da educação, para trabalhar com seu atendimento no sistema regular de ensino, são temas que devem ser abordados em qualquer discussão sobre educação especial.

Os vieses empregados nesta exposição para análise dos referidos temas são, primordialmente, resgatados na interlocução de conteúdos de documentos legais nacionais, que apresentam os compromissos políticos brasileiros com a educação da referida população com referenciais teóricas afins. Da legislação foram selecionadas a constituição da República Federativa do Brasil (LDB 96) e Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Res. 2/01).

São ainda analisados indicadores de atendimento escolar, publicados pelo poder público federal nos últimos anos, com vistas a averiguar e discutir a evolução das matrículas dessa população nas redes de ensino, particularmente após 1998, quando se oficializa a frequência anual do Censo escolar.

São resgatados e analisados alguns eixos da política educacional indicados, com base em nossa experiência, como essenciais para universalizar o ensino fundamental, sempre tendo como escolha destacar suas implicações para o atendimento escolar desses educandos. Com essa intenção, este texto abordará situações exemplares para sistemas de ensino produzirem formas de atender a esse alunado, pautando-se na garantia de seu acesso e de sua permanência, como resultados da qualidade de ensino oferecida.

Deve comparecer nesse debate também a formação de professores para o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, o que será explorado na última parte deste texto. Temos trabalhado nos últimos anos na perspectiva de pesquisar e intervir nos sistemas de ensino, embasados no pressuposto de que a universalização do ensino de qualidade é direito de todos os alunos. Sem a intenção de negar a validade e a importância de experiências desenvolvidas em escolas específicas ou em determinadas salas de aula, desacredita-se na sua possibilidade de generalização para o sistema de ensino e acredita-se que seu isolamento pode comprometer profundamente, sua continuidade e permanência em anos posteriores.

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm condições de responder aos desafios da inclusão social. Incluindo assim também o acolhimento às diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI.

Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação entre ele mudaram significadamente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue

apegada à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis.

Mesmo que assim seja compreendido seu papel, a escola não está conseguindo cumprir, pois esse modelo assenta-se em pressuposto irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências. Essa escola não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo para significativo contingente de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais.

Somada a essa constatação, a partir da década de 90, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns estava na pauta da legislação brasileira, sobre educação os debates e as publicações acadêmicas. Já no plano ético e político, a defesa da igualdade de direitos, com destaque ao direito à educação, parece constituir-se um consenso. As discordâncias são anunciadas no plano da definição das propostas para sua concretização.

Embora sem apoio teórico, no discurso recorrente de muitos educadores, a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito, significando apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. Sua implantação pode implicar resguardar a classe como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado pela CF.

Outro embate que revela acentuadas discordâncias no plano da implantação de políticas de educação inclusiva é a definição do papel que o atendimento educacional especializado pode assumir, ou seja, a possibilidade de serviços especializados substituírem o ensino comum.

Coexistem pelo menos duas propostas atualmente para a educação especial: que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devam estar a serviço dos sistemas de ensino, portanto das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar que a qualquer momento podem requerê-los; outra, um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas à população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar (Podendo ser ofertada no âmbito do ensino regular ou em outros locais exclusivos para essa

população). Neste último caso, a educação especial é marcada pela “ideia de uma educação diferente e dirigida a um grupo de sujeitos específicos”; a compreensão anterior é marcada pela “ideia de uma ação ou conjunto de ações e serviços dirigidos a todos os sujeitos que deles necessitem, em contextos normalizados” (GONZÁLER, 2001, p. 69).

O planejamento prévio e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações frequente de sua adoção enquanto princípio ético-político. Bem como a específica definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do lócus do atendimento desse alunado.

Os professores especializados visam atender ao aluno com necessidades educacionais especiais. Este atendimento é feito, por exemplo, duas ou três vezes por semana, enquanto o educando permanece em sala regular em outros horários. O trabalho deve ser realizado com objetivo de prestar apoio ao professor da sala regular. Funciona dentro da escola comum com materiais e equipamentos de acessibilidade.

Os professores do atendimento educacional especializado tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil. 2008 p. 9). Essa forma de atendimento é prevista para apoiar o desenvolvimento dos alunos, devendo realizar-se no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

## **2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O professor é um sujeito em permanente processo de formação, passível de revisões e inovações, oriundas das múltiplas experiências vividas durante a sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, a trajetória do professor se estrutura em espaços, tempos, níveis, dimensões e saberes diversos, por meio de uma prática intersubjetiva e comunicativa entre o individual e o coletivo, relacionando intimamente a formação docente com a produção da vida e da profissão.

A formação deve ser entendida em uma perspectiva de educação permanente, em que exista uma associação coerente entre a formação inicial e continuada, estabelecendo um “continuum” e um projeto amplo que abranja todas as etapas e as modalidades de ensino, superando a fragmentação existente no processo de formação, que desarticula e rompe com o sentido de construção e reconstrução contínua dos saberes e do fazer docente.

Na formação docente o grande desafio é impregnar de sentido as teorias veiculadas e as expectativas formativas, para que as aprendizagens integrem de forma significativa o ser, o saber e o fazer do profissional docente. Mitjás Martínez (2006) sugere que “[...] resulta imprescindível que os professores não apenas tenham acesso à informação técnica, mas que desenvolvam os recursos pessoais que lhes permitem se apropriar criativamente da informação técnico-científica disponível” (p. 7-8).

Essa perspectiva provoca a construção de uma postura formativa nova, baseada na reflexão crítica e criativa, na integração de saberes, no espírito curioso e investigativo, na participação e mobilização político-pedagógico, na pluralidade de sujeitos e demandas do espaço pedagógico como lócus em que todos podem aprender.

Tendo em vista o conjunto de elementos constituintes dessa nova postura formativa, a escola não pode ficar alheia às mudanças no seu interior, visto que servirão de suporte e motivação à formação contínua de professores. Conforme ressalta Mitjás Martínez (2006), a escola deve ser:

[...] uma instituição não somente centrada na transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, mas também e essencialmente, no desenvolvimento dos recursos personológicos que permitem utilizar de forma efetiva e criativa esses conhecimentos e habilidades na educação de alunos; uma instituição que, por seu desenho e funcionamento, seja capaz de desenvolver a criatividade dos futuros professores preparando-os para enfrentar os desafios que a educação supõe. (p. 83-84).

A formação de professores, por mais eficiente que fosse não poderia arcar, quase exclusivamente, com complexidade da missão educativa e com a perplexidade do estado atual em que se encontram educadores, familiares e sociedade em geral.

Diante do exposto, queremos acrescentar que todas as pistas de ações pedagógicas apresentadas, juntamente com outras em andamento e em gestação profissional, como uma qualidade que pode impulsionar importantes transformações na forma e no conteúdo educacional, haja vista a capacidade compreensiva e construtiva que a reflexão proporciona ao sujeito, frente à realidade e a si mesmo.

O professor, que ao ensinar está comprometido com o aprender, representa personagem decisivo quando entende a diversidade inerente à constituição das pessoas e, conseqüentemente, à complexidade das relações estabelecidas entre elas e entre o conhecimento, traduzindo em ações educativas produzidas no compartilhamento da realidade, das expectativas do educando, sem o que a aprendizagem não obtém êxito.

Sendo assim, faz-se relevante construir oportunidades efetivas de socialização e produção de conhecimentos e comportamentos, por meio do convite à práxis pedagógicas, cujo foco consiste em levar os alunos a pensar, refletir, criar e recriar os saberes socialmente elaborados pela ciência, pela filosofia, pela arte, fruto de uma prática educativa emancipatória, tenha o professor, em sua sala de aula, alunos com desenvolvimento atípicos ou não.

A especialidade de prática educativa está em atender a todos, segundo suas necessidades e singularidades. É um desafio, mas deve começar pelo chão da sala de aula e da escola.

## **2.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR:**

### **POSSÍVEIS CAMINHOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE**

Certamente, não há como negar que precisamos de formação para lidar com as questões da educação e diversidade. É preciso mover diálogos entre a pedagogia e as outras ciências necessita compreender melhor o humano e problematizar o papel social da escola no trabalho educacional com nossas crianças, mas antes de tudo, é preciso pensar que.

Como afirma Freire (1993):

Se os setores humanos fossem puramente determinados e não 'seres programados para aprender' não haveria por que na prática educativa apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não haveria por que

- 51 -

falar de educação para a decisão, para a libertação.  
(p.12).

Justamente apostando a educabilidade humana e nas contribuições da instituição escolar na elaboração de uma sociedade flexível as diferenças humanas, é que movimentos sociais de âmbito nacional e internacional, nas últimas décadas, vêm se esforçando para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de suas características culturais, sociais, físicas e estruturais.

Dentre esses movimentos, a declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) sinaliza que a educação básica deve ser proporcionada a todos as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar em todos os aspectos, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

A declaração de Salamanca (1994) também argumenta em favor da constituição de escolas inclusivas, apresentando como princípio pedagógico dessa proposta a perspectiva de que todas as crianças possam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, apostando em arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades para o enfrentamento desse desafio.

Inspirada ainda na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal Brasileira (1988), que imprime que toda pessoa tem direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/96, em seus arts. 58, 59, 60), ao traçar as diretrizes para o trabalho educativo com os que apresentam necessidades educacionais especiais, endossa esses princípios.

A Lei define a Educação Especial como modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais. Afirma currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizacionais específicos para atender às suas necessidades, bem como professores do ensino básico capacitados e assegurados por especialistas, visando desenvolver ações colaborativas levadas para o contexto da sala de aula.

Esses movimentos imprimem à prática docente a necessidade de inclusão de grupos minoritários nas ações desenvolvidas na escola a partir da aceitação das diferenças individuais, da valorização do humano e do convívio com a diversidade. Essas situações necessitam estar emanadas pelo espírito da reflexão crítica dos saberes-fazeres docentes e do desenvolvimento de ações colaborativas na escola, que colocam como instituição premente que, por meio de um conjunto alargado de interações, vai se estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional.

Abrir as portas das escolas para educandos que com trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa assegurar e garantir a permanência desses sujeitos no contexto educacional têm se configurado um grande desafio para instituições de educação básica.

Afirmando Ferreira (2006):

Essas instituições, pautadas em uma perspectiva de aluno-padrão, encontram dificuldade em atuar em contexto heterogêneo, principalmente, quando construídos por sujeitos que aprendem em ritmos diferenciados ou que não falam, não enxergam ou não ouvem. Eles percorrem caminhos diferenciados nos processos de aquisição de seus conhecimentos, prevalecendo junto a esses alunos uma identidade marcada pela diferença negativamente representada (pp).

Sabemos que vivemos em uma sociedade extremamente limitada, no que se refere a educação especial, pois cobram muito de alunos com necessidades especiais que os mesmos se adaptem as normas da mesma, sem o devido respeito as suas limitações e até mesmo entendimento.

Como afirma Marques (2007) revela que essa perspectiva de subjetivação é fruto de nossa sociedade impregnada de preconceitos e de competição que, “[...] por prepotência dos ditos ‘normais’, procura estabelecer os limites do outro, como se este fosse um inválido e, conseqüentemente, um ser digno apenas de ‘caridades’ marginalizadoras e humanamente humilhantes”. (p. 146).

Mas adiante, o autor nos alerta que a sociedade, ao subjetivar esses sujeitos a partir de uma perspectiva de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, acaba por gerar uma

estratificação social estabelecendo limites específicos, quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e efetiva de seus membros.

Enfim, a sintetização desses sujeitos nas deficiências que carregam dificulta a instituição escolar subjetivá-lo como pessoas de uma história particular entrelaçada com uma história social. Ou seja, como indivíduos que carregam desejos, anseios, aspirações, capazes de aprender e contribuir com a produção de conhecimento a ser deixado como herança para as futuras gerações.

Afirma Padilha (2005): “[...] oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo com a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e organizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos” (p. 129). Visando conclama a necessidade de organização das escolas.

Para a gestão dessas práticas organizativa educacionais, a pesquisadora sinaliza que os profissionais nelas envolvidos necessitam repensar suas concepções acerca de:

[...] sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características de crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do símbolo (PADILHA, 2005, p. 133).

Pensando nos desafios trazidos por esses educandos para o contexto educacional e nos percursos que a instituição escolar vem adotando.

Para Meirieu (2005):

[...] o desafio da educação é desembaraçar-se dessas formas de rejeição [...] como também se livrar de uma obediência cega que impõe ao sujeito a aceitação incondicional de sua herança [...]. Somente assim, podemos combater todas as formas de reprodução, de fatalidade e de encurralamento [...] que determinariam completamente o futuro de um indivíduo ( p. 94).

A necessidade de reelaboração da escola, como instituição pensada para poucos, quando aberta ao trabalho educacional com crianças com necessidade educacionais especiais,

se configura na dependência de diagnósticos clínicos para a elaboração de trabalho diversificado. Isso reforça a necessidade de ressignificação dos processos de formação inicial de educadores e investimentos na formação continuada, pois a formação que recebemos, realmente, não nos tem ofertado condições para lidar com as questões atuais educacionais.

Para, Jesus (2006):

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (p. 206).

Jesus (2006) ressalta que Ferreira (2005), ao refletir sobre o trabalho docente com alunos com necessidades educacionais especiais, nos fala que “[...] a esses alunos os professores não sabem como ensinar e, de fato, não foram preparados para ensiná-los” (p. 150)

Tomando esses diálogos como reflexão, Foerste (2005) “argumenta que levar o processo de formação inicial a contribuir, de maneira significativa e inovadora, na construção coletiva de uma cultura de transformação da prática acadêmica e da prática da escola de educação básica e na qualificação de profissionais preparados. Promovendo assim mudanças se significativas e configurada como uma das questões mais prementes e desafiadoras nas análises sobre profissionalização docente.

Por isso, depende a necessidade de “formações de base sólida nos” processos de formação inicial e continuada para que os professores se sintam capazes de promover diálogos entre a teoria e a prática e ainda para que possam refletir sobre o vivido, a experiência do e aquilo que consideram completo, pois a reflexão sobre essas questões “[...] ajuda o profissional e seus colegas de profissão a pensar sobre sua identidade e competências e como elas são construídas, seja no âmbito individual ou coletivo, na formação acadêmica ou no campo da prática” (FOERSTE, 2005, p. 33-44).

Mudar a escola e fazê-la percorrer novos caminhos em função de gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferenciadas estratégias

avaliativas e de possibilidades de instituição de contextos de aprendizagens que beneficiem todos os seus alunos nos remete a pensar em investimentos na formação de professores. Mas ainda, o que importar na formação docente é compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1992).

Para essa mudança paradigmática, Nóvoa (1992):

Necessitamos falar de professores críticos, reflexivos, pesquisadores, detentores de conhecimento. E nessa mesma linha de raciocínio, em investimentos na formação do docente por serem esses processos necessários para se estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

A autonomia docente não é uma qualidade presente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. “Isto só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se perceba como ator de sua história, como sujeito ‘imponderado’, habilitado ao exercício do poder que advém de suas práxis”. (SANTORO; LISITA, 2004, p. 10).

Tais movimentos nos fazem pensar na necessidade em promover rupturas com perspectivas de formação docente centradas na transmissão de conhecimento técnico, que centralize o educador como eixo principal do processo ensino-aprendizagem. É justamente se contrapondo a essa perspectiva de educação que argumenta em favor de processos de formação docente que elevam os profissionais da educação a educadores-problematizadores, ou seja, a sujeitos que refazem “[...] constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 1987, p. 69).

Em frente a esses movimentos, necessitamos falar em processos formativos que valorizam a relação teoria-prática, a reflexão crítica sobre os avanços e retrocessos da ação educativa, o contexto da sala de aula onde o ato de ensinar e aprender se realiza a instituição de culturas pedagógicas emergidas pela via de olhares prospectivos. “Esses movimentos

contribuem para que “[...] os professores [se tornem] mais atentos à necessidade de seu trabalho”.(CAPELLINI, 2004, p. 70).

Por isso, cabe valorizar formações que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem protagonizando, na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Educação Básica.

Retomando os desafios encontrados pela prática docente em atuar em contextos heterogêneos, principalmente com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

No que afirma Nóvoa(1992):

Diz que realmente há necessidade de investir positivamente nos saberes do professor, explorando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; comportando situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Em suas palavras, “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo” (p. 27).

Reconhecendo que as mudanças no campo educacional são necessárias, o autor defende transformação das práticas pedagógicas e de ressignificação do trabalho docente, considerando o diálogo com essas situações, momentos fecundos de formação do professor. Para ele a formação implica mudança do pensamento dos educadores, bem como das práticas assumidas e desenvolvidas na/pela escola, situação difícil de ser realizada sem um investimento positivo em experiências inovadoras e provocadoras de movimentos nas ações que constituem o ato de ensinar e aprender.

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996):

Enfatiza que os conhecimentos construídos no processo de formação inicial de educadores se entrelaçam com os construídos no dia-a-dia da sala de aula. Assim, a formação docente se configura como movimento contínuo, processual, uma vez que a docência requer decência, rigor metodológico, curiosidade e pesquisa, respeito ao educando e a realidade, criticidade, estética e ética, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e assunção da identidade cultural.(pp)

Nesse processo, o desenvolvimento de políticas de formação continuada configura-se como possibilidade para os professores emergirem das situações enfrentadas em sala de aula que muitas vezes, parecem insolúveis. “É importante refletir sobre elas, tomar fôlego e retomar esses trabalhos, dialogar com seus pares e construir novas possibilidades de atuação, confrontando-as com aportes teóricos que também procuram compreender o trabalho escolar na perspectiva da diversidade. Tornar-se professor é de fato, investir no futuro, é trabalhar, cotidianamente, nas e sobre as aprendizagens.” (MEIRIEU, 2006).

Pensar a formação como instrumento motivador de movimentos transformadores da escola, nos leva a considerar que esses processos favorecem a ligação docente, a instituição de trabalhos coletivos, a articulação de saberes, o gosto pela tentativa e a busca constante de respostas para o novo.

Pensando sobre essa configuração formativa e, principalmente, nos processos de formação inicial, Zeichner (1993) afirma que, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar” (p. 17),

A formação de professores no que tange a educação especial, nos remete a uma reflexão, de que a que ponto uma vez que

A partir do raciocínio de Zeichner (1993), entendemos que a formação docente se dá pela via do entrecruzamento de sólidos processos de formação inicial e continuada de educadores, pois, “[...] se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar temos que discutir tudo que se diz sobre ele ou que dele se espera. Mas, também, o que é e o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível” (Contreras, 2002, p. 32).

Analisando esse movimento contínuo de pensar, agir, refletir, dentro de uma trama formativa, falaremos em professores como pesquisadores de sua prática, “[...] transformando-a em objetos de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas [...]” (Contreras, 2002, p. 119), pois, “[...] a ideia de professor. Como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”.

É apostando no investimento da formação docente e na valorização do magistério que podemos vislumbrar, no contexto das escolas de educação básica, o esboço feito por Goés (2002) da perspectiva de educar que gostaríamos de ter, ou seja, um educador que fosse:

[...] orientado prospectivamente, atento à crianças, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência (p. 151-152).

É centrada nessa configuração de educador, que se forma em processo, que Jesus (2006) defende os investimentos na formação inicial e continuada de educadores como caminhos para esses profissionais se sentirem “[...] capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucesso” (p.100).

Investir na formação docente é também investir na instituição escolar como espaço de produção de conhecimento para alunos e professores, como afirma Freire (1987): “[...] porque seu fazer é reflexão e ação. É a práxis. É a transformação do mundo [...]. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...]” (p. 121).

É apostando na educabilidade humana e na instituição da escola como espaço de aprendizagens para todos, que defendemos a ideia de instituição de políticas públicas de formação docente comprometidas com a formação de profissionais capazes de lidar com a diversidade humana, independentemente de níveis ou áreas de atuação.

É na busca por mudanças pedagógicas, por novas possibilidades de ensinar-aprender que colocamos a formação docente como possibilidades para os professores enriquecerem sua prática e ainda:

[...] ressignificar o cotidiano escolar por meio de construção de novos diálogos, de cujo contexto ninguém seja excluído, do qual emerja e se consolide o maior de todos os valores da atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base de uma sociedade mais justa e solidária (MARQUES, 2007, p. 153).

Pensando nesses investimentos, falaremos de professores que se formam em processo como afirma Meirieu (2002):

Em escolas onde todas as crianças têm a oportunidade de efetivamente aprender juntas e de professores que tomam os desafios da prática como momentos ápices de sua atuação docente, ou seja, como nos diria, em profissionais que transformam os desafios da prática no “momento pedagógico”. (pp)

Refletindo sobre as questões até agora suscitadas, estamos certo de que seria necessário investir positivamente na formação inicial de professores e fomentar sólidas políticas de formação contínua.

Assim, concordamos quando Nóvoa (1992) nos diz que “[...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (p. 28).

Sendo que é na formação que o educador, toma consciência das novas tendências e as normatizações que possa respalda-lo e eventuais situações, vividas no espaço escolar, como no caso de negligencia por parte dos profissionais da educação junto aos educandos, que são os atores principais em questão.

Principalmente ao considerarmos que a formação do educador se alimenta “[...] de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado (educado). A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional” (Dominice, em Nóvoa, 1992, p.25).

Acreditamos que, se quisermos transformações básicas no trabalho com a diversidade, necessitamos assumir a formação docente como compromisso de todos. Almejamos fazer da escola espaço-tempo para formação de professores, necessitamos assumir os desafios e possibilidades que constituem o ato educacional como oportunidades de ensino aprendizagem, para melhor compreender e trabalhar com/sobre o humano. Para tanto, acreditamos que sozinhos não iremos muito longe, mas, como nos diz Andrade (2005), “[...] O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas” (p. 56).

Na atual conjuntura política, econômica e social, vivemos processos de transformações que têm nos desafiado em diferentes áreas de atuação profissional. No campo da educação e,

mais especificamente, da Educação Especial, tais transformações têm repercutido implicações na formação inicial e continuada dos profissionais da área. Essas têm sido na última década, foco de investigação de muitos pesquisadores interessados em promover contribuições, no sentido de apontar alternativas qualitativas na construção de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos.

Os atendimentos educacionais especializados, de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação têm sido um dos grandes desafios para os profissionais da Educação, principalmente no que se refere à sua articulação com o ensino comum.

Com o propósito de refletirmos sobre esse contexto, problematizamos a formação do professor que atua nos serviços educacionais especializados em uma perspectiva inclusiva, considerando que esses serviços, via de regra, são atribuídos àqueles professores especializados em Educação Especial. Evocamos a noção de que pensar a formação de professores tem implicações para os sistemas de ensino, para as escolas, para as agências de formação inicial e continuada, bem como para as políticas de formação.

## **2.8 NOVAS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

Estamos inseridos em um sistema social, em que temos que renovar paradigmas a todo o momento, os educadores de todos os níveis educacionais nesse mesmo patamar. O profissional de educação sempre tem que estar buscando informações novas, a fim de atuar, e transmitir essa mesma informações a seu colegas de profissão e também, aos atores principais da educação especial que são os educandos.

Para Glat e Nogueira (2002): se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve haver uma oferta de formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos. (p. 25)

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características.

Todo plano de formação servirá para que os professores se tornem aptos, no ato do ensino e em toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ser ilimitado a aceitação de que a classe comum é, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à espaço escolar para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço amplo de aprendizagem para todos!

Na escola, muitas vezes são associados diferentes valores à socialização e à instrução. Assim, são priorizados os conhecimentos de determinadas áreas, fundamentalmente a de matemática e a de língua portuguesa, em detrimento de compor o currículo com outros campos do conhecimento ou explorando atividades mais diversificadas.

Entretanto, uma preocupação central é a associação da socialização como algo que acontece pelo simples fato de pessoas fazerem uso do mesmo espaço, no caso o escolar. Isso pode estar referendando o pressuposto de que não devam ser intencionalmente desenvolvidas atividades que potencializem o convívio e a aceitação mútua entre alunos e professores.

Ao reunir cidadãos de diferentes origens socioeconômicas, culturais, religiosas e com características diversas e de diversas escolas, seus professores têm de planejar atividades inovadoras e que favorecedoras da socialização. Pensando-a como “processo de adaptação de um indivíduo a um grupo social e, em particular, de uma criança à vida em grupo”.

Em síntese, a elaboração de políticas de formação de professores, além de considerar essas indicações, também conta com algumas orientações legais que a seguir serão resgatadas.

Uma delas, apresentada no item “diretrizes” do PNE 01, estabelece como prioridade a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento organizar citação de leis? aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições.

Com o propósito de atingir esse fim, nos “Objetivos e metas” do PNE constam:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 09, 2001)

Além dos riscos encontrados na não implantação do instituído legalmente, deve-se evitar que a formação em serviço, tal como denominada nessa lei, se restrinja à modalidade de ensino a distância pois, como as barreiras psicossociais podem se constituir em impedimentos cruciais ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, é salutar questionar se mudanças de atitudes e valores dos professores, bem como de sua percepção da representação social dessas pessoas, podem ser enfrentadas por programas não presenciais.

Ainda no PNE diz:

No mais, o item 16 tem redação dúbia, em que tanto se pode interpretar que é função da escola a oferta de formação em serviço aos professores em exercício quanto (ou também) que nos horários de trabalho coletivo previstos em certas jornadas de professores um tema seja o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. (pp)

Esses questionamentos indicam que, de fato, esse documento precisa ser retomando e, à luz de contribuições dos profissionais da educação, dos demais profissionais, da educação, revisto para melhor expressar os compromissos dos professores, dos demais profissionais, dos gestores das escolas e dos do sistema de ensino, entre outros; enfim, para que não restem dúvidas sobre as competências delegadas a cada instância do sistema de ensino.

A LDB define que professores para serem considerados capacitados a atender alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum devem comprovar “que em sua

formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial”. (BRASIL, r 2/01,art. 18,1996)

Para evitar que a responsabilidade pela capacitação recaia sobre os professores, não seria mais adequado que a redação desse dispositivo previsse que “os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino aos quais estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores”? (PRIETO, 2003)

As políticas públicas para a inclusão devem ser caracterizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, e educação escolar como um todo.

Portanto, nesses documentos, a referida formação deve garantir o desenvolvimento de competências e valores para, como refere a LDB:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, Res.2/01, & 2º).

Essas indicações, no entanto, precisam ser amplas e profundamente debatidas, além de sustentadas por referenciais teóricos específicos, pois necessitam de tradução para uma linguagem que mostre suas diferentes possibilidades de implantação. Somente para registrar algumas inquietações, que práticas de ensino podem garantir a percepção das necessidades dos alunos? Qual compreensão de educação inclusiva está sendo adotada e, conseqüentemente, pode ser valorizada pelos professores? De que formas, em suma, a flexibilização da ação pedagógica pode ser interpretada?

Se recorrermos ao art. 8º dessa resolução, cujo teor está abaixo registrado, é possível perceber outras tantas definições a serem construídas em nível dos sistemas de ensino.

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, como aponta a LDB:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL. Res. 2/01, Inc. 2º)

Um das definições deve ser alcançada pelos significados atribuídos às adaptações curriculares, que não podem se concretizar pela mera redução de conteúdo. Afinal, torná-lo prático e instrumental significa exatamente o quê? Enfim, cada uma das registradas indicações precisa ser definida pelos sistemas de ensino para que os projetos pedagógicos de suas escolas possa contemplar, seus educadores, nas classes, e que tenham compreensão de seu desdobramento no cotidiano de sua intervenção pedagógica.

Cabe ressaltar que o conjunto de questionamentos e ideias apresentadas neste item do texto reflete algumas das inquietações que podem advir da análise das normalizações em vigência para a educação brasileira. Essas normalizações, por permitirem, tal como estão elaboradas, diferentes desdobramentos na sua implantação, indicam a necessidade de ampliarmos o debate e investirmos em produções de registros que avaliem o atual perfil das políticas públicas de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Precisamos de mais estudos sobre os impactos das ações no âmbito dos sistemas de ensino, e que estes orientem também os programas de formação continuada de professores.

Uma das constatações possíveis neste momento da reflexão é que nossas tarefas ainda são inúmeras, mas devemos identificar prioridades, denunciar ações reprodutoras de iguais atitudes sociais para com essas pessoas, acompanhar ações do poder público em educação, cobrar compromissos firmados pelos governantes.

Em suas campanhas e em seus planos governamentais, além de ampliar e sedimentar espaços de participação coletiva e juntar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre os de mercado.

No entanto, há também obstáculos para a formação. É paradoxal contemplar que muitos dos obstáculos que a formação do professorado encontra podem facilmente se transformar em limitadores para a resistência por parte de algum setor do mesmo. Ou, ainda, que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que o professorado sem oferecer resistência e luta para conseguir uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre esses obstáculos, destacamos:

- A falta de uma coordenação real e eficaz entre a formação inicial do professorado dos diversos níveis educativos (e não me refiro à coordenação com a formação permanente);
- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente. Valorizar-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa;
- Em muitos países, a falta de descentralização das atividades programadas impede que muitos professores tenham a oportunidade de participar da formação;
- O predomínio da improvisação nas modalidades de formação. Embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade, se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional;
- A definição ambígua de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação, ou seja, o saber o que se pretende). Ou, devido à confusão de coisas novas e coisas velhas, estabelecem-se alguns princípios de discurso teórico indagativo e discurso prático de caráter técnico, individual ou treinamento docente;
- A falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma nos centros educativos;
- Horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente;
- A falta de formadores ou assessores de processo e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalista que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhamento;
- A formação em contextos individualistas, personalistas. Isso não significa que quando se transmite uma mesma informação ou se apresenta uma experiência a um grupo de professores, cada um a incorpora depois de forma diferente em sua prática, sendo capaz de propor necessidades diferentes. O contexto individual significa que o processo de formação se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, voltando-se à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação;

- A formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação. (Imbernón, 2009,p. 31,32,33)

## **2.9 PERFIL DOS PROFESSORES PARA ATENDER AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

A formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de educacional é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum. Sem deixar de considerar que em educação atuam profissionais no âmbito técnico-administrativo e em outras funções, com importante papel no desenvolvimento de ações educacionais, o objetivo desse texto será a formação de professores, das redes públicas de ensino, com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na LDB , são previstos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil. art. 58, III).

Destaque-se que essa lei admite formação em nível médio, contrariando a orientação geral para o magistério, a qual tem estimulado ou exigido a formação no ensino superior. Segundo Sousa e Prieto (2002, p. 131), “tal constatação causa estranheza quando se trata da formação de um profissional que, para além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o ‘especial’ da educação”.

A expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar sua permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, Xavier (2002) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

(p. 19)

A formação continuada direcionada aos profissionais da educação deve ser um compromisso dos sistemas de ensino envolvidos com a qualidade do ensino. Sendo que, nessa perspectiva, devem assegurar que estejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino, que respondam às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, os educadores devem ser capazes de analisar os níveis de conhecimentos atuais dos alunos, e suas diferentes necessidades demandadas em seus processos de aprendizagem. Com base ,na elaboração atividades, criar ou adaptar materiais; além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações advinda dos mesmo, sirva para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Um dos âmbitos que explicitam as orientações para a formação continuada de professores está no plano do instituído legalmente. Dessa maneira, analisaremos as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Os documentos de referência serão: a lei nº 10.172, que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE 01), e a resolução nº 2 do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Os conhecimentos sobre o ensino aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, não poderão ser de dominado, apenas por alguns “especialistas”, e sim de domínio do maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

Todavia, considerando que o atendimento ao referido alunado no ensino básico e em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca habilidade e familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Quando completaram suas vida acadêmica indo para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era elaborado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagógico.

Contudo, o domínio teórico e prático dos professores é fundamental para subsidiar a formulação de políticas, para sua continuada formação e pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de pesquisar informações a respeito do tema, ou pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais e projetar formas de prover esse ensino aprendizagem, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades.

Ainda é preciso conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo programático de formação. Visando assim que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos educadores e acompanhadas de sustentação teóricas e prática, e não impostas à sua revelia. Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos se conscientizem de suas razões e benefícios, tanto para os educando, a escola e o sistema de ensino, quanto para seu desenvolvimento profissional.

## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

### **3.1 CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA**

O desenvolvimento de uma pesquisa é composto de elementos que orientam a sua composição a fim de nortear o trabalho de maneira científica. Neste caso, é necessário compreender conceitualmente a metodologia diante do desenvolvimento de uma proposta investigativa, desta forma a mesma é retratada a partir do seguinte conceito:

A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. (PRODANOV E FREITAS, 2013, pág. 14)

Essencial na elaboração de um trabalho, a definição metodológica é responsável por direcionar a construção e abordagem do tema proposto, assim como definir e evidenciar os mecanismos aplicados ao longo do desenvolvimento de um trabalho científico.

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada.

Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa. Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação. (PRODANOV E FREITAS, 2013, pág. 43).

A partir do planejamento de execução e condução do referido trabalho, buscou-se o embasamento capaz de orientar cada procedimento a ser desenvolvido. Após essa definição teve início então o processo de coleta de informações, compreendendo diferentes aspectos e fontes para a obtenção de respostas as indagações que serviram de elemento chave para a apresentação dos resultados encontrados neste trabalho.

Em meio ao cenário econômico atual e a constante abordagem a respeito da temática da inovação, buscou-se meio a pesquisa realizada, enfatizar o referido tema a partir de ações desenvolvidas no município de Marabá– Pará.

A realização de um trabalho de pesquisa envolve uma série de fatores que contribuem para o seu desenvolvimento. Desta forma, é primordial estabelecer critérios baseados em metodologias que orientem sua construção.

### **3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA**

Analisando este contexto, nota-se a partir da definição de Severino (2007, pág. 118), que existem várias formas de execução de pesquisa, variando de acordo com o objetivo e a finalidade propostas, podendo ser quantitativa, qualitativa, etnográfica, participante, pesquisa-ação, estudo de caso, análise de conteúdo, pesquisa bibliográfica ou ainda uma pesquisa exploratório-explicativa.

No que diz respeito ao presente trabalho, o mesmo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e quantitativa.

Definem a pesquisa quantitativa segundo Prodanov e Freitas (2013):

Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (p.69)

As informações coletadas ao longo da pesquisa incluíram em sua análise final, interpretação de quesitos respondidos pelos atores envolvidos na pesquisa que após plotados em planilhas eletrônicas foram quantificadas de tal forma que indicam a realidade escolar diagnosticada junto aos professores entrevistados. Os resultados foram analisados e a partir de então métodos estatísticos e representações gráficas compuseram sua apresentação, o que pode ser visualizado a partir do Capítulo 4 deste trabalho.

Complementando a pesquisa realizada, a mesma também classifica-se como qualitativa, uma vez que houve a interação entre pesquisador e entrevistado no decorrer da

realização do trabalho de campo, isto por que cada empresa foi visitada individualmente, sendo entrevistados os empresários um a um em seus empreendimentos.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem usou como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Afirma Prodanov e Freitas (2013):

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. (p. 70)

A união destes dois métodos de pesquisa fez-se necessária para que fosse possível a reunião de informações em ambos os aspectos que compreendem estas técnicas de pesquisa, isto resultou nos dados que podem ser observados ao longo do Capítulo 4.

### **3.3 QUANTO AO OBJETIVO DA PESQUISA**

Partindo do pressuposto de que, a identificação de uma realidade a ser tratada necessita de informações verídicas capazes de evidenciar a situação em que se encontra, considera-se primordial a realização da pesquisa no local de sua ocorrência e junto daqueles que participam do seu processo, tendo esta a função de demonstrar através do cenário vivenciado rotineiramente e que se torna alvo da investigação proposta, como realmente as metodologias são aplicadas e os procedimentos são desenvolvidos.

Como objetivo desta pesquisa de campo, procurou-se identificar em cada uma das escolas pesquisadas diagnosticar “in loco” o estado atual e quais as escolas que apresentavam ou que estavam em desacordo com as resoluções educacionais, bem como os elementos que dificultam a inserção de alunos com necessidades educativas especiais. Compreendendo-se

que desta forma seria possível conhecer de fato cada realidade e obter dados precisos diante da coleta através dos questionários aplicados que cada ator envolvido na pesquisa poderia descrever os pontos positivos e negativos que influenciam na educação especial dentro das escolas.

Através da aplicação de questionários foi possível coletar dados norteadores que serviram para a análise e o diagnóstico das escolas que compõem a URE 4 no município de Marabá no Estado do Pará.

### **3.4 QUANTO A TÉCNICA DA PESQUISA**

As técnicas definidas buscou-se identificar as escolas que se enquadravam no objeto da pesquisa bem como definição do escopo do campo de estudo o que definiu as formas de busca e coleta dos dados que pudessem dar subsídios à pesquisa. Tomou-se por base a descoberta de quais escolas encontravam-se atualmente adequadas ao atendimento pleno dos alunos de necessidade especial. Para isto, buscou-se informações junto a SEDUC/MARABÁ, relatórios que pudessem auxiliar a enxergar onde o estudo pudesse ser ancorado para atender o campo de pesquisa e retratasse o estado real desta área.

### **3.5 QUANTO AO MÉTODO DE COLETA DE DADOS**

Compondo o processo construtivo deste trabalho, os procedimentos de coleta de dados correspondem às técnicas que compreenderam a metodologia aplicada no seu desenvolvimento e que serviram de base para a orientação e construção do processo em si.

A partir do levantamento documental que segundo Severino (2007, pág. 124) compreende a pesquisa direta em fontes que retratem o tema abordado, de maneira a contribuir a partir dos conhecimentos existentes nestas obras com a construção do contexto a que se propõe a pesquisa, aliado também à entrevista, caracterizada como:

Afirma Severino (2007):

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre

pesquisador e pesquisado. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (p. 124).

Assim, a partir da definição da técnica a ser aplicada no desenvolvimento da pesquisa, pensou-se no desenvolvimento da ferramenta capaz de coletar informações necessárias a fim de subsidiar a construção do trabalho, bem como identificar a realidade a ser pesquisada, na ocasião foram aplicados questionários com perguntas fechadas junto a professores da educação especial atuantes no município de Marabá – Pará.

Desta forma, utilizou-se aliado às técnicas de pesquisa, o questionário, compreendido por Severino (2007), como sendo:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. (p. 125).

Neste trabalho, o questionário elaborado, apresentou questões fechadas, definidas por Severino (2007), como perguntas parametrizadas pelo próprio pesquisador, o que compreendeu o cenário investigativo deste trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida abrangendo escolas que compõem a URE 4 especificamente as 15 escolas localizadas no município de Marabá.

Após aplicação do questionário de pesquisa, tendo um índice de rejeição igual a zero por parte dos entrevistados, a pesquisa de campo fora concluída, sendo a seguir tabulado os dados coletados para a montagem gráfica das informações adquiridas, seguidas por fim, pela interpretação destas informações.

Assim, configurou-se a composição metodológica deste trabalho, destacando a pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007, pág. 122), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” Também se utilizou da pesquisa de campo, uma vez que só foi possível a identificação da realidade empresarial que se desejava conhecer através da visita in

loco nas empresas previamente selecionadas. Tal metodologia de pesquisa caracteriza-se da seguinte maneira:

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. (SEVERINO, 2007, pág. 123).

As escolas após as visitas realizadas para coleta de dados e ao final do processo investigativo nas 15 escolas que participaram e colaboraram com a pesquisa, deu-se início a organização das informações coletadas.

### **3.5.1 Análise e tabulação dos dados**

Os dados coletados através das visitas aos professores que colaboraram com a realização deste trabalho foram organizados de maneira a evidenciar amostragens capazes de reproduzir ao leitor, a realidade das condições de sala de aula em relação ao ensino de educação especial no município de Marabá- PA.

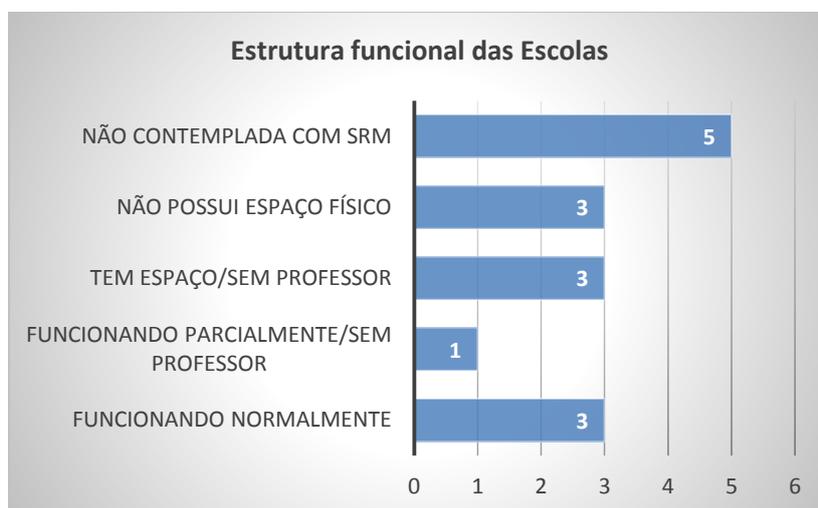
As informações coletadas foram organizadas na mesma ordem sequencial apresentada no questionário aplicado, apresentadas ao longo do trabalho em formato gráfico e textual, de acordo com os questionamentos realizados. A análise dos dados foi realizada a partir da interpretação das informações obtidas, complementando o contexto com a apresentação de dados estatísticos representados em gráficos. Estes resultados foram tabulados de maneira a expor através de percentuais e números, as informações obtidas, permitido ao leitor a análise e evidenciação de um cenário que pode ser visualizado e compreendido a partir do Capítulo 4.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE RESULTADOS

### 4.1. CARACTERIZAÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no Município de Marabá a 860 km distante da Capital Belém no Estado do Pará. Foram pesquisados professores lotados nas escolas do município que fazem parte da URE 4 da Secretaria de Estado de Educação. Das que compõem o Município de Marabá, totalizam 15 escolas públicas conforme apresentado no Anexo IV.

Deste total de escolas, a estrutura encontrada nas mesmas são apresentadas na Figura 1, onde se observa que muito ainda precisa ser realizado para um atendimento pleno dos alunos que apresentam qualquer uma deficiência que procuram se matricular nestes estabelecimentos de ensino.



Fonte: Secretaria Estadual de Educação

Figura 1 – Estrutura funcional das escolas que compõem a URE 4

Dos alunos matriculados, a Figura 2 apresenta os tipos de necessidades especiais encontradas nas escolas da URE 4 no Município de Marabá.



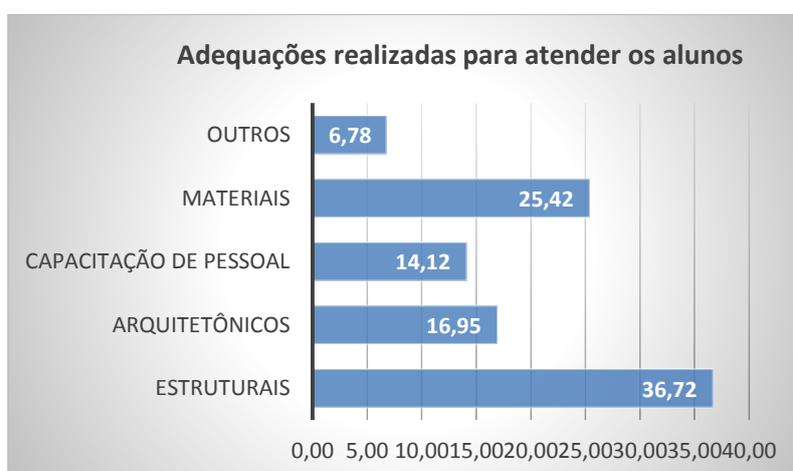
Fonte: Secretaria de Estado de Educação

Figura 2 – Gráfico mostrando a necessidade típica apresentada pelos alunos matriculados

## 4.2. ANÁLISE DOS DADOS

Como resultado da pesquisa procedeu-se a plotagem dos dados em planilhas do Excel da micro soft de onde se gerou gráficos autoexplicativos dos resultados encontrados na aplicação do questionário para aproximadamente 177 professores sendo estes divididos em 165 professores de ensino regular e 12 professores do ensino especial. A aplicação do questionário foi realizado na rede de ensino público na Cidade de Marabá que fazem parte da URE

A resposta do primeiro quesito do questionário, quando perguntados sobre as adequações realizadas pela escola para atender os alunos especiais, a Figura 3 mostra o resultado em relação as adequações realizadas visíveis pelos usuários.



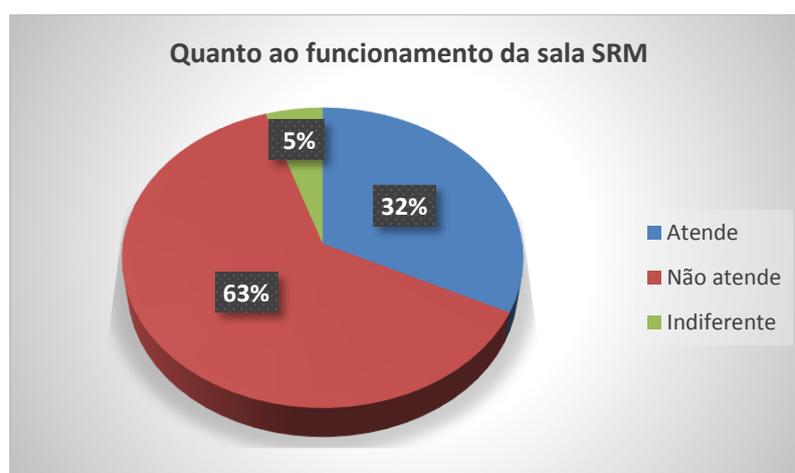
Fonte: Autora

Figura 3 – Gráfico mostrando as adequações sugeridas para melhoria do atendimento no processo de aprendizagem da AEE

Observa-se que os aspectos estruturais com 36,72% são os mais trabalhados pela direção das escolas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, seguidos de material de apoio com 25,42%. A questão da capacitação de professores também aparece como uma ação de adequação dentro do ambiente escolar respondendo com 14,12% e adequação da arquitetura do prédio aparece com 16,95%.

Quanto aos aspectos estruturais observados em algumas escolas, buscou-se adequar o conteúdo curricular entre o ensino regular e o ensino especial, recrutar professor com formação em educação especial também foi uma ação bastante trabalhada pelos diretores das escolas dentre outras de menores dimensões. Da mesma forma os materiais didáticos sofreram adaptações para atender os alunos com necessidade educacionais especial, além de melhorias quanto a acessibilidade dos alunos com sinalização que permitam a locomoção dos mesmos no interior da escola e também a busca de qualificar ainda mais os professores que trabalham com estes alunos e estimular que outros procurem se qualificar para melhorar o desempenho destes professores dentro do ambiente de sala de aula.

Outro aspecto relevante para o bom desempenho das escolas que recebem alunos portadores de necessidades especiais é quanto ao funcionamento das Salas de Recursos Materiais. Quando questionados se a SRM atende as necessidades de seus usuários o resultado é apresentado na Figura 4.



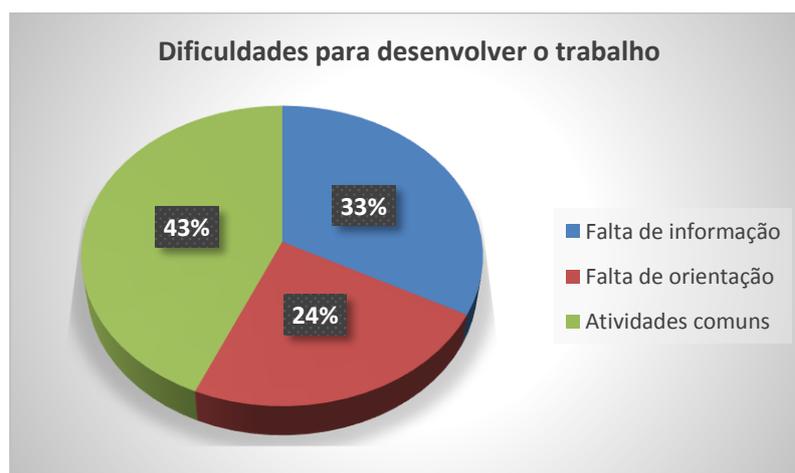
Fonte: Autora

Figura 4 – Gráfico mostrando porcentagens de satisfação dos professores quanto ao funcionamento da sala SRM

Segundo os respondentes 63% declararam que as salas não atendem de forma plena as necessidades dos alunos, enquanto que 32% se dizem satisfeitos com as SRM e apenas 5% se mostraram indiferentes.

Com relação aos que se mostraram indiferentes, acredita-se que os mesmos não estavam nos momentos integrados com a sala de recursos materiais, ou seja, ou não tinham alunos especiais em suas salas de aula ou não interagem com a formação deste grupo de alunos deixando para os professores que atuam no AEE o tratamento destas ações.

Ainda procurou-se conhecer quais as dificuldades que os professores de alunos com necessidades educativas especiais encontram para desenvolver o trabalho de forma eficaz. A Figura 5 apresenta o resultado da pesquisa.



Fonte: Autora

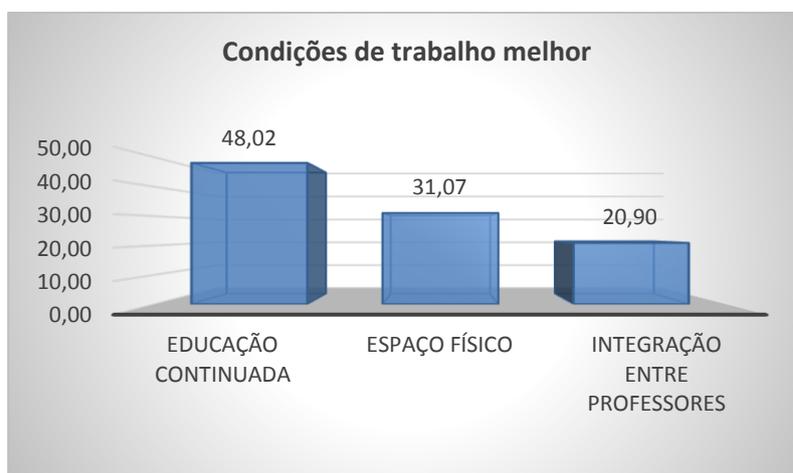
Figura 5 – Gráfico mostrando as dificuldades encontradas para desenvolver as atividades em sala de aula

Observa-se que atividades comuns com 43% das respostas, aparece com maior índice percentual, isto se deve pela falta de interação entre os professores em discutirem temas comuns a serem desenvolvidas dentro de sala de aula que possuem alunos com este perfil e que requerem maior atenção em sua formação educacional.

Outro aspecto que também chama a atenção nesta pesquisa é a falta de informação entre os educadores nestas escolas o que dificulta o engajamento de outros professores na

discussão e busca de solução para melhorar o desempenho dos alunos com necessidade educativas especial.

Em relação as condições de trabalho, a Figura 6 mostra o resultado da pesquisa realizada entre os docentes que trabalham com alunos com necessidade educativas especiais.



Fonte: Autora

Figura 6 – Gráfico mostrando as condições apontadas pelo pesquisados para melhorar as condições de trabalho

Observa-se no gráfico da Figura 4 que a falta de continuidade da busca do conhecimento aparece com 48,02% e o Espaço físico também aparece com percentual significativo para que as condições de trabalho sejam favoráveis. Destaca-se, apesar de menor valor percentual, a integração entre os professores como um ponto que deve ser trabalhado dentro de sala de aula para que professores de ensino regular interajam com os professores de educação especial.

## **5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS**

### **5.1 CONCLUSÃO**

Analisada as condições apresentadas na pesquisa, das respostas dos questionários e da análise dos dados coletados, percebe-se que as barreiras que dificultam a inserção de portadores de necessidades especiais ainda estão na forma de transmitir conhecimentos, sendo que a estrutura da escola oferece muitas deficiências. A didática no cotidiano escolar é pautada na explicação igual para todos e no aprendizado coletivo, o que para o educandos se torna muito complexo, pois sua forma de apreender o conteúdo é bem mais específica e requer novas habilidades dos docentes. Precisa de recursos didáticos tais como imagens, texturas, sons, artifícios e adequações que auxiliem no seu aprendizado, o que requer uma preparação mais cuidadosa por parte dos professores, que por sua vez alegam falta de tempo e também de formação para atuar com esses alunos. Sem contar que a estrutura da escola muitas vezes também serve como impedimento; para os deficientes físicos as barreiras estruturais interferem claramente no seu acesso à escola. Faltam rampas, piso sinalizado para cegos, banheiros mais amplos para cadeira de rodas, além de intérpretes de Libras para surdos, dentre outros fatores.

Na sala de SRM os alunos tem a possibilidade de amenizar algumas dificuldades. Podemos perceber que se busca atender o aluno de forma a sanar as dificuldades encontradas na sala regular e em alguns casos auxiliar nas atividades que precisam ser entregues para que os mesmos sejam avaliados como os demais. Como foi apontado por alguns docentes que atuam nessas salas, sua função é apoiar, e que muitas vezes é integral, pois as salas regulares ainda estão em processo de adaptação com a nova realidade de se ter alunos com deficiência incluso. Fato este que muitas vezes faz com que a explicação dos conteúdos vistos na sala regular seja dada pelos professores da sala de recurso, que por considerarem importante o aprendizado dos alunos, são levados a buscar meios de transmitir a esse aluno as informações que deixaram de receber na sala regular. Usam os recursos visuais, impressos, táteis, sonoros, e toda a tecnologia assistiva disponível nesse momento.

A realidade das escolas de Marabá é que temos algumas salas implantadas, que os professores lotados tem cursos na área da educação inclusiva, que recebem e buscam formação continuada, muitas vezes sem o apoio do governo, por entenderem que a uma

necessidade de se atualizar e também trocar experiências que possam auxiliar nesse trabalho educativo e inovador para a educação especial.

A inclusão requer que tenhamos nova visão e ações que venham contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de docentes e discentes, e conseqüentemente na formação de uma escola que tenha novos princípios e saiba realmente valorizar cada um de seus alunos nas suas individualidades, dando espaço e garantido seu desempenho intelectual como todos os outros que não possuem deficiência.

A escola inclusiva é possível, mas antes de tudo é preciso formar cidadãos inclusivos, que saibam respeitar e valorizar o outro. Que o diferente não seja rejeitado, mas agrupado e essa aproximação venha somar e fazer a diferença em todos os contextos de vida. A escola tem seu papel, mas a sociedade precisa evoluir, buscando quebrar velhos paradigmas de perfeição, que com certeza trará benefícios a todos.

Com base nas respostas dos questionários dos docentes e nas inquietações que neles foram apresentadas, é possível destacar a necessidade de:

- direcionar as novas pesquisas para as áreas da formação continuada;
- propor cursos mais periódicos;
- proporcionar formas de parcerias entre os professores do AEE e os da sala regular;
- que o Governo do Estado estivesse mais presente com cursos direcionados a todos os docentes que atuam na área da educação especial;
- Mais produção de material específico para o ensino médio, na área da educação inclusiva.

Como conclusão desta pesquisa observa-se que apesar de algumas escolas apresentarem-se em boas condições para a prática do ensino-aprendizado para alunos com necessidade educativas especial em sala SRM e estruturas adequadas, professores capacitados e uma perfeita integração entre os conteúdos aplicados em sala de aula, o que favorece a um aprendizado de qualidade aos alunos. Ainda muito se tem a fazer para que uma quantidade maior de alunos que apresentam as mesmas necessidades possam se inserir em salas de aulas juntos com os alunos regulares.

Da mesma forma, é necessário que o poder público tenha uma atuação mais efetiva neste processo oportunizando a todos os envolvidos uma formação nas mais diversas áreas de conhecimento que os professores precisam para enfrentar os desafios do dia a dia da escola.

Ainda como necessidade de atender a política de inserção deste alunos em sala de aula o Governo deve atuar na arquitetura das escolas no sentido de adaptar o ambiente escolar para garantir a acessibilidade dos alunos com necessidades educativas especiais. Com a resposta dada pelos dados coletados fica mais fácil para a priorização de quais ações a direção da escola poderá implementar, ou seja, se faz uma rampa para os cadeirantes e usuários de muletas ou se sinalização tátil para alunos cegos ou baixa visão. Ou seja, com este diagnóstico fica mais claro para se processar um planejamento que venha atender aos anseios dos atores envolvidos neste ambiente pesquisado.

## **5.2 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS**

Como recomendações para trabalhos futuros considerando os resultados apresentados pela pesquisa desta dissertação, pode se destacar:

- Estudo dirigido a formação complementar dos professores e de funcionários em atendimento de alunos com necessidades especiais;
- Curso de capacitação e de educação continuada para os docentes para que possam se integrar ao novo modelo de sala de aula integrada pelo ensino regular e especial;
- Inserção de familiares de alunos especiais aos cursos de capacitação para que junto com a escola possam auxiliar os professores rumo a uma educação inclusiva e participativa.

## REFERÊNCIAS

**ARANHA**, Maria Salete Fabio. (2001) ” Paradigmas de relação da sociedade com as pessoas com deficiência “. In;/ Revista do Ministério Público do Trabalho. Brasília, ano xI, nº 21, PP. 160-73.

**BUENO**, J.G.S. (1993). Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: SEDUC.

**BAPTISTA**, Rafael. (1997) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dina livro. In: Gonzáles, (2001).

**BAPTISTA**, C. R; **CAIADO**, K, R. M.; **JESUS**, D. M. de. (2008). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação.

**BERSCH**, Rita, **MACHADO**, Rosângela. (2007). Auxílio em atividades de vida diária – material escolar e pedagógico adaptado. In: Schemer, Carolina R, Browning,

**Brasil**. (2008). Ministério da Educação. Decreto nº 6.571 de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP.

**Brasil**. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.

**CARVALHO**, Rositaedler.(2008). Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação.

**CAPELINE**, V. M. F.(2004). Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

**CONTRERAS**. J. (2002). A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabuco Venezuela, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.

**Correia**, Luís de Miranda, (1997) Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. Porto: Editora.

**COSTAS**, (2009). Fabiane Adelar Tonetto. Educação Inclusiva: reflexões acerca do processo e da nova política nacional. Disponível em:

C. R; Victor, S. L. (ORG.). Pesquisa e Educação Especial: mapeamento produções. Vitória: EDUFES.

Declaração de Salamanca (1994) Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO). Brasília: CORDE.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)

Decreto Nº 6.571/08 (AEE) Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente / Rita de Cássia Barbosa Paiva **MAGALHÃES** – Brasília: Líder Livro, 2011. 182 p.. (Série Formar)

Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente / Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – Brasília: Líder Livro, 2011. 182 p.. – (Série Formar)

Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação / organizadores Sonia Lopes Victor: Rogério Drago & José Francisco Chico – 272 p: 21 cm

**FERREIRA, W. B.**(2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca, In: Rodrigues, D. (org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo. 212-236 p.

**GARCIA, Rosalva M. Cardoso.** (2008). Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Baptista, C. R; Caiado, K.R. M; Jesus, D M. de (org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação.

**GLAT, R., Nogueira, M. L.**(2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Revista Integração, v.24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27.

**GLAT, R.** de (1998). A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras.

**GLAT, R; Pletsch, M. D.** (2004). O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, p. 3-8.

**GLAT, Rosana E Nogueira, Mário Lúcio de Lima.** (2002). “Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil”. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/ Secretária de Educação Especial, ano 14, n° 24.

**Imbernón, F.**(2004) Formação docente e profissional: formar-se para a mudanças e a incerteza. São Paulo: Cortez.

**JOSÉ; Pires, Gláucia Nascimento da Luz** (org.). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRN, p. 73-91.

**JESUS, D. M.** (2006). Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a Educação Inclusiva. JESUS, D. M. et al. (Org.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES.

**JESUS, D. M.** (2006). Políticas de Educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas. Projeto de pesquisa. Vitória: DFEOE/PPGE/CE/UFES.

**JESUS, D. M. de** (2006). Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e Educação Inclusiva. In: Jesus, D. M. DE; Baptista, C. R; Victor, S L. (ORG.). Pesquisa e Educação Especial: mapeamento produções. Vitória: EDUFES.

**JESUS, D. M. de. et. All.** (2006). Pesquisa e educação especial: mapeando produções, Vitória: EDUFES.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/96)

**MENDES, Enicéia Gonçalves.** (2002). “Desafios atuais na formação do professor de educação especial”. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24.

**MAZZOTTA, M. J. S.** (1982). Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira.  
**Martins, Lúcia de Araújo Ramos.** (2008). Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos; Pires,

**MARQUES, C. A.**(2007). Rompendo paradigmas: as contribuições de Vigotsky,

**MITJÁNS Martínez, A.** (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação possível? In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Ed. Alínea.

**MANTOAN, Maria Teresa Eglér**(2006) Inclusão escolar: pontos e contrapontos / Maria Teresa, **EGLÉR Mantoan, Rosaângela Gavioli Prieto; Valéria ,Amorim, Arantes,** organizadora – São **PAULO:** Summus.- (Pontos e contrapontos)

**NÁDIA, Bersch, Rita de Cássia Reckziegel, Machado, Rosângela,** Atendimento educacional especializado: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP.

**NÓVOA, A.** (1992). A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Queixote. p. 54 – 76.

**NÓVOA, A. (Org.).** (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.

**PÉREZ GOMES, A. I.** (2001). A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed.

**PAULO Freire e Faucaut.** In: JESUS, D. M.de ET. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Meditação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC. p. 145-153.

**PADILHA, A. M. L.**(2005). Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especial? In: Jesus, D. M. de; Batista, C, R; Victor, S. L. (Org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, p. 125-138.

**XAVIER, Alexandre Guedes Pereira.** (2002). “Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva”. In: Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

**ALMEIDA GARRETT**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIZAÇÃO DE SUPERVISÃO E**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ALUNA: ROSILENE DA SILVA SARGES**

**CARACTERÍSTICA E PERFIL DA ESCOLA, DO PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), E PROFESSOR DO ENSINO COMUM**

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

Nº DE ALUNOS: \_\_\_\_\_ Nº DE SALAS: \_\_\_\_\_ TURNO: ( ) MANHÃ ( ) TARDE ( ) NOITE

Nº DE SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SRM): \_\_\_\_\_

Nº DOS PROFESSORES (A) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEE): \_\_\_\_\_

Nº DE ALUNOS INCLUSO NA SALA COMUM: \_\_\_\_\_

DIRETOR ( ) VICE – DIRETOR ( ) COORDENADOR ( ) ORIENTADOR ( )

Nº DE ALUNOS COM:

1. DEFICIÊNCIA: VISUAL – ( ) CEGO ( ) BAIXA VISÃO ( ) SURDEZ ( ) FÍSICA ( ) INTELECTUAL ( ) MULTIPLA (SURDOCEGUEIRA, PARALISIA CEREBRAL, ETC)
2. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) – ( ) AUTISMO ( ) SÍNDROME DE DOWN ( ) OUTROS: \_\_\_\_\_
3. ( ) ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Formação: \_\_\_\_\_ quantos anos de formação? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na área da educação?

( ) Ensino comum \_\_\_\_\_ ( ) Educação Especial? \_\_\_\_\_. Desde quando? \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

1. Que tipo de atendimento a escola oferece aos alunos público alvo da Educação Especial?  
( ) atendimento educacional especializado na própria escola (SRM)  
( ) atendimento educacional especializado em outra escola (SRM)
2. Em sua opinião o atendimento que a escola oferece a esses alunos é:  
Ruim ( ) Bom ( ) Excelente ( )
3. Você se sente, preparado (a) para trabalhar com alunos com:  
Deficiência: Visual – ( ) Cego ( ) Baixa Visão ( ) Surdez ( ) Física ( )  
Intelectual ( ) Multipla (surdocegueira, paralisia cerebral, etc)  
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – ( ) autismo ( ) síndrome de Down ( ) outros: \_\_\_\_\_  
( ) Altas Habilidades/Superdotação?
4. Você recebe formação continuada nesta área? Relacione as formações que você já teve ou está tendo com período e carga horária.
5. A escola realiza adequações no dia a dia da sala de aula com esses alunos? (recursos didáticos acessíveis, por exemplo: textos em Braille para alunos cegos, textos ampliados para alunos com baixa visão; recursos com imagens para alunos com surdez)  
( ) NÃO ( ) SIM Quais: \_\_\_\_\_
6. A Sala de Recursos Multifuncional- SRM está funcionando como deveria?  
( ) NÃO ( ) SIM
7. Quais as maiores dificuldades que você encontra ao desenvolver o seu trabalho?
8. O que precisa para melhorar as condições de trabalho e qualificação do professor para o atendimento ao aluno da educação especial?
9. Na sua opinião, há necessidade de haver formações mais específicas para esta área? (se necessário, especifique os tipos de formação)
10. A escola é realmente uma escola inclusiva?

**ANEXO III**  
**MATRIZ CONSTRUÇÃO DO INQUÉRITO (Questionário ou Entrevista)**

**Nota: para que o instrumento recolha os dados empíricos úteis, deve existir um alinhamento horizontal claro entre os elementos da grelha abaixo**

| <b>Tema da questão do questionário</b> | <b>Fundamentação/embasamento teórica</b>                              | <b>Questão do questionário</b>  | <b>Objetivo da questão do questionário</b>                        | <b>Questão de investigação</b>                                      | <b>Objetivo de investigação</b>  |
|--|---|---|---|---|--|
| Tipo de atendimento especializado      | Const Federal, 2008; LDB, 96; Política Nacional de Educação Especial. | 1. Que tipo de atendimento a escola oferece aos alunos público alvo da Educação Especial?   | Saber se a escola oferece algum atendimento especializado         | A escola está sendo inclusiva?                                      | Verificar se há o atendimento educacional especializado de acordo com as orientações do Ministério da Educação |
| Qualidade do atendimento               | Mantovan;   | 2. Em sua opinião o atendimento que a escola oferece a esses alunos é: Ruim ( ) Bom ( ) Excelente ( )   | Verificar a qualidade do atendimento                              | A qualidade está atendendo a necessidade dos alunos?                | Analisar como está acontecendo o atendimento   |
| Formação do professor                  | Nóvoa   | 3. Você se sente, preparado (a) para trabalhar com alunos com:<br>Deficiência:<br>Visual – ( )<br>Cego ( )<br>Baixa Visão ( )<br>Surdez ( )<br>Física ( )<br>Intelectual ( )<br>Múltipla (surdocegueira, paralisia cerebral, etc)<br>Transtornos Globais do Desenvolvimento | Verificar se o professor tem formação adequada para atuar na área | A formação é adequada para o atendimento educacional especializado? | Analisar se a formação do professor é suficiente para esse atendimento   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
|   |  | (TGD) – ( ) autismo<br>( ) síndrome de Down ( ) outros:<br>_____<br>_____<br>( ) Altas Habilidades/Superdotação?   |  |  |  |
| Formação continuada                           |  | 4. Você recebe formação continuada nesta área? Relacione as formações que você já teve ou está tendo com período e carga horária.  | Saber se o professor participa de formação continuada                            | A rede de ensino oferta a formação continuada?                       | Verificar se a formação continuada é oferecida pela rede de ensino a qual o professor está vinculado |
| Adequações curriculares                       |  | 5. A escola realiza adequações no dia a dia da sala de aula com esses alunos? (recursos didáticos acessíveis, por exemplo: textos em Braille para alunos cegos, textos ampliados para alunos com baixa visão; recursos com imagens para alunos com surdez)<br>( ) NÃO<br>( ) SIM Quais:<br>_____ | Verificar se há adequações para o alunos com necessidades educacionais especiais | A escola orienta para que haja adequações na sala de aula?           | Analisar se há e quais os tipos de adequações são realizadas para os alunos inclusos na sala comum.  |
| Funcionamento do serviço de educação especial | - Resolução 04;<br>- Coleção AEE, 2011 | 6. A Sala de Recursos Multifuncional-SRM está funcionando como deveria?  | Verificar se o serviço funciona de maneira adequada                              | A SRM está funcionando de modo a atender as necessidades específicas | Analisar como está sendo o funcionamento do serviço de   |

|   |  | ( ) NÃO<br>( ) SIM  |   | dos alunos?   | atendimento educacional especializado  |
|---|--|---|---|---|--|
| Dificuldades do professor                         |  | 7. Quais as maiores dificuldades que você encontra ao desenvolver o seu trabalho?   | Verificar as dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício de sua atividade na educação especial | O professor enfrenta dificuldades na SRM? Quais são elas?   | Verificar quais as dificuldades enfrentadas pelo professor no serviço de educação especial.                                      |
| Condições de trabalho e qualificação do professor |  | 8. O que precisa para melhorar as condições de trabalho e qualificação do professor para o atendimento ao aluno da educação especial?   | Verificar o que é necessário para que o professor tenha melhores condições de trabalho e qualificação   | O que o professor necessita para ter melhores condições de trabalho e qualificação ?                                | Analisar quais as necessidades de qualificação e melhorias no ambiente de trabalho do professor.                                 |
| Formações específicas                             | Surdez e DV  | 9. Na sua opinião, há necessidade de haver formações mais específicas para esta área? (Se necessário, especifique os tipos de formação) | Verificar a necessidade a necessidade de formações específicas  | Há subáreas dentro da grande área da educação que exigem formação específica?                                       | Analisar se o professor sente a necessidade de formação específica para o atendimento de alunos com características específicas. |
| Inclusão  | Mantoean; Decl Univ dos direitos humanos; Política nacional de educação especial | 10. A escola, é realmente uma escola inclusiva?   | Investigar se a escola executa ações necessárias para haver inclusão                                    | A escola põe em prática ações que possibilitam a inclusão educacional dos alunos público alvo da Educação especial? | Analisar se a escola é realmente inclusiva a partir das ações e serviços ofertados no interior do seu espaço.                    |

## ANEXO IV



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA ESPECIAL DE PROMOÇÃO SOCIAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE, INCLUSÃO E CIDADANIA  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### RELAÇÃO DE ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – ANO LETIVO – 2015/URE – 4ª, MATRICULADOS NA 1ª MATRICULA

#### Município de Marabá – Estado do Pará

| Nº DE ALUNOS | MUNICÍPIO            | ESCOLA                                    | DEFICIÊNCIA  | PROGRAMA SALA DE RECURSO – SEM (EQUIPAMENTOS/JOGOS) | SITUAÇÃO DA SRM                         |  |
|--------------|----------------------|---|--|---|---|--|
| 01           | MARABÁ               | EEEM ACY DE JESUS NEVES DE BARROS PEREIRA | AUTISMO CLÁSSICO / CONDUTAS TÍPICAS                      | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2009             | FUNCIONANDO NORMALMENTE                 |  |
| 01           |                      |   | BAIXA VISÃO  |   |   |  |
| 01           |                      |   | SURDEZ   |   |   |  |
| 01           |                      |   | SÍNDROME DE ASPERGER                                     |   |   |  |
| 01           |                      |   | CEGUEIRA   |   |   |  |
| 06           |                      | EEEM DR GABRIEL SALES PIMENTA             | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              | SURDEZ  | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2009 | TEM ESPAÇO PARA FUNCIONAR A SRM<br>FALTA LOTAR PROFESSOR |
| 02           |                      |   |  |   |   |  |
| 01           |                      |   | TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA (PSICOSE INFANTIL) | BAIXA VISÃO   | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2009 |  |
| 05           |                      |   |  |   |   |  |
| 05           |                      |   |  |   |   |  |
| 01           | DEFICIÊNCIA FÍSICA   |   | CEGUEIRA   | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2009             |   |  |
| 01           |                      |   |  |   |   |  |
| 01           | DEFICIÊNCIA AUDITIVA |   | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2010                  | FUNCIONANDO NORMALMENTE                             |   |  |
| 04           |                      |   |  |   |   |  |
| 05           |                      |   |  |   |   |  |
| 02           |                      |   |  |   |   |  |
| 01           |                      |   |  |   |   |  |
| 01           | MARABÁ               | EEEM DR GASPAR VIANNA                     | BAIXA VISÃO  | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2010             | FUNCIONANDO NORMALMENTE                 |  |
| 05           |                      |   | DEFICIÊNCIA FÍSICA                                       |   |   |  |
| 02           |                      |   | SURDEZ   |   |   |  |
| 01           |                      |   | DEFICIÊNCIA AUDITIVA                                     |   |   |  |
| 01           |                      |   | CEGUEIRA   |   |   |  |

Rosilene da Silva Sarges - Escola Inclusiva: um diagnóstico do estado atual na URE 4 no município de Marabá no Estado do Pará e perspectivas para o futuro

|    |        |   |  |   |  |
|----|--------|---|--|---|--|
| 04 |        |   | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              |   |  |
| 02 | MARABÁ | EEEM DR GERALDO MENDES DE CASTRO VELOSO | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2011 | <b>TEM ESPAÇO PARA FUNCIONAR A SRM<br/>FALTA LOTAR PROFESSOR</b>         |
| 02 |        |   | DEFICIÊNCIA AUDITIVA                                     |   |  |
| 01 |        |   | BAIXA VISÃO  |   |  |
| 01 | MARABÁ | EEEM DR JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO         | BAIXA VISÃO  | NÃO CONTEMPLADA COM SRM                 | -----  |
| 01 | MARABÁ | EEEM IRMÃ THEODORA                      | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              | NÃO CONTEMPLADA COM SRM                 | -----  |
| 01 |        |   | TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA (PSICOSE INFANTIL) |   |  |
| 03 | MARABÁ | EEEM LIBERDADE                          | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2011 | <b>TEM ESPAÇO PARA FUNCIONAR A SRM<br/>FALTA LOTAR PROFESSOR</b>         |
| 02 |        |   | DEFICIÊNCIA FÍSICA                                       |   |  |
| 02 |        |   | BAIXA VISÃO  |   |  |
| 01 |        |   | TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA (PSICOSE INFANTIL) |   |  |
| 01 |        |   | SURDEZ   |   |  |
| 01 | MARABÁ | EEEM LUZIA NUNES FERNANDES              | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              | NÃO CONTEMPLADA COM SRM                 | -----  |
| 01 |        |   | DEFICIÊNCIA FÍSICA                                       |   |  |
| 04 | MARABÁ | EEEM PLINIO PINHEIRO                    | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN              | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2008 | <b>FUNCIONANDO APENAS UM TURNO, FALTA LOTAR PROFESSOR NO OUTRO TURNO</b> |
| 01 |        |   | DEFICIÊNCIA FÍSICA                                       |   |  |
| 03 |        |   | BAIXA VISÃO  |   |  |
| 01 |        |   | SURDEZ   |   |  |
| 01 |        |   | TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA (PSICOSE INFANTIL) |   |  |
| 01 |        |   | DEFICIÊNCIA AUDITIVA                                     |   |  |
| 01 | MARABÁ | EEEM PROF                               | DEFICIÊNCIA  | CONTEMPLADA                             | <b>NÃO TEM ESPAÇO</b>  |

Rosilene da Silva Sarges - Escola Inclusiva: um diagnóstico do estado atual na URE 4 no município de Marabá no Estado do Pará e perspectivas para o futuro

|    |        |                                  |   |   |   |
|----|--------|----------------------------------|---|---|---|
| 01 |        | ANIZIO TEIXEIRA                  | FÍSICA                                      | COM SALA DE RECURSO EM 2009             | <b>FÍSICO PARA FUNCIONAR SRM</b>                |
|    |        |                                  | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN |   |   |
| 01 | MARABÁ | EEEM PROF JONATHAS PONTES ATHIAS | BAIXA VISÃO                                 | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2009 | <b>NÃO TEM ESPAÇO FÍSICO PARA FUNCIONAR SRM</b> |
| 02 |        |                                  | SURDEZ                                      |   |   |
| 02 | MARABÁ | EEEM PROF SALOME CARVALHO        | DEFICIÊNCIA FÍSICA                          | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2011 | <b>NÃO TEM ESPAÇO FÍSICO PARA FUNCIONAR SRM</b> |
| 01 |        |                                  | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN |   |   |
| 01 | MARABÁ | EEEM RIO TOCANTINS - CAIC        | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN | NÃO CONTEMPLADA COM SRM                 | -----   |
| 01 |        |                                  | AUTISMO CLÁSSICO / CONDUTAS TÍPICAS         |   |   |
| 02 |        |                                  | BAIXA VISÃO                                 |   |   |
| 01 | MARABÁ | EEEM SÃO JOSÉ                    | BAIXA VISÃO                                 | NÃO CONTEMPLADA COM SRM                 | -----   |
| 01 | MARABÁ | EEEM WALQUISE VIANA DA SILVEIRA  | BAIXA VISÃO                                 | CONTEMPLADA COM SALA DE RECURSO EM 2009 | <b>FUNCIONANDO NORMALMENTE</b>                  |
| 01 |        |                                  | DEFICIÊNCIA FÍSICA                          |   |   |
| 02 |        |                                  | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN |   |   |
| 02 |        |                                  | DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA                        |   |   |
| 01 |        |                                  | CEGUEIRA                                    |   |   |
| 01 | MARABÁ | ERC PEQUENO PRINCIPE             | DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL / SÍNDROME DE DOWN | NÃO CONTEMPLADA COM SRM                 | -----   |
| 01 |        |                                  | CEGUEIRA                                    |   |   |
| 01 |        |                                  | BAIXA VISÃO                                 |   |   |