

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE JUNTO A
ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS**

Júlia Victoria Casalinho

Pelotas

2015

JÚLIA VICTORIA CASALINHO

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE JUNTO A
ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Geografia.

Professor orientador: Dr. Sandro de Castro
Pitano

Pelotas

2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C334p Casalinho, Júlia Victoria

Políticas para a educação inclusiva : uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas-RS / Júlia Victoria Casalinho ; Sandro de Castro Pitano, orientador. — Pelotas, 2015.

176 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Políticas públicas. 4. Escolas. I. Pitano, Sandro de Castro, orient. II. Título.

CDD : 371.9

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano (orientador)
Universidade Federal de Pelotas (ICH/UFPel)

Profa. Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Profa. Dra. Rosa Elena Noal
Universidade Federal de Pelotas (ICH/UFPel)

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Boaventura de Souza Santos

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os alunos e alunas que possuem alguma deficiência ou transtorno do desenvolvimento, e a todos os professores e professoras comprometidos com a sua educação. Estes, de alguma maneira, buscam evidenciar diferentes e enriquecedoras formas de saberes.

Agradecimentos

Ao Professor Sandro, meu orientador e amigo, pela contribuição na construção desta pesquisa e de toda a minha trajetória acadêmica. O seu exemplo como profissional me desperta o anseio por aprender cada dia mais.

À Professora e amiga Rosa, pelo carinho e incentivo em todas as minhas vivências na universidade. A amizade de vocês será para mim, eterna.

À Professora Eliana, pela participação na minha banca de defesa e pelas palavras positivas e carinhosas na qualificação deste trabalho. Elas serviram de estímulo para a continuação desta pesquisa.

Ao Mateus, pelo amor e companheirismo dedicados a mim diariamente, e por incentivar a continuação da minha trajetória acadêmica.

À Luna, minha cachorrinha companheira, com a promessa de que passearemos na praia para que eu desfrute dos momentos de alegria e simplicidade que sempre me proporcionas.

A todos os professores e demais profissionais das escolas investigadas, pelo tempo cedido e pelos relatos de suas experiências com os alunos.

À FAPERGS, pela bolsa de estudos concedida, e ao Governo Federal que as ampliou, permitindo com que eu e muitos outros estudantes de baixa renda realizássemos o sonho de estudar em uma universidade pública.

RESUMO

CASALINHO, Júlia Victoria. **Políticas para a Educação Inclusiva: uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas.** 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Com base na problemática da determinação das políticas públicas para a inclusão dos alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, a pesquisa buscou analisar as características do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em duas escolas públicas do município de Pelotas, buscando investigar como elas enfrentam a concretude da presença desses alunos diante do que estipulam as políticas públicas. Para isso foram investigadas a Escola Municipal Ministro Fernando Osório e o Colégio Municipal Pelotense pelo fato de serem consideradas escolas referências no município no quesito inclusão de alunos especiais. A coleta de dados foi realizada em três etapas: a primeira consistiu em uma análise documental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (2009), no Decreto nº 7.611 (2011) e no Plano Nacional de Educação (2014). Na segunda etapa foram aplicados questionários aos professores, e na terceira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica e com professores das escolas investigadas. Por fim, as conclusões apontam que o conteúdo das políticas públicas tem apresentando um caráter técnico ao abordar frequentemente a formação dos professores e a participação dos alunos no atendimento educacional especializado, pouco salientando as questões de aprendizagem destes alunos nas turmas regulares. Foram observadas aproximações e distanciamentos existentes entre o formal das políticas públicas e o concreto das escolas focadas, demonstrando que as escolas carecem de formação inicial e continuada de professores, parte de infraestrutura e materiais didáticos e profissionais que atendam as necessidades dos alunos especiais. Foi verificado também, que a inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento evoluiu na questão da socialização, enquanto a aprendizagem é considerada ainda fragilizada.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; políticas públicas; escolas

ABSTRACT

CASALINHO, Júlia Victoria. **Politics for Inclusive Education: an analysis from public schools in the city of Pelotas.** 2015. 176f. Dissertation (Master of Geography) - Graduate in Geography Program, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2015.

Based on the problematic of determination of public politics for the inclusion of students with disabilities, with global development disorders and high abilities or giftedness in regular schools, the research sought analyze the characteristics of the inclusion process of students with disabilities and global developmental disorders in two public schools in the city of Pelotas, seeking to investigate how they face the concreteness of the presence of these students on than stipulate public politics. For this were investigated the School Municipal Minister Fernando Osorio and the Municipal College Pelotense because they are considered schools references in the municipality in the issue of inclusion of special students. Data collection was carried out in three stages: the first consisted of a documentary analysis on Law of Guidelines and Bases of the National Education (LDB No. 9,394/96), in National Politics of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), in resolution No. 4 of the National Council for Education (2009), in Decree No. 7,611 (2011) and the National Education Plan (2014). In the second stage were applied questionnaires to teachers, and in the third, were carried out semi-structured interviews with the pedagogical coordination and with teachers of the schools investigated. Finally, the conclusions indicate that the content of public politics has presenting a technical character to address frequently the training of teachers and the participation of students in specialized educational care, little stressing the issues of learning of students in regular classes. Have been observed approaches and distancing existing between the formal of public politics and the concrete of focused schools, demonstrating that schools need initial and continuing training of the teachers, part of infrastructure and the teaching materials and professional that meet the needs of special students. It was verified also that the inclusion of students with disabilities and with global development disorders evolved on the issue of socialization while learning is regarded as still fragile.

Keywords: special education; inclusion; public politics; schools

Lista de Quadros

QUADRO 01: NÍVEL DE ENSINO QUE OS PROFESSORES MINISTRAM SUAS AULAS, EXISTÊNCIA E ESPECIFICIDADES DAS DEFICIÊNCIAS, TGD's E SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO PROFESSORES DA ESCOLA FERNANDO OSÓRIO.....00

QUADRO 02: ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, TGD's E SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO PROFESSORES DA ESCOLA FERNANDO OSÓRIO.....00

QUADRO 03: CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, TGD's E SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO PROFESSORES DA ESCOLA FERNANDO OSÓRIO.....00

QUADRO 04: NÍVEL DE ENSINO QUE OS PROFESSORES MINISTRAM SUAS AULAS, EXISTÊNCIA E ESPECIFICIDADES DAS DEFICIÊNCIAS, TGD's E SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO PROFESSORES DO COLÉGIO PELOTENSE.....00

QUADRO 05: ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, TGD's E SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO PROFESSORES DO COLÉGIO PELOTENSE.....00

QUADRO 06: CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, TGD's E SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO PROFESSORES DO COLÉGIO PELOTENSE.....00

Lista de Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPTA	Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CERENEPE	Centro de Reabilitação de Pelotas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GEPEG	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Geografia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

SME	Secretaria Municipal de Educação
TGD's	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Trajetória percorrida	14
Justificativa	20
Procedimentos metodológicos	25
1. A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ABORDAGENS E REFLEXÕES NA TRAJETÓRIA INCLUSIVA	36
1.1 História e marcos da educação especial brasileira	39
1.2 Compreendendo a educação especial na perspectiva inclusiva	45
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	50
2.1 Conceito e atuação das políticas públicas.....	50
2.2 Considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96	52
2.3 Considerações sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	53
2.4 Considerações sobre a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 2 de outubro de 2009	56
2.5 Considerações sobre o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011	58
2.6 Considerações sobre o Plano Nacional de Educação.....	60
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O COTIDIANO JUNTO A ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS	62
3.1 A inclusão dos alunos na Escola Municipal Ministro Fernando Osório.....	63
3.2 A inclusão dos alunos no Colégio Municipal Pelotense.....	91
3.3 Aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas inclusivas e a prática nas instituições de ensino.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
Apêndices	145
Anexos	153

INTRODUÇÃO

Trajetória percorrida

Dissertar acerca da vida. Compartilhar momentos, anseios, desejos. Dividir com o leitor não a história dada, mas sim criada e recriada. Deixar desabrochar as raízes de nossa existência. Um constante aprendizado com as vivências e relações. O crescimento inacabável. E que maravilha o aprendizado e o crescimento inacabáveis!

Início com isso, a dissertar parte da minha vivência, do meu aprendizado e do meu crescimento. Não com o intuito de elaborar uma biografia, mas, com o sentimento de doação, de troca, por pensar que o pesquisador nada investiga e cria sem vivenciar ao mesmo tempo suas relações, sem passar por anseios, incertezas, incentivos, alegrias e conquistas. E este trabalho que aborda questões da educação especial na perspectiva inclusiva, políticas públicas, aspectos sobre o cotidiano escolar, e por estar inserido na área das Ciências Humanas, resulta em um conjunto de cientificidade, criticidade e sentimentos. Com isso, a minha formação pessoal, escolar e universitária, fazem parte da construção desta pesquisa.

A educação sempre foi para mim muito familiar. Meu pai, formado em Psicologia trabalhou durante anos na Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas, onde participava da orientação de crianças e jovens com diversas dificuldades de aprendizagem. Minha mãe graduada em Letras pratica ainda a tarefa de ensinar na perspectiva de contribuir na formação de jovens e adultos.

Nos primórdios da minha infância eu já apresentava sinais de que daria preferência à escolha profissional de meus pais: carregava nos braços papéis de jornal, caneta, um quadro negro e giz, e assim passava manhãs e tardes brincando de lecionar. Recordo-me com clareza a alegria que sentia através do

contato de minhas mãos com o giz, e a imensa satisfação quando meus primos aceitavam participar da brincadeira. Como afirma Freire (2004, p. 237), “se você tem condições concretas para exercer esses gostos que veio anunciando em sua infância, então se constitui naquele profissional”.

No ano de 1994 iniciei meu contato com a escola. Minha alfabetização teve início na primeira série do ensino fundamental, pertencente hoje ao segundo ano. A escola, minha adorada escola, na qual tive os primeiros contatos com a alfabetização era particular, a qual meus pais com esforço pagavam. O ambiente era agradável, a professora estava sempre disposta e carinhosa, os funcionários eram acolhedores. No horário da saída, os pais aguardavam ansiosos pela chegada de seus filhos. A minha primeira escola significava para mim a escola perfeita.

Ainda me recordo do prazer e da alegria que senti no primeiro dia de aula, em que me acompanhavam uma mochila, um pequeno caderno e um lanche para o recreio. Na sala de aula eu observava com atenção cada gesto da professora, a qual serei eternamente grata por ter contribuído com uma das coisas mais especiais que já aprendi: a ler e escrever. Recordo-me a delicadeza com que ela escrevia e pedia para que com calma repetíssemos as sílabas. Sinto que esses momentos guardados na memória, repletos de carinho e admiração, despertaram em mim a vontade de ser educadora.

A partir da segunda série, devido às condições financeiras de meus pais, passei a estudar em uma escola municipal, e nesta permaneci até o término do ensino médio. A realidade dessa escola era diferente da “minha primeira escola”, principalmente porque alguns dos professores e funcionários nem sempre estavam dispostos para atender os alunos. Coincidência ou não, as experiências nas duas escolas já retratavam as diferenças entre o ensino público e o privado. Mas, durante estes dez anos vivenciei importantes momentos de aprendizado, amizades que preservo até hoje, e educadores que me proporcionaram grandes ensinamentos. Enfim, guardo boas lembranças e experiências de toda a minha trajetória escolar.

Em outro momento importante da minha vida escolar, quando fui prestar o vestibular, ainda sentia a incerteza da escolha a ser tomada. Decidir o que seguir na carreira profissional nos provoca dúvidas. Porém, o meu interesse

pelo cuidado com o meio em que vivemos, concomitantemente com a consciência da nossa responsabilidade perante este, fizeram com que eu optasse pela graduação em Geografia. Naquele momento, a única opção era o curso de bacharelado, e isso serviu como resposta favorável aos preconceitos então surgidos contra a tarefa de lecionar. É preciso ter clareza que a nossa sociedade não reconhece a importância de uma profissão desvalorizada culturalmente e financeiramente.

E ao longo da trajetória na Geografia desenvolvi trabalhos que abordavam a importância da preservação dos recursos naturais e do correto gerenciamento dos resíduos. E estes, contribuíram para a realização do meu trabalho de conclusão de curso sobre o gerenciamento dos resíduos de serviços de saúde no município de Pelotas¹.

No entanto, após uma graduação de quatro anos e a continuação das incertezas quanto à escolha profissional, no ano de 2012 participei da primeira seleção² do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, e fui aprovada para estudar na linha de pesquisa do Ensino de Geografia.

Com isso, vieram à lembrança as situações que me proporcionavam prazer em brincar de lecionar. E neste momento senti que o desafio que eu teria no mestrado serviria para resgatar e fortalecer a minha antiga preferência de no futuro ser uma educadora. Encantar-se com algo nos motiva a querer melhorar, aprender mais, dividir e somar com as pessoas seja o que for: aprendizado, experiências, valores, educação, amor. Foi um pouco disso que senti ao brincar de lecionar quando criança e no momento da aprovação no mestrado.

¹ A monografia intitulada “Resíduos de Serviços de Saúde no município de Pelotas: geração, manejo e destino”, realizada no ano de 2011 sob orientação do Prof. Sandro de Castro Pitano, serviu como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas.

² Fui discente da primeira turma de Bacharelado em Geografia no ano de 2007, bem como da primeira turma do curso de Mestrado em Geografia criado no ano de 2012, ambos da Universidade Federal de Pelotas. Com isso, vivenciei aspectos positivos e fragilidades dos dois Cursos, fruto do processo de adaptação e construção dos mesmos.

Para não fugir da temática que eu vinha pesquisando na graduação, ingressei no mestrado com um projeto sobre educação ambiental. Neste, eu investigaria os projetos desenvolvidos nas escolas públicas do município de Pelotas com o intuito de apontar algumas características dos mesmos. Porém, ao realizar as buscas bibliográficas (em trabalhos acadêmicos, dissertações e teses), passei a observar que muitos projetos desenvolvidos com os alunos eram carentes de uma análise política e social dos problemas ambientais, tornando-se frágeis ao abordarem superficialmente o meio ambiente de uma forma naturalista. Talvez em outros momentos as fragilidades que interpretei nestes trabalhos servissem como estímulo para que eu fosse além do que estava sendo investigado, em busca de pontos que pudessem ser problematizados. Mas a temática em si não estava despertando mais em mim o anseio para seguir pesquisando.

Com isso, passei a ter dúvidas quanto ao tema que eu deveria abordar na pesquisa, e isso me causava grande desconforto e ansiedade, que foram sendo amenizados quando cursei no segundo semestre do mestrado a disciplina de Educação Popular em Bairros e Comunidades Tradicionais. Foi neste momento que passei a ter contato com algumas obras do educador Paulo Freire, e com isso, fui me aproximando e me interessando cada vez mais pelas questões educacionais, das quais não tive contato durante o período da graduação.

O interesse despertado nos primórdios da minha infância para vir a ser educadora foi resgatado depois de alguns anos, principalmente pela aproximação da minha visão política com as ideias de Paulo Freire, que acreditava em uma transformação da educação brasileira enaltecendo a importância do sujeito ser crítico, posicionar-se politicamente, buscar o diálogo, a solidariedade, o respeito e o amor com todos os seres humanos, independente de suas diferenças.

Desde o início de minha trajetória no mestrado, faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Geografia (GEPEG). Esse Grupo de Pesquisa dedica-se, dentre outros temas, ao estudo da cartografia tátil para alunos com deficiência visual, às especificidades da aprendizagem e dos conhecimentos geográficos destes alunos, e à inclusão de alunos com

deficiências nas escolas regulares. Atualmente, o GEPEG desenvolve três projetos: o Curso de Formação de Professores em Cartografia Tátil; o projeto intitulado “O Conhecimento Geográfico de Deficientes Visuais: Investigando os Fundamentos para a Construção de Estratégias e Recursos Pedagógicos Inclusivos na Escola Regular”; e o projeto “A representação mental do conhecimento geográfico por cegos congênitos e adquiridos: um estudo ancorado no pensamento de Vigotski”.

A participação no GEPEG e o meu envolvimento com os projetos desenvolvidos despertaram em mim um novo gosto pela pesquisa. Era como se a tão importante união da teoria e prática abordada nas questões educacionais passasse a fazer sentido. Pesquisar acerca do conhecimento que os alunos cegos possuem, das dificuldades por eles enfrentadas e da possibilidade de inclusão deles nas escolas regulares, aliado à experiência que eu vivenciava na sala de aula com o estágio de docência³, me inspiraram a estudar a inclusão dos alunos nas escolas públicas de Pelotas.

Portanto, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar as características do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas públicas do município de Pelotas, buscando investigar as possíveis aproximações e distanciamentos entre o formal das políticas públicas e a concretude da inclusão em duas escolas de Pelotas. Contudo, eis o desafio pelo qual me senti novamente motivada pela pesquisa científica.

Dando início a essa reflexão é necessário abordar a questão da diferença. Nós, seres humanos, somos diferentes em gostos, costumes, etnias, culturas, situações sociais, individuais, sustentamos diferentes posições políticas, entre outras. Como aborda Feltrim (2004, p. 15), “Nada mais verdadeiro do que afirmar que todos somos diferentes. Na natureza convive-se com a diferença. Em sociedade também”. Mas mesmo sendo conhecedoras dessas diferenças, algumas pessoas continuam a não aceitá-las. Criam

³ Realizei dois semestres de Estágio de Docência ministrando as disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Geografia e Monografia, para o sexto e sétimo semestre, respectivamente, do curso de Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. O Estágio foi um valioso aprendizado, pois foi minha primeira vivência como “educadora” e quando eu busquei pôr em prática a teoria aprendida na graduação e, principalmente, no mestrado.

padrões de comportamento a serem seguidos, e aqueles que neste padrão não se inserem, acabam sendo excluídos e/ou discriminados.

As situações de discriminação e exclusão dos sujeitos que não estão inseridos nos padrões dominantes acontecem cotidianamente e nos mais variados ambientes. E destes, talvez o que mais mereça discussão é a escola. Responsável hoje por garantir a educação a todos os sujeitos, a escola carrega traços de uma história marcada pelas diferenças, em que a educação formal era direito apenas de poucos privilegiados, na maioria das vezes, de quem possuía maior poder aquisitivo. Como relata Beyer (2005, p. 27) “A escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidades”.

E a situação da educação especial retrata essa realidade, pois até pouco tempo os alunos deficientes deveriam estudar apenas em escolas especiais por não possuírem capacidade de acompanhar o aprendizado dos alunos considerados “normais”. Como afirma Marques:

Considerados como patologias sociais, os casos de desvios constituem objeto permanente de vigilância e de exclusão do convívio social. Tais pessoas constituem uma categoria historicamente oprimida e discriminada. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, estiveram quase sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais. (MARQUES, 2007, p. 146)

Mas hoje a realidade requer outra posição da sociedade. Com base na necessidade de inclusão, o governo brasileiro muitas vezes influenciado por experiências de países desenvolvidos, passou a criar e reformular as políticas públicas de educação especial e inclusiva para atender a demanda dos alunos com as mais variadas características, como os deficientes mentais, visuais, auditivos, autistas, com dificuldade de aprendizado, transtornos globais, déficit de atenção, altas habilidades, superdotação, entre outros. Na perspectiva da inclusão o cenário da educação especial muda. De uma perspectiva segregadora, a sociedade tende a ser acolhedora das diferenças. Os alunos devem ser reconhecidos e valorizados pela sua capacidade diferente de aprender e se relacionar com os outros.

Com isso, a elaboração desta pesquisa surgiu da necessidade de analisar de que maneira as escolas, lugar este de intensas relações pessoais e

sociais, vem enfrentando o processo de inclusão dos alunos público-alvo⁴ da educação especial frente à determinação das políticas públicas. Além disso, a pesquisa buscou compreender a educação especial sob o viés inclusivo, analisar as principais políticas públicas de educação especial, e investigar, através de entrevistas com gestores e professores das escolas focadas, de que maneira estão sendo desenvolvidas as atividades com os alunos especiais nas turmas regulares.

Para isso, optou-se por realizar uma investigação em duas escolas públicas do município de Pelotas, a escola Municipal Ministro Fernando Osório, responsável pelo ensino de alunos do nível fundamental, e o Colégio Municipal Pelotense, onde estudam alunos dos níveis fundamental, médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É necessário destacar que no primeiro contato realizado com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas foi revelado que não existiam alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados. Portanto, a pesquisa dedicou-se a investigar as características da inclusão somente dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Justificativa

Esta pesquisa está alicerçada nos estudos sobre a inclusão em educação desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Geografia (GEPEG), vinculado à área do Ensino em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. A equipe de pesquisadores deste laboratório vem desenvolvendo pesquisas acerca da inclusão em educação, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento de conceitos geográficos dos alunos com deficiência visual. Os projetos, financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) possuem um

⁴ Termo utilizado no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

arcabouço de resultados sobre a temática da inclusão e da aprendizagem dos deficientes visuais, na qual esta pesquisa se insere.

Essa vinculação permitiu traçar caminhos para além dos objetivos propostos nos projetos maiores. Com isso, a construção da presente pesquisa oportunizou o diálogo e as discussões sobre a inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento, bem como buscou respostas para algumas das inquietações acerca da realidade que as escolas vêm enfrentando com o processo de inclusão. Anseios estes, naturais enquanto pesquisadores e sujeitos que buscam uma transformação da educação.

Tendo em vista que os processos de inclusão e exclusão, no que tange à educação, se materializam na escola, é importante que haja a articulação entre o formal das políticas públicas e o concreto que vem sendo realizado nessas instituições de ensino. De acordo com Leme (2011, p. 22) “é no cotidiano que se define a participação e a gama total de experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, as quais podem ou não proporcionar uma forma humana emancipadora e inclusiva”. Com isso, julgou-se necessário realizar uma pesquisa empírica, com o intuito de verificar como as escolas estão lidando com o processo de inclusão.

A inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares é um tema muito discutido nos dias de hoje. Como afirma Lopes e Fabris (2013, p. 78), “[...] Hoje não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra a inclusão. Por outro lado, essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos”. Por isso é necessário compreender os fatores que estão envolvidos neste processo.

Através da implementação das políticas públicas de educação inclusiva, muitas escolas brasileiras passaram a enfrentar um enorme desafio: receber os alunos público-alvo da educação especial, adaptar currículos que sirvam para todos os alunos, incentivar e implementar a formação de professores, adaptar a infraestrutura das escolas, buscar estratégias de aprendizagem e avaliação, entre outros.

Percebe-se com isso, que a inclusão gerou mudanças no cenário das escolas, e esse fator pode ter contribuído para que muitos professores se

posicionassem resistentes quanto ao processo, principalmente pelo fato de não conhecerem a melhor maneira de trabalhar com os alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD's) ou altas habilidades/superdotação. Acredita-se também, que um grande impacto oriundo dessa realidade foi o fato da inclusão obrigar as escolas a romperem com as práticas tradicionais e aceitarem novos desafios. O desafio de incluir o diferente.

Vale ressaltar que o interesse pela temática investigada não partiu do anseio pela caridade com os deficientes ou com aqueles que sofrem preconceito ou são excluídos do convívio social e da escola. A investigação sobre a inclusão dos alunos com deficiências e TGD's baseou-se na ideia de que eles possuem maneiras diferentes de aprender e de se relacionar. Com isso, considerou-se relevante investigar se estes alunos que possuem acesso às escolas regulares estão recebendo uma educação de qualidade, ou se estão sendo inseridos nas classes para serem apenas mais um resultado no Censo Escolar.

Outro motivo que incentivou a pesquisa sobre a educação especial na perspectiva inclusiva é o possível distanciamento entre o formal das políticas públicas e a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras que devem seguir essas legislações. Como exemplo, destaca-se o Art. 59º da LDB 9.394/96, quanto à garantia que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos especiais: "Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado". No entanto, sabe-se que a realidade que muitas escolas públicas enfrentam é a falta de professores até mesmo nas turmas regulares. Compreende-se com isso, a importância de investigar os possíveis distanciamentos entre as legislações e a realidade das escolas.

Com vistas a contribuir para a compreensão das políticas de educação especial dos últimos anos em nosso país, foi realizada uma análise documental em cinco políticas públicas: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (2009) que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) na educação básica, o Decreto nº 7.611 (2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014).

Foram selecionadas essas referências por serem considerados documentos representativos para a educação em geral e para a educação especial inclusiva. A escolha pela LDB nº 9.394 e pelo PNE justifica-se pelos dois documentos possuírem capítulos que abordam aspectos específicos sobre a educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos mais recentes planos elaborados com o intuito de disseminar a ideia da inclusão no Brasil. Seu objetivo consiste em assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E por fim, a escolha pela Resolução 4 do CNE e pelo Decreto nº 7.611/11 justifica-se pela abordagem que eles realizam sobre o AEE, sendo este obrigatório para os alunos público-alvo da educação especial que estão matriculados nas escolas regulares.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), documento que serve de referência mundial, o currículo deve ser adaptado às necessidades, habilidades e interesses das crianças. Assim como também orienta que os professores se unam para participarem da elaboração deste currículo. Mas afinal, quem poderá saber mais dos interesses e habilidades das crianças senão elas mesmas? Salvaguardando as contribuições dos professores e de outros profissionais, seria válido que os currículos fossem elaborados com a participação dos alunos durante as práticas na sala de aula, contribuindo assim, para a eliminação de mais uma prática conservadora das escolas regulares.

A elaboração de pesquisas que abordem a educação especial e inclusiva principalmente no âmbito das universidades públicas brasileiras é fundamentalmente incentivada pelas legislações. Como consta na Lei nº 10.172 (2001, p. 59):

Incentivar a realização de estudos e pesquisa, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.

Destaca-se com isso, a importância da realização desta pesquisa para a disseminação das informações sobre a inclusão, e para que sejam exploradas as possíveis fragilidades existentes neste processo, a fim de buscar alternativas para que sejam transformadas.

A escolha pela investigação nas escolas públicas se deu pela possibilidade delas serem o principal destino dos alunos especiais, visto que o ensino particular é considerado mais seletivo quanto à diversidade e ao poder aquisitivo dos alunos.

Na maioria das vezes, o ensino público é o que mais carece de recursos humanos e materiais para que seja efetivado um ensino de qualidade. Por falta de incentivo do governo, seja ele federal, estadual ou municipal, a maioria das escolas públicas não possui infraestrutura adequada, materiais pedagógicos para a realização de atividades de aprendizagem, além de contar com professores mal remunerados e com extensas cargas horárias de trabalho a serem cumpridas, o que reflete diretamente na aprendizagem dos alunos.

A escolha pelo ensino público justifica-se também, pelo fato dos alunos desta modalidade de ensino serem, na maioria das vezes, menos privilegiados financeiramente (em relação aos alunos das escolas particulares). E isso contribui para que problemas pessoais e sociais reflitam no seu aprendizado.

Esses fatores se agravam quando os alunos possuem alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento devido ao preconceito pelas suas diferenças, às dificuldades de aprendizagem e aos obstáculos que muitos enfrentam para estarem presentes nas aulas e no acompanhamento do AEE, ocorrendo muitas vezes, a evasão desses alunos. Considera-se dever de qualquer sujeito, principalmente dos estudantes universitários, o comprometimento de problematizar a questão, a fim de que sugestões e melhorias sejam realizadas, tanto por parte da sociedade quanto do poder público, em busca de uma educação de qualidade para todos os alunos.

É importante lembrar que modificar as práticas discriminatórias é um desafio que implica transformações na maneira do professor e do aluno avaliarem o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, acredita-se que a compreensão do formal das políticas públicas e da realidade atual das escolas

seja o primeiro passo para analisar o processo da inclusão com criticidade, e assim, buscar a socialização e a uma educação de qualidade para os alunos deficientes, com TGD's e supedotação.

Procedimentos metodológicos

Um dos aspectos mais valorosos da pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais encontra-se no delineamento de suas ações e na descrição minuciosa de cada etapa que gerou a pesquisa. Essas características fazem parte da pesquisa qualitativa, a qual se dedica ao aprofundamento das relações humanas, dos valores, atitudes e da compreensão de uma determinada realidade ou grupo social. Com isso, pode-se afirmar que a presente pesquisa possui o caráter qualitativo ao buscar compreender a maneira que tem sido realizada a inclusão dos alunos deficientes e com TGD's de duas escolas regulares de Pelotas, buscando investigar como essas escolas têm enfrentado a concretude da presença destes alunos frente ao formal das políticas públicas.

A temática a ser trabalhada foi escolhida em meio a encontros, desencontros, incertezas e preferências. Estes, comuns na realização da escolha do tema de pesquisa, formam o amadurecimento necessário de um educando em sua fase acadêmica. Como afirma Severino,

A realização das várias etapas de um trabalho monográfico pressupõe, naturalmente, certo amadurecimento. Esse amadurecimento é fruto de uma experiência de vida intelectual, de vida científica, construída quer mediante a realização de estudos, quer através de participação em pesquisas. (SEVERINO, 1996, p.124)

Após a escolha da temática da educação especial inclusiva e dos impactos das políticas públicas nas escolas do município de Pelotas, buscou-se delinear e construir a pesquisa qualitativa sob três diferentes etapas: a fase exploratória do tema, na qual foram realizadas pesquisas bibliográficas buscando em obras e trabalhos acadêmicos aspectos relevantes sobre o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa; a fase da coleta de dados, em que foram

realizadas a análise documental nas políticas públicas de educação especial e inclusiva, aplicação de questionários e entrevistas com professores, visando analisar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas duas escolas públicas do município de Pelotas; e por fim, a fase da análise dos dados documentais e empíricos, na qual foram sistematizados e analisados os resultados obtidos durante toda a construção da pesquisa. Essas etapas são detalhadamente relatadas ao longo dos procedimentos metodológicos.

Para dar início à primeira etapa da pesquisa, foi realizado, através de pesquisa bibliográfica, um embasamento teórico e metodológico em Lüdke e André (1986), Gil (1989) e Severino (1996) com a finalidade de compreender aspectos relevantes para a construção de uma pesquisa científica, além de assimilar especificidades da elaboração de uma dissertação de mestrado.

Com o intuito de obter um aprofundamento teórico acerca da temática escolhida foi feita uma busca em dissertações e teses que abordam o tema da educação especial na perspectiva inclusiva. Para essa busca foi utilizado o site Domínio Público do Ministério da Educação (MEC), que consiste na biblioteca digital desenvolvida em software livre, que permite a coleta, o compartilhamento e a preservação de conhecimentos através de livros, artigos, dissertações, teses, obras artísticas, entre outros. A busca foi feita através de diversas palavras-chaves, como por exemplo, inclusão, educação especial, educação inclusiva, políticas públicas, inclusão escolar, políticas públicas de educação especial, políticas públicas inclusivas, entre outras.

De modo geral, os trabalhos sobre a temática desta pesquisa são elaborados na área da Educação, e a maioria deles analisa a educação especial na perspectiva da inclusão. Nessa área investigaram-se diversos trabalhos, porém, foram utilizados como referencial teórico dois principais: um em nível de mestrado e outro de doutorado, os quais serviram de suporte para a fase inicial da pesquisa. São eles, respectivamente:

- Inclusão em Educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar, de autoria de Leme (2011). A dissertação foi desenvolvida na Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e contribuiu com esta pesquisa ao realizar também uma análise do processo de inclusão em uma escola pública.

- Políticas Públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”, de autoria de Brizolla (2007). Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e colaborou com esta pesquisa ao abordar, através de um resgate histórico, a fase de transição do conceito de integração para o de inclusão.

A busca por trabalhos que abordassem a temática da educação especial e inclusiva também foi realizada no site do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Revista Brasileira de Educação Especial. Com a utilização das mesmas palavras-chave da busca pelas dissertações e teses, foram encontrados artigos científicos que contribuíram para o embasamento teórico da pesquisa. Dentre os principais destacam-se os seguintes:

- Aspectos históricos da Educação Especial, de autoria de Bianchetti (1995) publicado na Revista Brasileira de Educação Especial;

- Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?, de autoria de Bueno (1999), também publicado na Revista Brasileira de Educação Especial;

- Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação e proposta da sociedade brasileira, de autoria de Minto (2000), publicado na Revista Brasileira de Educação Especial;

- A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, de autoria de Mendes (2006), publicado na Revista Brasileira de Educação;

- Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas, de autoria de Mainardes (2009), publicado na Revista Contrapontos;

- Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, dos autores Gustsack e Rech (2010), publicado na Revista Roteiro;

- Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva, de autoria de Kassir (2011) e publicado na Revista Brasileira de Educação Especial;

- Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil, da autora Garcia (2013), publicado na Revista Brasileira de Educação.

Com relação a experiências de inclusão de alunos em escolas regulares, foi realizada uma investigação em Feltrin (2004). O autor aborda dois casos de alunos com necessidades educacionais especiais (terminologia utilizada nessa época) que foram incluídos na escola regular e aos poucos foram perdendo o interesse por estudar devido ao não acompanhamento adequado da escola. Sobre a inclusão de alunos com deficiências e o aprofundamento de questões sobre a escola especial, foi realizada uma pesquisa em Beyer (2005), que aborda aspectos positivos e negativos do ensino nas escolas especiais. Nas reflexões de Gustsack e Rech (2010) foram realizados embasamentos sobre a inclusão e a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial.

Para contribuir com o conceito de educação especial foi feita uma busca no Art. 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e em Lopes e Fabris (2013). Com o intuito de relacionar a educação especial na perspectiva da inclusão foi feita uma busca em Bueno (1999), o qual expõe aspectos que evidenciam a importância da inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares. Para abordar a história e alguns marcos históricos da educação especial brasileira foi investigada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Minto (2000). Ambos realizam um breve resgate histórico da educação especial no contexto brasileiro.

Após essa etapa de aproximação com o tema escolhido, foi feita uma busca prévia nas políticas públicas que abordam a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando como fonte principal o site da SECADI (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) ligada ao MEC, o qual disponibiliza diversos documentos legislativos sobre a educação brasileira. A intenção era que, após essa análise prévia em algumas legislações, apenas algumas fossem selecionadas para a realização de um maior aprofundamento.

Indo ao encontro das ideias de Severino (1996, p. 121), quando relata que “na elaboração de uma tese ou dissertação, não se deve pretender falar de

tudo, de todos os aspectos envolvidos pela problemática tratada”, foi realizada a primeira etapa da coleta de dados, formada por uma análise documental em algumas das principais políticas públicas que abordam a questão da educação especial inclusiva. A análise documental é considerada uma etapa importante para a coleta de dados, conforme afirma Lüdke (1986, p. 38),

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE, 1986, p. 38)

Por isso, conforme já foram mencionadas, optou-se por realizar a técnica da análise documental na LDB nº 9.394/96, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Resolução nº 4 do CNE (2009), no Decreto nº 7.611 (2011) e no PNE (2014).

Para a escolha das políticas públicas foram selecionados os documentos considerados referência para a educação brasileira de crianças, jovens e adultos, bem como aqueles que servem de orientação às práticas de inclusão em educação no Brasil. Buscou-se também priorizar as legislações e resoluções que não abordam questões específicas de uma determinada deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, como por exemplo, dos alunos autistas ou com deficiências mental, visual ou auditiva.

Ainda na construção da etapa da coleta de dados foi priorizada a investigação nas duas escolas municipais, a Escola Municipal Ministro Fernando Osório e o Colégio Municipal Pelotense, com o intuito de analisar de que maneira está sendo realizado o processo de inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento. Para isso foi elaborado um documento (Apêndice A e B) solicitando a permissão para dar início à pesquisa nas instituições de ensino. Neste documento constavam dados da pesquisadora, como nome completo, formação acadêmica e atestado de matrícula na universidade, além de informações sobre a pesquisa como o objetivo e uma breve intenção do que seria realizado na coleta de dados. A escola Fernando Osório aceitou o pedido e o colégio Pelotense solicitou uma autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) para que fosse liberado o acesso às informações da escola. Segundo as exigências da SME,

foi elaborado um plano de trabalho com os objetivos da pesquisa. A solicitação da pesquisadora foi aceita e a análise nas duas escolas foi realizada.

A primeira escola investigada, a escola Fernando Osório é considerada referência no município pelo fato de possuir um número significativo de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (TGD's) matriculados (nesta escola não estudam, segundo a coordenadora pedagógica, alunos com altas habilidades ou superdotação). Para dar início à investigação, foi feita uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da instituição de ensino. Nessa entrevista, foram abordados aspectos gerais da escola e do processo de inclusão dos alunos deficientes e com TGD's, como número de alunos, infraestrutura da escola, formação de professores, entre outros.

No segundo momento da coleta de dados na escola Fernando Osório foram entregues à coordenadora pedagógica questionários para que ela disponibilizasse aos professores da escola. Esse questionário era formado por dez questões objetivas e os professores não precisavam identificar-se, permitindo com isso, que eles se sentissem à vontade para que expusessem as suas posições. O objetivo do questionário consistia em obter uma visão geral das características do processo de inclusão na escola investigada, para posteriormente, aprofundar nas questões que fossem julgadas necessárias. De um total de trinta questionários disponibilizados, cinco foram respondidos, e para que fosse mantido o sigilo quanto ao nome dos professores, eles foram nomeados na exposição dos resultados com letras do alfabeto: Professor A, B, C, D e E.

Com o intuito de obter informações mais específicas sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento foram entrevistadas cinco professoras da escola Fernando Osório. As entrevistas eram compostas por quatro questões pré-estabelecidas: a primeira buscava analisar as dificuldades na aprendizagem dos alunos com deficiências e TGD's; a segunda interrogava a opinião do professor sobre a obrigatoriedade da inclusão; a terceira investigava a maneira como eram desenvolvidos os conteúdos, o currículo e a avaliação com esses alunos; e a

última questionava acerca dos anseios, perspectivas e satisfações ao trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial.

Porém, como as entrevistas eram semiestruturadas, existia a possibilidade de que outras questões fossem abordadas, caso o entrevistador e o entrevistado considerassem necessário. Das cinco entrevistas realizadas com as professoras, três foram gravadas e posteriormente transcritas, para que parte dos relatos fossem acrescentados na pesquisa. O procedimento de transcrição das entrevistas foi considerado fundamental para que fosse preservada a autenticidade dos relatos, permitindo com isso, um maior detalhamento das respostas. Para manter o sigilo das respostas concedidas, as entrevistadas foram nomeadas com nomes de flores: Professora Rosa, Margarida, Violeta, Tulipa e professora Bromélia.

Uma das entrevistadas da escola Fernando Osório, Tulipa, é a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais da escola. Durante essa entrevista, foi permitido que a pesquisadora realizasse a técnica da observação na sala de recursos. Conforme Gil (1999, p. 111) “[...] a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos”. Através da observação foi possível perceber que o local dispõe de diversos materiais didáticos para atender os alunos público-alvo da educação especial, como livros e impressora em Braille, computadores e bengalas para alunos cegos, além de brinquedos variados que compõe a sala espaçosa e colorida, transformando o ambiente atrativo para a maioria das crianças.

A segunda escola investigada foi o Colégio Municipal Pelotense. Essa instituição escolar é considerada uma escola pública referência para a cidade de Pelotas pelo fato de matricular um grande número de alunos público-alvo da educação especial, nos níveis de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O primeiro contato feito no Colégio Municipal Pelotense foi com a coordenadora educacional da escola. Foi através dela que aconteceram os planejamentos para a aplicação dos questionários, para a seleção dos

professores que entrevistados e para a organização dos horários e datas para as entrevistas.

Após este primeiro contato, os questionários foram entregues à coordenadora educacional da escola para que ela repassasse-os aos professores durante uma reunião de conselho de classe, tendo em vista que estes encontros reúnem uma grande quantidade de professores. Foram entregues à coordenadora cinquenta questionários, e destes, ela devolveu à pesquisadora dezessete respondidos. As questões eram as mesmas feitas à escola Fernando Osório, e os professores que responderam os questionários também foram nomeados durante a pesquisa com letras do alfabeto: Professor A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, e Q.

É válido ressaltar que quando foram elaboradas as perguntas para os questionários aplicados aos professores das duas escolas, ainda não era de conhecimento da pesquisadora que não havia alunos com altas habilidades ou superdotação nas turmas. Com isso, algumas questões ainda permanecem com direcionamento para os alunos com deficiências, TGD's e também superdotação. Nas entrevistas, os questionamentos e resultados são direcionados somente aos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento.

As questões para as entrevistas semiestruturadas realizadas no colégio Pelotense foram as mesmas feitas para a escola Fernando Osório, porém, foram realizadas com sete professores: quatro deles possuem formação em Pedagogia e três em Geografia, e ambos são professores da EJA. Por se tratar de uma pesquisa na área do ensino em Geografia, buscou-se investigar como os professores da área desenvolvem a metodologia das aulas, os conteúdos geográficos, as avaliações e quais são os recursos e materiais didáticos utilizados nas atividades com os alunos deficientes e com TGD's. Buscou-se o foco ainda maior naqueles professores que já trabalharam com alunos cegos nas turmas, devido principalmente, à peculiaridade dos materiais didáticos a serem utilizados para que estes alunos possam adquirir noções de espaço, de mapas, de conceitos geográficos, entre outros.

As entrevistas realizadas no Pelotense ocorreram em três diferentes dias, e para que os nomes dos entrevistados fossem mantidos em sigilo, eles

receberam nomes fictícios: Tânia, Ana, Rita, Carlos, João, Cátia e Maria. No primeiro dia foram entrevistadas três professoras, respectivamente: Tânia, Ana e Rita. Essas professoras não autorizaram que as entrevistas fossem gravadas, alegando que não se sentiam à vontade para conversar. No final da entrevista da professora Tânia, a coordenadora educacional da escola convidou a pesquisadora para participar de uma festa de aniversário de uma professora da EJA.

A festa ocorreu em uma sala de aula e contou com a presença de professores e alunos da EJA. O encontro criou um ambiente descontraído entre os professores e alunos, e com isso, foi possível observar que muitos alunos que ali estavam possuíam deficiências ou TGD's. As professoras que já haviam participado das entrevistas e que durante os relatos mostraram-se contidas para dar informações, na festa elas relataram experiências vivenciadas com os alunos e alguns avanços que eles tiveram depois que passaram a frequentar as turmas regulares. Essa festa proporcionou uma maior aproximação entre os professores e a pesquisadora, e facilitou a percepção das relações existentes entre os alunos e os professores da escola investigada.

A quarta e a quinta entrevistas foram realizadas com dois professores de Geografia: Carlos e João. Elas foram feitas simultaneamente, ou seja, ao entrevistar o professor Carlos, João entrou na sala de aula e foi proporcionado um momento de conversa entre os dois professores e a pesquisadora. A entrevista foi gravada e originou uma duração de vinte e cinco minutos. Esse momento oportunizou uma ocasião descontraída e facilitou para que os professores relatassem suas experiências com os alunos deficientes e com TGD's no colégio Pelotense. Consequentemente, os resultados oriundos desta entrevista foram mais enriquecedores e satisfatórios.

As duas últimas entrevistas foram realizadas em um terceiro dia. Cátia, uma professora de Geografia foi a primeira entrevistada e não autorizou a gravação dos seus relatos. A entrevista de Cátia teve pouca duração devido a compromissos que a professora já havia marcado e que a impossibilitou de prolongar a conversa. Maria, a última entrevistada do colégio Pelotense autorizou a gravação dos seus relatos, que resultou em um tempo de trinta e nove minutos. A entrevista de Maria foi considerada muito importante para os

resultados da pesquisa, devido ao momento que a professora proporcionou à entrevistada, quando a convidou para assistir uma aula em que ensinava para um aluno com déficit de atenção e dificuldade de aprendizagem a escrever as vogais com diferentes formas de letras. Presenciar o momento de aprendizagem de um aluno com essas características foi uma ocasião especial para a pesquisadora e construtiva para a pesquisa.

É válido ressaltar que, nas duas escolas investigadas, as coordenadoras e os professores utilizam o conceito “alunos especiais” para nomear os alunos deficientes e com TGD’s. Apesar desse termo não ser mais utilizado nos documentos legais e nos estudos mais recentes, optou-se por utilizá-lo em alguns momentos da pesquisa (principalmente nos resultados) para que a nomenclatura se aproximasse da realidade da escola e dos relatos dos professores e gestores da mesma.

Com isso, a construção desta dissertação é formada por uma introdução, em que foram abordadas as trajetórias pessoal e acadêmica da pesquisadora (as quais contribuem para a construção desta pesquisa), algumas abordagens sobre a temática escolhida juntamente com os objetivos da pesquisa, a justificativa para a realização de tal estudo, e os procedimentos metodológicos realizados para que a pesquisa se concretizasse.

A construção do capítulo I está centrada em uma compreensão da educação especial na perspectiva inclusiva, incluindo questões importantes como história e marcos históricos da educação especial no contexto brasileiro, características dos sujeitos público-alvo da educação especial, a emergência pela inclusão de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, e uma análise sobre a importância que as escolas especiais exerceram em uma determinada época no Brasil.

No capítulo II é feita uma análise sobre as políticas públicas de educação especial e inclusiva. Primeiramente, são abordados o conceito e as atuações das políticas públicas seguido de considerações sobre as legislações e resoluções investigadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação

(2009), o Decreto nº 7.611 de 2011 e algumas considerações sobre o Plano Nacional de Educação (2014).

Na construção do capítulo III é realizada uma análise do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na Escola Municipal Ministro Fernando Osório e no Colégio Municipal Pelotense. Os resultados dessa investigação foram baseados nas respostas dos questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores das escolas. Logo foram elaboradas reflexões sobre as aproximações e distanciamentos entre o formal contido nas políticas públicas de educação especial e inclusiva e a concretude das escolas investigadas no município de Pelotas.

Por fim, são abordadas considerações sobre os resultados obtidos com a realização da pesquisa. Busca-se através das considerações propor a reflexão crítica para posteriores lutas em busca de uma educação de qualidade também para os sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Portanto, a pesquisa não se esgota nessas páginas, visto que a cada leitura e diálogo surgem novas indagações, inquietações e conhecimentos.

1. A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ABORDAGENS E REFLEXÕES NA TRAJETÓRIA INCLUSIVA

Educar de maneira inclusiva pessoas com necessidades especiais requer um esforço que extrapola os limites da escola e atinge a sociedade de uma forma mais ampla.

Lúcia Martins

A educação especial e seu atual viés inclusivo é um tema muito discutido nos dias atuais. Mas essa perspectiva que vem se fortalecendo nas vertentes da educação, dos direitos humanos e das políticas públicas nem sempre foi abordada com o objetivo de unir os alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação aos demais ditos “normais”.

Durante muito tempo, a educação especial “emergiu dentro de uma concepção terapêutica” (Lopes e Fabris, 2013, p. 85). No caso dos sujeitos com deficiências, a escolarização se deu nas instituições especializadas e assistenciais. Quando o princípio da solidariedade passou a ganhar destaque no país, a educação especial conquistou mais espaço nas políticas públicas, até mesmo com a publicação da Constituição Federal de 1988, que elaborou como um de seus objetivos fundamentais: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º inciso IV). Este objetivo cabia também aos alunos com deficiências.

A educação especial passou pelo caráter de segregadora, assistencialista, necessária, inclusiva. Por vezes é criticada pelo seu viés inclusivo “surgir de cima para baixo”, por ser considerada “mais barata” para o governo, enfim, a educação especial é analisada e criticada por diversos

aspectos que a englobam. Com isso, se faz necessário discuti-la através de seus aspectos históricos, pelo seu público-alvo e, principalmente, merece ser problematizada através de sua perspectiva inclusiva.

Para dar início à discussão sobre a educação especial, considera-se relevante abordar o seu conceito segundo terminologias utilizadas em documentos oficiais. De acordo com o Art. 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), traz a seguinte definição para a Educação Especial:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007, p.10).

Com isso, é possível constatar que a educação especial é um modelo de ensino que deve atender as especificidades dos alunos que apresentam alguma deficiência, transtorno do desenvolvimento ou superdotação, e que por isso, necessitam de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Os sujeitos que apresentam características peculiares em seu desenvolvimento sejam elas físicas, cognitivas ou sensoriais, têm recebido, no decorrer da história, diferentes nomeações. Até aproximadamente oito anos atrás, eles foram chamados de alunos com necessidades educacionais especiais, conceito esse amplo, que não abrangia características mais específicas dos alunos.

Através da perspectiva inclusiva, houve a inserção de um modelo de atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da educação especial, regulado pelos diagnósticos dos estudantes. A partir disso, foi criada uma definição mais restritiva para nomeá-los: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Como afirma Garcia:

O público-alvo das políticas de educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de

diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas. (GARCIA, 2013, p. 108)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 9) classifica as pessoas com deficiência (sejam elas físicas ou mentais) como aquelas que “possuem 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”.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD's) são conceituados da seguinte maneira:

[...] 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. (BRASIL, 2008, p. 9).

Os sujeitos autistas possuem dificuldade em iniciar e manter uma conversa. De maneira geral, possuem dificuldade em se relacionar e mantêm-se isolados.

Os alunos com altas habilidades ou superdotação, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são aqueles que:

[...] 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. 9)

Os alunos superdotados apresentam mais facilidade em aprender do que os demais. Quando crianças necessitam de pouco auxílio por parte dos adultos e são capazes de fazer descobertas por si só. São intrinsecamente motivados, exibindo um interesse intenso e obsessivo por dominar sua área de habilidade.

Porém, de acordo com as autoras Martins e Chacon (2012, p. 2) “embora a legislação assegure o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), são poucas as iniciativas voltadas à garantia desse direito”. Segundo as autoras, as escolas pouco têm dado importância aos alunos superdotados, e com isso, eles deixam de receber o atendimento suplementar à escolarização que necessitam.

Tendo em vista que a educação especial passou por diversas etapas até que sua concepção inclusiva fosse considerada a melhor maneira de ser pensada e praticada, julga-se importante realizar uma breve análise histórica do processo que perpetuou essa modalidade de educação, para que sejam então compreendidas as atuais políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

1.1 História e marcos da educação especial brasileira

Compreender aspectos históricos da educação especial é fundamental para posicionar-se diante das diversas opiniões que surgem sobre a temática. Através do resgate histórico é possível observar as influências que a educação especial recebeu, as etapas pelas quais as políticas públicas passaram até que fossem transformadas nas atuais legislações, e os avanços em termos de inclusão que a educação especial conquistou.

O Brasil registra suas primeiras políticas de integração e inclusão de alunos nas décadas de 60 e 70, com expressiva qualificação a partir da Constituição de 1988, quando o interesse pelos direitos sociais das pessoas com deficiência passou a ganhar destaque. Mas a perspectiva de uma educação inclusiva na sociedade brasileira acentuou-se a partir da década de 90, quando o governo passou a adotar a proposta de “educação para todos”, trazida pela ONU (Organização das Nações Unidas).

A temática passou a ser mais discutida devido às pressões decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países e através da necessidade de atender a demanda de sujeitos com necessidades especiais que não mais poderiam ficar em casa como se fossem ineducáveis, pois afinal, as legislações orientavam que a educação deveria ser universalizada. Como afirma Bianchetti (1995, p. 08) “[...] é na procura do atendimento das necessidades básicas que os homens constroem a sua existência”. Essa situação fez com que os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras na área da educação especial sinalizassem espaços para os alunos com deficiências e outras necessidades especiais nas escolas regulares.

Conforme as ideias de Beyer (2005), a particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar está no fato de que sua história não iniciou pela iniciativa de pais, familiares e das escolas, diferentemente de como ocorreu em países como a Alemanha, Itália e Espanha. Estes organizaram ações conjuntas por não mais aceitarem a educação segregada de seus filhos em escolas especiais. No Brasil, a realidade da inclusão escolar iniciou através de ideias articuladas de técnicos de secretarias e estudiosos da área. Assim, ao invés de ocorrer um processo gradativo de decisões e construções entre o poder público e os sujeitos diretamente envolvidos neste processo, as legislações foram elaboradas e as escolas tiveram que se adaptar a elas. Com isso, pode-se considerar que o Brasil ainda se encontra em uma situação histórica de vulnerabilidade quanto ao projeto de educação inclusiva.

Resgatando marcos históricos e a elaboração de documentos e legislações sobre a educação especial, destaca-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61) em que ocorreu o avanço no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar ao Sistema Nacional de Educação o atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente no sistema geral de ensino.

Dez anos mais tarde, a lei nº 5.692/71 alterou a então LDBEN declarando tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, alunos com atraso quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, considerando de forma mais específica as particularidades e deficiências dos alunos especiais. Porém, como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 7), a lei nº 5.692 “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais”.

Em 1973, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela educação especial no Brasil. Este centro elaborou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e com superdotação, mas estas ações ainda eram isoladas do Estado. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 2).

No ano de 1981 foi instituído o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiências”, apoiado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a qual também defendia a oportunidade de igualdade para todos. O posicionamento das legislações e encontros que estavam sendo desenvolvidos, inclusive a nível mundial, serviu de incentivo para que o Brasil formulasse outros Planos, tais como: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Esses Planos provocaram uma mudança no contexto brasileiro, pois passaram a expor posições políticas centradas na garantia de direitos e de acesso à cidadania para as pessoas portadoras de necessidades especiais. Assistencialismo ou não, pôde-se considerar um avanço para os sujeitos público alvo da educação especial.

Outros documentos relevantes para a história da educação especial inclusiva foi a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90). A Constituição apresentou como um dos seus principais objetivos, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Também preconizou a educação como um direito de todos e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A Constituição afirmou ser dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente relatou ser obrigação dos pais e responsáveis matricular os filhos na rede de ensino. Os sujeitos portadores de necessidades especiais deixaram de ser considerados meros objetos de assistência social, e passaram a ter os mesmos direitos à educação que os demais. Nessa perspectiva, todos os alunos passam a ser educáveis, pois todos possuíam o direito legítimo à educação.

Na mesma década da elaboração do ECA foi publicada a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e no ano de 1994 a UNESCO

(Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde participaram noventa e dois países, incluindo o Brasil. A Declaração de Salamanca foi o documento resultante desta Conferência, a qual preconizou o princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade dos sujeitos especiais serem matriculados em escolas regulares. A Declaração de Salamanca é considerada um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, e um marco para a inclusão dos sujeitos com deficiências e outras necessidades especiais.

Também no ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, afirmando o processo de “integração instrucional”, orientando que os alunos com necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares dos alunos “normais” tenham acesso às classes comuns. Mas, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2007, p. 3)

Contudo, começava-se a vivenciar um momento de transição, em que o modelo de educação excludente, que considerava os sujeitos com necessidades educacionais especiais “ineducáveis”, passava a perder espaço para a ideia de que todos os alunos eram “educáveis”. Com isso, a escola passou a ficar alicerçada no princípio do direito à educação, onde ela seria o grande centro de referência da inclusão social.

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) elabora um artigo para abordar a modalidade de educação especial. O Art. 59 preconiza que as escolas devem assegurar métodos, currículos e organização para os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, a terminalidade específica para os alunos que não atingiram o nível exigido para término do ensino fundamental devido às suas deficiências e a aceleração necessária para os alunos superdotados. No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853 (1989), ao dispor sobre a Política Nacional para

a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, decreta que a educação especial deve ser trabalhada em todos os níveis e modalidades de ensino.

No ano de 2001 foi elaborada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001) afirmando que as escolas devem matricular todos os alunos, independente das suas características e diferenças, e caberia às escolas se organizarem para receber estes alunos e assegurar uma educação de qualidade para todos. As Diretrizes ampliaram a possibilidade do atendimento educacional especializado e complementar a escolarização quando necessário, porém, “ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007, p. 03).

Também no ano de 2001, foi elaborado um importante documento para a educação brasileira: o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001). Este Plano estabelece objetivos e metas para que as escolas favoreçam o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Defende que seria um avanço para a educação a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Em 2002 é promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essa Resolução afirma que as instituições de ensino superior devem acrescentar em seu currículo, formação para os professores, de forma que eles tenham atenção voltada à diversidade dos alunos, e que aprendam metodologias que facilite o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dois documentos importantes para a educação especial brasileira são elaborados também no ano de 2002. A lei nº 10.436 e a Portaria nº 2.678. A primeira reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e a segunda estabelece diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em 2004 foi elaborado o decreto nº 5.296 que

regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 decretando normas para a acessibilidade das pessoas com deficiência. O decreto nº 5.626/05 dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação do professor e tradutor de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva e para o ensino regular, a organização da educação bilíngue.

Aprovada pela ONU em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Também em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que possui como objetivo incentivar as temáticas relativas às pessoas com deficiência no currículo da educação básica e desenvolver ações que possibilitem inclusão na educação superior.

No ano de 2007, o decreto nº 6.094 estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, de forma a garantir o acesso e a permanência no ensino regular dos alunos com necessidades educacionais especiais e o atendimento às necessidades desses alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Juntamente com os marcos referentes à educação especial e inclusiva no Brasil e no mundo, ocorreram mudanças como a relevância atribuída aos alunos diferentes. Nas legislações mais antigas, a inclusão era centrada nos alunos que possuíam alguma deficiência, mental ou física, e nas legislações mais atuais (a partir da década de 90), o direito à inclusão é abordado para as diferenças de uma forma mais ampla, abordando inclusive o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” ao invés de alunos deficientes. Outra mudança ocorrida foi com relação aos termos integração e inclusão. Através da integração, buscava-se preparar o sujeito especial para realizar sua adaptação no meio em que estava inserido, ou seja, era o aluno quem deveria se adaptar à escola regular. Já na perspectiva da inclusão, é a escola quem deve se preparar para receber o aluno. Como relata Brizolla (2007),

A substituição do termo integração por inclusão pressupõe, em termos práticos, uma inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática; a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém

de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos. (BRIZOLLA, 2007, p. 36)

Integração e inclusão são termos diferentes, mas que até hoje são confundidos e utilizados por alguns como se fossem sinônimos.

Portanto, de acordo com o breve histórico e marcos da educação especial brasileira, é possível perceber que a história dos alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possui em sua trajetória, experiências tanto em classes especiais como no ensino regular. E é sobre essa perspectiva inclusiva, abordada principalmente na última década, que a educação especial será abordada a seguir.

1.2 Compreendendo a educação especial na perspectiva inclusiva

De maneira sucinta, a situação da educação especial até duas décadas atrás era a seguinte: alunos que possuíam alguma deficiência frequentavam escolas especiais, enquanto os alunos considerados “normais” frequentavam as escolas regulares. Não existiam relações entre uma escola e outra. Aliás, próximo da realidade que muito vivenciamos: escolas com caráter seletivo priorizando o ensino para poucos. De certa forma, “Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas”. (BEYER, 2005, p. 13)

Durante muitos anos, a deficiência foi vista como doença e, conseqüentemente, os alunos deficientes significavam uma ameaça para a educação das crianças e jovens “normais”. A escola, reprodutora dos interesses capitalistas, oferecia o ensino de maneira aparentemente igualitária. Porém, excluía aqueles que, segundo os estereótipos de normalidade impostos pela sociedade, não possuíam capacidade para aprender, criando as escolas especiais para atender os alunos “enfermos”. Como relata Marques (2007):

Dentre as instituições, a escola deveria atender às necessidades de todos, principalmente dos pobres, mas por detrás encobria o verdadeiro interesse das classes dominantes, fazendo parte do processo de higienização pública, ou seja, evitando que epidemias dos corpos “enfermos” se alastrassem aos corpos saudáveis. Assim, era necessário isolar e/ou eliminar os corpos enfermos. Daí a origem da escola especial, já que deficiência era sinônimo de doença. (MARQUES, 2007, p. 149)

Com isso, acreditava-se que as escolas especiais, organizadas de forma paralela à educação comum, era a melhor maneira de educar crianças e jovens com deficiência ou com dificuldade de adaptação aos sistemas rígidos de comportamento das escolas. Dessa maneira, outros aspectos que não os pedagógicos, prevaleceram na educação desses alunos, principalmente, o velho e dominante paradigma clínico. O próprio conceito ou representação que se tem da pessoa com deficiência é interpretado a partir de um modelo clínico, dos estereótipos sociais, das relações de trabalho de uma sociedade capitalista.

Porém, o aperfeiçoamento das legislações, dos estudos na área da educação e dos direitos humanos vem mostrando que a realidade deve ser diferente dessa que vinha sendo desenvolvida. Com mais intensidade a partir da década de 90, a educação especial rompe com a ideia de segregação e vai além no sentido de matricular os alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas turmas regulares, reforçando com isso, a ideia da inclusão. De acordo com Gustsack e Reck (2010, p. 97): “[...] inserir educandos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação”. Com isso, cada vez mais surgem pressões sociais incentivando a abertura de espaços, a ruptura de escolas discriminatórias, e enaltecendo a importância de que os alunos saiam dos locais segregados e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, nas escolas regulares e no mercado comum de trabalho.

Pode-se dizer que o desafio foi (im) posto. Através das elaborações e reformulações das políticas públicas, as escolas regulares devem sofrer uma reestruturação no sentido de buscar alternativas pedagógicas, metodológicas e de infraestrutura para trabalhar com alunos com as variadas características.

A perspectiva da educação inclusiva dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação pressupõe que sejam superados os preconceitos acerca das diferenças existentes entre os alunos, e que assim eles frequentem as escolas regulares e recebam um ensino de qualidade, indo ao encontro das ideias de Marques (2007):

O que se pretende na atualidade é que no processo pedagógico se viva a “complexidade” do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma prática da acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão. (MARQUES, 2007, p. 151)

Com base no cenário que vivenciamos de aceleração para a inclusão dos alunos com deficiências, TGD's e superdotação, as escolas de educação especial se encontram em uma situação de crise de identidade, ou seja, as escolas de educação especial como única alternativa para alunos especiais parece estar chegando ao fim (Beyer, 2005).

Porém, é preciso ressaltar que, na época em que não era permitida a presença dos alunos deficientes nas escolas regulares, foram as escolas especiais que os receberam para que suas necessidades educacionais fossem atendidas, desenvolvendo com isso, um importante papel com os alunos deficientes. De acordo com as ideias de Beyer (2005, p. 14), “Há pouco mais de 100 anos foi introduzida nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar”. Antes disso, os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais não possuíam a chance de frequentar as escolas.

Com isso, crianças e jovens com deficiências eram considerados “não educáveis”, e deveriam ficar em casa ou em instituições especiais, pois nas escolas não havia espaço para eles. Através das escolas especiais, as crianças e jovens com deficiências passaram a ter a oportunidade de estudar. Como afirma Beyer:

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar. (BEYER, 2005, p. 14)

Portanto, as escolas especiais existiam porque o sistema escolar regular não estava disposto a ensinar os alunos que possuíam deficiências. Elas passaram a ser então, soluções para esses alunos, desempenhando papel importante ao se responsabilizarem pelo ensino e/ou atendimento dos alunos deficientes.

Nessa perspectiva, Beyer (2005) trabalha com a ideia de educação especial fixa e educação especial móvel. Para ele, nós nos encontramos em uma situação de mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança do conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas do ensino regular.

Em outras palavras, tal mudança significa fundamentalmente um movimento de descentralização da educação especial, em que o princípio da organização escolar defendia que os alunos deveriam ir até a escola. Conseqüentemente, as famílias destes alunos e gestores das escolas, seguidos por laudos elaborados por profissionais da área da saúde, automaticamente encaminhavam as crianças para escolas especiais, que possuíam os recursos necessários para sua educação.

Já as novas propostas de inclusão, aprofundadas em uma educação especial móvel se manifesta pela ideia de que “nós” vamos até as crianças. Nós as escolas, os professores, a sociedade, as legislações, a família, a comunidade. Com isso, a ideia da inclusão se fortalece, o aluno poderá aperfeiçoar as suas diferentes capacidades de aprendizagem, e, principalmente, poderá socializar-se com os demais colegas. Afinal, de nada adianta separá-los se a realidade em que eles vivem fora da escola aproxima-se daquela vivenciada pelos alunos considerados “normais”.

Mas apesar da crescente discussão da inclusão dos alunos especiais nas escolas regulares, a realidade precária com que se encontram muitas escolas públicas brasileiras faz com que a inclusão seja por alguns contrariada. Ao analisar as legislações que abordam a educação especial na perspectiva inclusiva e contrapô-las com a situação de muitas escolas, poderão ser constatados distanciamentos entre o formal e concreto da inclusão. Porém, o que não pode ocorrer é pelo fato de existirem fragilidades no processo, os alunos especiais voltarem a ficar em casa ou segregados em escolas especiais, como jovens “ineducáveis”. Conforme Bueno:

Com relação ao ensino especial, a defesa, em princípio, de sistemas segregados de ensino, pouco tem servido para a melhoria da qualidade e da ampliação de oportunidades de inserção social, do alunado a ela encaminhado. Nesse sentido, a educação inclusiva,

como meta, como norte de uma política de Educação Especial, não merece ser contestada. (BUENO, 1999, p.12)

Portanto, não se trata apenas do pensamento reducionista de ser contra ou a favor da inclusão. É necessário compreender que atualmente as escolas encontram-se em processo de adaptação, por isso, é necessário ter clareza de que os sujeitos envolvidos com a inclusão nas escolas devem lutar para que as condições de trabalho, de ensino e de infraestrutura sejam adequadas, em busca de um ambiente de aprendizagem solidário e digno para todos os alunos. Afinal, quanto maior a nossa diversidade, mais rica poderá ser a nossa capacidade de criar novas formas de aprender e de ver o mundo. Como afirmam Gustsack e Rech:

A política de educação inclusiva tem pressupostos filosóficos que compreendem a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade. Assim sendo, assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social. (GUSTSACK, RECH, 2010, p.97)

Analisadas as questões sobre a educação especial e seu atual viés inclusivo, cabe no próximo capítulo desenvolver a investigação acerca do conceito e atuação das políticas públicas, bem como a análise do conteúdo das principais políticas de educação especial e inclusiva, com o intuito de compreender a base teórica de como deve ser realizado o processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Políticas públicas são conjuntos de ações e atividades desenvolvidas pelo Estado e de responsabilidade também do mesmo. Elas possuem o intuito de assegurar o direito de cidadania, de forma difusa ou especificamente para um grupo social, econômico, cultural e étnico. Elas podem ser caracterizadas também como a totalidade de ações e metas que os governos traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público, que acabam por resultar nas legislações do país.

Através da iniciativa de analisar as políticas públicas de educação inclusiva, buscou-se compreender as características das principais legislações, a fim de problematizar aspectos sobre a inclusão, principalmente aqueles referentes à aprendizagem e aos recursos que os alunos com deficiências, TGD's e superdotação devem receber quando matriculados nas escolas regulares. Além de averiguar o suporte que os professores e as escolas necessitam para oferecer uma educação de qualidade a estes alunos.

2.1 Conceito e atuação das políticas públicas

Ao buscar compreender o conceito de políticas públicas, percebe-se que não há uma definição única e mais correta. Inclusive, a primeira dificuldade encontrada para conceituá-las pode estar no caráter polissêmico do termo “política”. Assim como parece óbvio que o termo “política” venha acompanhado de “pública”, pois tudo que envolve a política é ou deveria ser considerada pública. Como afirmam Lopes e Fabris (2013, p. 79), “[...] Parece-nos que, ao acrescentar o termo políticas ao termo públicas, estaríamos frente a uma redundância. Pois, quais políticas não seriam públicas”? Portanto, não se deve realizar um recorte de um termo do outro, até porque uma ação pública não se dá isolada de uma ação e interesse políticos.

O que existe na literatura, nos trabalhos acadêmicos e diversos documentos que abordam a temática das políticas públicas é que elas podem ser conceituadas sob diferentes pontos de vista. Algumas definições ressaltam que o papel delas é resolver os problemas da população. Outras concentram o foco somente no papel dos governos, deixando de lado a participação que grupos sociais, por exemplo, podem exercer na sua elaboração e reestruturação.

Porém, embora existam diversas opiniões e visões sobre políticas públicas, alguns autores buscam conceituá-las, como Souza, que as define como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as nações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). (SOUZA, 2006, p.13)

Já Muller e Surel (2002) defendem a posição de que o desafio de analisar as políticas públicas,

[...] vai muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. Trata-se, definitivamente, de interrogar-se sobre o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica (no sentido mais amplo do termo) da ação pública aumenta fortemente, a tal ponto que termina por colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede da decisão”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 12)

Baseado nas ideias anteriores pode-se afirmar que políticas públicas possuem inter-relações com o Estado e a sociedade, por isso também se compreende porque pesquisadores de tantas disciplinas demonstram interesse por avançar nesse campo teórico e empírico. Inclusive, para serem formuladas, as políticas públicas requerem um grupo de profissionais de diversas áreas, para que haja uma visão ampla de interesses da sociedade a serem amparados por elas. Portanto, as políticas possuem o intuito de assegurar o direito de cidadania, na maioria das vezes, para um determinado grupo social, cultural e étnico. As políticas públicas podem ser caracterizadas também como a totalidade das ações e metas que os governos traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público, que na maioria das vezes resultam nas legislações do país e em programas e documentos governamentais.

2.2 Considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96

Como um dos referenciais para esta pesquisa foi considerado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394⁵, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Essa Lei é responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, e o capítulo V é destinado a abordar aspectos sobre a educação especial no Brasil. Conforme consta no Art. 58º, educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. De acordo com a LDB é dever constitucional do Estado oferecer educação especial a todas as crianças com faixa etária de zero a seis anos, bem como oferecer a todos os alunos com necessidades especiais, serviços de apoio especializado que atenda as peculiaridades de cada um. Para aqueles que não se adaptarem nas turmas de ensino regular, devem ser ofertados serviços em classes ou escolas especializadas.

No Art. 59º a Lei regulamenta os direitos que os educandos com necessidades especiais terão dos sistemas de ensino, tais como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, terminalidade e aceleração específica para aqueles que conseguirem ou não atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em razão das suas deficiências, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, ou professores do ensino regular capacitados para integrar os educandos nas classes comuns.

Visto que uma das grandes preocupações do governo com relação às instituições regulares de ensino é o preparo para o mercado de trabalho, o Art. 59º aborda que é dever dos sistemas de ensino oferecer aos educandos a formação especial para o trabalho, com vistas a incentivar a efetiva integração na vida em sociedade dos alunos com necessidades especiais, inclusive

⁵ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

condições adequadas para aqueles que não apresentarem condições de inserção no mercado competitivo.

A LDB ressalta ainda, no Art. 60º, que o Poder Público dará preferência à ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino. Portanto, a LDB desempenha uma importante função para a ampliação das práticas inclusivas na educação brasileira, principalmente por reafirmar os propósitos e compromissos assumidos pelo Brasil com a Declaração de Salamanca⁶ assinada em 1994.

2.3 Considerações sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷ (2008) é um Documento elaborado para orientar os sistemas de ensino e constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Ele apresenta uma relação de marcos históricos e normativos que servem para realizar um resgate histórico do processo da educação especial no Brasil e do processo de inclusão dos alunos deficientes, com TGD's e superdotação nas escolas regulares. A Política apresenta também, um diagnóstico da educação especial brasileira, através de dados do Censo Escolar, relatando um aumento das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares nos últimos anos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possui como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares,

⁶ A Declaração de Salamanca foi um documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. A Declaração aborda princípios, políticas e práticas para atender os sujeitos com necessidades especiais, e desde a sua elaboração, há um comprometimento das nações para que a educação das pessoas com necessidades especiais se desenvolva no sistema de ensino regular. A Declaração é considerada até hoje um dos principais documentos orientadores da educação especial e inclusiva.

⁷ **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais destes alunos.

Através desse objetivo, as escolas devem garantir aos alunos:

[...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8)

A Política aborda que através da perspectiva inclusiva a educação especial passou a integrar a mesma proposta pedagógica da escola regular, porém, promovendo ao mesmo tempo, o atendimento educacional especializado. Isso contribuiu para que os alunos recebessem uma terminologia mais específica às suas necessidades (nomenclatura atual). A Política ressalta que em alguns casos específicos, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum.

Consta na Política em análise, que estudos mais recentes acerca da educação especial enfatizam que as definições e classificações devem ser seguidamente contextualizadas, visto que não podem se esgotar nas categorizações pré-estabelecidas como deficiência, transtorno e distúrbio. As pessoas se modificam continuamente, portanto, um constante estudo acerca das peculiaridades e conceitos relacionados à educação especial.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apontam que o AEE possui como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Segundo a Política, as atividades desenvolvidas nas escolas especializadas são diferentes das realizadas na escola comum, não podendo ser substituídas à escolarização. O atendimento especializado complementa a formação dos alunos com objetivo que eles tenham autonomia e independência na escola e fora dela.

As atividades elaboradas nas escolas e instituições especiais recebem programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos para suas necessidades. Segundo a Política, durante todo o

período do processo de atendimento ao aluno especial, deve haver articulação entre o ensino especializado e o ensino comum.

Com relação ao início do acesso à educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) expressa que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2007, p. 10)

Portanto, em todas as etapas da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo questão obrigatória dos sistemas de ensino.

A educação de jovens e adultos visa aumentar as possibilidades de escolarização, preparar para o mundo do trabalho e para a inserção e participação na sociedade. E a educação para os alunos do curso superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Segundo a Política, o ensino dos alunos surdos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na de sinais. O AEE para os alunos com deficiência auditiva e visual é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, da construção de materiais didáticos e pedagógicos, entre outros.

Ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor dos alunos que necessitam de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. E quanto aos professores que atuam na educação especial, estes devem ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Conforme a Política (2008),

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de sistema social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 12)

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que é de responsabilidade dos sistemas de ensino organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender a demanda de necessidades educacionais de todos os alunos.

2.4 Considerações sobre a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 2 de outubro de 2009

A Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, de 2 de outubro de 2009⁸ institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. De acordo com o Decreto nº 7.611/11 que também trata da educação especial, o AEE é

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento [...] e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 2)

Com base nesse conceito, considera-se público alvo do atendimento educacional especializado alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O atendimento educacional especializado possui a função de complementar a formação dos estudantes com deficiências e TGD's, ou suplementar a formação do aluno com altas habilidades ou superdotação, por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias

⁸ **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

que eliminem as barreiras para que o aluno tenha participação na sociedade e desenvolvimento na sua aprendizagem.

Segundo o Art. 5º da Resolução 4 do CNE, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não podendo substituir as classes comuns. Com isso, o aluno deve estudar na turma regular em um turno, e no outro turno desenvolver as atividades na sala de recursos multifuncionais. O AEE pode ser realizado também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias.

De acordo com a Resolução, a matrícula dos alunos no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 2)

Todo atendimento educacional especializado deve possuir um plano contendo as características dos alunos que receberão o atendimento, definição dos recursos necessários e as atividades que eles deverão realizar. A elaboração e a execução desse plano é de responsabilidade do professor do AEE em articulação com os professores da rede regular e a participação das famílias ou outros que julgarem necessários ao atendimento.

De acordo com o Art. 10 da Resolução 4 do CNE a organização do plano de AEE deve constar no projeto político pedagógico da escola de ensino regular, levando em consideração a existência de sala de recursos multifuncionais contendo espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE; professores para exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação, como tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e monitores, e por fim, redes de

apoio do âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros.

Na perspectiva inclusiva, o professor de AEE é um profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. De acordo com a Resolução, o professor que for vir a atuar no AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. Conforme Art. 13 da Resolução investigada, os professores do AEE possuem as seguintes atribuições:

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

Com isso, conclui-se que a Resolução 4 do CNE é um documento norteador para qualquer escola que receba os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente para aquelas escolas que possuem sala de recursos multifuncionais para a realização do AEE dos alunos.

2.5 Considerações sobre o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011⁹ dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Este importante documento traz em seu conteúdo algumas

⁹ **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

diretrizes que efetivam o dever que o Estado possui com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. São eles:

Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, p. 1)

O Decreto 7.611 aborda que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado a fim de eliminar as possíveis barreiras que impeçam o processo de escolarização dos estudantes com deficiências, TGD's e altas habilidades ou superdotação. Segundo o decreto, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes.

De acordo com o Decreto, o atendimento educacional especializado possui como objetivos:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 2)

Consta ainda que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. E este apoio contemplará o aprimoramento do AEE já ofertado, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores, a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva, particularmente na aprendizagem e na participação, a adequação arquitetônica de prédios

escolares para acessibilidade, e a elaboração e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade.

Conforme o Art. 5º, incisos 3º e 4º do Decreto 7.611/11, as salas de recursos multifuncionais são ambientes com equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. De acordo com o Decreto, a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos em Braille, áudio e Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Contudo, a importância do Decreto 7.611/11 consiste em sua abordagem sobre o atendimento educacional especializado, visto que este atendimento é hoje elementar nas escolas regulares para complementar o ensino dos alunos com deficiências e TGD's e suplementar o ensino dos alunos que possuem altas habilidades ou superdotação.

2.6 Considerações sobre o Plano Nacional de Educação

A abordagem da educação especial torna necessário investigar também o Plano Nacional de Educação¹⁰ (PNE). O PNE, aprovado no ano de 2014, consiste no documento norteador da educação brasileira, e será referência para o decênio 2011-2020. O PNE é o documento que orienta os sistemas de ensino a gerenciar a educação no Brasil. Constituído por objetivos, metas e estratégias, o Plano conta com a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e ele define em seu Art. 8º inciso 2º que estes devem elaborar seus planos de educação ou adequar seus planos já aprovados em lei baseados nas metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do AEE.

Sendo a educação especial e inclusiva a temática desta pesquisa, a análise principal se dá na Meta 4 do PNE, em que constam as particularidades da educação para alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O objetivo principal da Meta

¹⁰ **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

4 consiste em: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino”.

Com isso, foram elaboradas estratégias para que as escolas e os órgãos responsáveis pela educação dos municípios e estados cumpram essa meta. Algumas das estratégias consistem em contabilizar as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE complementar sem prejudicar as matrículas do ensino regular; implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o AEE; ampliar a oferta do AEE complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas e a educação em Língua Portuguesa e Libras; e fomentar a educação inclusiva promovendo a articulação entre o ensino regular e o AEE complementar.

Por fim, cabe destacar que um Plano de Educação que aborda a ampliação de vagas, a universalização do ensino, a superação das desigualdades educacionais e do respeito à diversidade, pouco se vê acerca da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, principalmente quanto à especificidades do ensino regular para estes alunos. Com isso, foi possível perceber que a ênfase do atual PNE não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços.

Analisadas as políticas públicas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, cabe a seguir desenvolver a análise sobre a realidade das escolas focadas, buscando aproximações e distanciamentos entre as políticas investigadas e a concretude das duas instituições de ensino, no que tange a inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O COTIDIANO JUNTO A ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS

Após o embasamento nos conteúdos das principais políticas públicas que sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, este capítulo aborda os resultados da investigação realizada na Escola Municipal Ministro Fernando Osório e no Colégio Municipal Pelotense, ambos localizados no município de Pelotas. O intuito dessa análise consistiu em averiguar as características do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas duas escolas.

Depois de realizada essa investigação, embasada principalmente nas experiências dos professores, a pesquisa dedicou-se a evidenciar as aproximações e distanciamentos existentes em âmbito legal e prático acerca da inclusão. Tais perspectivas direcionaram para o estudo das legislações e documentos de âmbito nacional comparando-os com a concretude das escolas investigadas.

Para dar início à análise é importante compreender informações sobre o avanço no número de matrículas dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas brasileiras. O Censo Escolar, apoiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é responsável pela coleta de dados referente ao número de matrículas nas escolas. Ele é realizado anualmente em todas as escolas de educação básica do Brasil.

Os dados do Censo Escolar revelam um aumento expressivo no número de matrículas da educação especial. No ano de 1998 existiam 43.923 alunos com deficiências, TGD's e superdotação das escolas regulares, aumentando para 325.316 em 2006. No ano de 2007 havia 348.470 alunos especiais matriculados, e em 2013 esse número aumentou consideravelmente para

648.921. Já nas classes especiais os números baixaram. Em 2007 havia 306.136 matrículas e em 2013 diminuíram para 194.421 (BRASIL, INEP, 2014).

O aumento significativo do número de matrículas dos alunos com deficiências, TGD's e superdotação nas escolas regulares revela a necessidade de estudos e pesquisas que investiguem as condições estruturais e profissionais das escolas que estão recebendo e desenvolvendo as atividades com esses alunos.

3.1 A inclusão dos alunos na Escola Municipal Ministro Fernando Osório

Apesar da emergência pela inclusão, principalmente pela reformulação das políticas públicas que alegam que todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem estar nas salas de aula regulares, muitas escolas brasileiras ainda encontram-se em um processo lento de adaptação, como é o caso da escola municipal Ministro Fernando Osório.

Localizada no bairro Três Vendas no município de Pelotas, a escola Fernando Osório, como é comumente chamada, é responsável pelo ensino de crianças e jovens do primeiro ao nono ano e pela Educação de Jovens e Adultos. No total de 637 alunos matriculados nos turnos da manhã, tarde e noite¹¹, muitos deles possuem algum tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Baseado nisso, optou-se por desenvolver a pesquisa nesta escola.

Os primeiros resultados obtidos na escola Fernando Osório ocorreram em virtude da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (Apêndice C), que possui formação em Pedagogia, especialização em Educação Especial e mestrado em Política Social. A coordenadora é a principal responsável pelos assuntos que envolvem a educação dos alunos especiais na escola. Segundo ela, a escola tornou-se referência no município por ser uma instituição de

¹¹ No turno da noite a escola atende exclusivamente os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

ensino pública que busca seguir as legislações vigentes acerca da inclusão dos alunos com deficiências e com transtornos do desenvolvimento.

Durante a entrevista, a coordenadora relatou que muitos alunos matriculados na escola Fernando Osório possuem deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Alguns deles foram por ela destacados, como os alunos cegos, alunos com baixa visão, alunos autistas, com síndrome de down, alunos com síndrome de williams, síndrome de marfan, alunos com dislexia e alguns cadeirantes. A maior concentração dos alunos que possuem essas características encontra-se nas turmas regulares da manhã e tarde, ou seja, estão matriculados no ensino fundamental.

De acordo com a coordenadora da escola, nas salas de aula em que estudam os alunos especiais encontram-se em média quinze a vinte alunos por turma. O pequeno número de alunos justifica-se pela atenção minuciosa que aqueles com deficiências ou TGD's devem receber. Alguns inclusive necessitam de metodologias e materiais pedagógicos diferenciados e adaptados para suas necessidades de aprendizagem, o que se torna dificultoso quando as turmas possuem um número expressivo de alunos.

Segundo a coordenadora, devido a grande demanda de crianças e jovens que necessitam estudar nas escolas públicas, é muito difícil manter as turmas com poucos alunos. De acordo com ela, existe um constante desentendimento com a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação, que insistem em aumentar o número de alunos nas turmas, prejudicando com isso, o ensino dos sujeitos que necessitam de um atendimento mais específico, como os deficientes e com TGD's.

A investigação sobre a formação de professores se deu embasada no PNE e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O PNE (2014, p. 17) aborda como uma de suas estratégias “[...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas [...]”. A Política Nacional (2008, p. 8) orienta que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. Portanto, as duas legislações apontam para

a necessidade de que os professores envolvidos com os alunos especiais realizem formação inicial e continuada.

Com isso, foi feito um questionamento sobre a participação dos professores da escola Fernando Osório em cursos de formação. A coordenadora relatou que a prefeitura oferece cursos, porém, os professores na maioria das vezes, são impossibilitados de participar porque não existem outros educadores que os substituam na sala de aula. Com isso, os professores deixam de aprender, de se especializar e de garantir uma formação continuada que lhes ofereça metodologias para lidar com as especificidades das deficiências e TGD's dos alunos.

A infraestrutura das escolas é uma questão sempre importante a ser discutida, e mais ainda especificamente quando elas possuem alunos deficientes. Por isso, ao entrevistar a coordenadora pedagógica da escola, foi questionado sobre a existência de infraestrutura indispensável para as necessidades dos alunos deficientes em geral, e para a autonomia dos cegos e cadeirantes, em especial.

A coordenadora afirmou que parte da infraestrutura adaptada para as necessidades dos alunos ainda está em processo de implementação. Existem na escola, segundo a entrevistada, banheiros adaptados com rampas para os cadeirantes e classes especiais. Porém, ainda faltam recursos considerados essenciais para os deficientes visuais, por exemplo, o piso tátil e as indicações em Braille.

A escola Fernando Osório dispõe do ônibus com acessibilidade para os alunos cadeirantes. Segundo a coordenadora, a chegada do transporte público oferecido pela prefeitura é visto como uma “grande conquista” pelos gestores da escola. O automóvel adaptado realiza o transporte dos alunos cadeirantes de suas casas até a escola, bem como os leva de volta às suas casas. Com isso, criou-se a oportunidade de locomoção para aqueles que não tinham meios de ir até a escola.

A entrevistada afirmou existir na escola Fernando Osório uma sala de recursos multifuncionais, e esta se encontra à disposição para a realização de atividades durante os três turnos (manhã, tarde e noite). Segundo ela, são raras as salas de recursos que permanecem disponíveis para os alunos durante todo o tempo do período escolar. Ela relatou que nesta sala existem

notebooks e materiais didáticos apropriados para as necessidades educacionais dos alunos, além de televisões para reprodução de vídeos sobre a inclusão de alunos especiais nas escolas. Segundo a coordenadora, as sessões de vídeo contribuem para uma melhor aceitação por parte dos alunos “normais” com aqueles que possuem deficiências ou TGD’s.

De acordo com o Decreto 7.611 (2011 p. 3) as salas de recursos multifuncionais “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Com isso, as escolas regulares estão sendo orientadas a oferecer esse atendimento aos alunos. O AEE deve ser realizado no turno inverso à escolarização regular, de maneira que o aluno exercite na sala de recursos, algumas fragilidades decorrentes de sua deficiência física, mental ou transtorno do desenvolvimento.

A entrevistada relatou que a escola conta com a presença de um cuidador para auxiliar os professores nas atividades de higiene e locomoção dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, conforme delibera a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de [...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 11)

Segundo a coordenadora, apesar de ser apenas um funcionário para atender a demanda de todas as turmas, a presença do cuidador facilitou a dinâmica de trabalho dos professores na sala de aula.

Góes (2007) trabalha com a questão do recreio na escola inclusiva, focando o comportamento entre os alunos ditos “normais” e os alunos especiais. Para a autora, “a vida escolar do aluno incluído é marcadamente afetada pelas atitudes e comportamentos dos alunos comuns” (GOÉS, 2007, p. 117). Com isso, buscou-se analisar de que maneira comportam-se os alunos “normais” diante do processo de inclusão dos alunos com deficiências e TGD’s na escola focada. De acordo com relatos da entrevistada, os alunos em geral aceitam e tratam com normalidade àqueles que possuem alguma dificuldade

física, de aprendizagem ou de socialização. Segundo ela, os alunos são compreensivos e respeitam a diferença dos alunos especiais.

O mesmo não ocorre, segundo a coordenadora, com alguns pais de alunos. A entrevistada relatou o caso de um aluno com síndrome de down, em que a mãe o leva para a escola e só o busca no final do turno. Com isso, ela não respeita o tempo que o filho deve ter para aprender, brincar, mas também descansar, ou seja, o tempo que cada criança possui para desenvolver as atividades, de maneira particular. Esse aluno, em diversas ocasiões, sentiu-se cansado ao ficar muito tempo na escola e agrediu os demais colegas, segundo a entrevistada. Isso explica a resistência por parte de alguns pais para que os alunos com deficiências e TGD's estejam nas turmas regulares.

Mas também existem casos em que os pais dos alunos especiais consideram necessário acompanhar seus filhos em todo o período das aulas, o que em longo prazo pode resultar em uma criança ou jovem dependente, inseguro e sem capacidade de desenvolver as atividades sozinho, prejudicando o seu crescimento pessoal e intelectual.

Uma questão também discutida nas entrevistas é com relação à participação dos alunos com deficiências e TGD's nas escolas especiais. A coordenadora relatou que considera muito importante que estes alunos frequentem as turmas regulares juntamente com as escolas especiais. Para ela, os alunos que possuem um acompanhamento de profissionais destas escolas demonstram mais facilidade de aprendizagem. É o caso dos alunos cegos que frequentam a Escola Especial Luis Braille em Pelotas. Segundo a coordenadora, eles possuem o conhecimento da matemática, da geografia, da informática, além de possuírem autonomia e segurança no desenvolvimento de todas as atividades realizadas na escola.

Quando questionada a respeito da maior dificuldade enfrentada pela coordenação da escola e pelos professores com relação à inclusão dos alunos deficientes e com TGD's, a entrevistada afirmou ser a falta de profissionais para realizar o acompanhamento complementar, como por exemplo, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, oftalmologistas, entre outros. Para a coordenadora, existem muitos casos em que os alunos necessitam do acompanhamento destes especialistas, mas quando encaminham o pedido

para a prefeitura, a mesma retorna afirmando que não possuem disponibilidade destes especialistas.

Apesar da observação dos espaços da escola não ter sido realizada neste primeiro momento, foi possível constatar, através dos relatos da coordenadora, que apesar da existência de carências e dificuldades enfrentadas quanto ao processo de inclusão dos alunos deficientes e com TGD's, a escola Fernando Osório desenvolve práticas de aprendizagem e socialização em que participam todos os alunos, independente de suas diferenças. Para a entrevistada, a verdadeira inclusão ainda não existe na escola, mas ela afirmou que os professores e funcionários dedicam-se diariamente para que, tanto os alunos especiais quanto os considerados "normais" tenham a mesma qualidade no ensino e o mesmo acesso ao ambiente escolar.

Mas, para que sejam analisadas as questões sobre a inclusão nas salas de aula é preciso que outros olhares interpretem as situações vivenciadas neste processo que se encontra ainda em adaptação. Com isso, buscou-se investigar a opinião dos professores da escola Fernando Osório, sendo eles os principais responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, foram aplicados os questionários aos professores da escola (Apêndice D). Os cinco professores que responderam aos questionamentos afirmaram possuir alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em suas turmas, como pode ser observado no quadro 01:

Quadro 01 - Nível de ensino que os professores ministram as aulas, existência e especificidades das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação dos alunos, segundo professores.

Professor	Nível de ensino	Possui alunos com deficiências, TGD's ou superdotação nas turmas	Especificidades das deficiências, TGD's e superdotação
A	Ensino Fundamental	Sim	Dislexia
B	Ensino Fundamental	Sim	Cegos, surdos, síndrome de down, autistas, paraplegia e distúrbios motores, retardo mental
C	Ensino Fundamental	Sim	PC, cadeirante
D	Ensino Fundamental	Sim	Cadeirante
E	Ensino Fundamental	Sim	Síndrome de down, autistas, cadeirantes, problemas leves neurológicos

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

De acordo com as respostas dos professores, pode-se observar que é grande a diversidade dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento que estão presentes nas salas de aula regulares, principalmente nas turmas dos professores B e E. As especificidades dos alunos concentram-se em deficiências físicas e mentais e transtornos globais do desenvolvimento, não existindo, conforme já relatado, casos de superdotação nas turmas destes professores.

A professora C especificou a deficiência "PC", que significa Paralisia Cerebral. A diversidade de características entre os alunos evidencia a necessidade de profissionais que auxiliem o trabalho do professor na sala de aula, como monitores para o auxílio na locomoção e higiene, e profissionais para realizarem acompanhamentos médicos e psicológicos, como orientam as políticas públicas.

Questões sobre o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD's ou superdotação foram elaboradas para que os professores expusessem de maneira sucinta a possível dificuldade enfrentada pelos alunos

e as alternativas utilizadas na aprendizagem dos mesmos. As informações obtidas podem ser observadas no quadro 02:

Quadro 02 - Ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, segundo professores.

Professor	Alunos apresentam dificuldade na aprendizagem	Conta com a presença de monitor na sala de aula	Utiliza sala de recursos multifuncionais	Utiliza o currículo elaborado pela escola	Realiza a mesma avaliação para todos os alunos
A	Sim	Não	Sim	Sim	Não
B	Sim	Sim	Não	Não	Sim
C	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
D	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
E	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, todos os professores responderam que os alunos especiais apresentam dificuldades para aprender o conteúdo, e um dos motivos que pode contribuir para isso é a falta de monitores (um para atender a todas as turmas) para auxiliar o professor nas atividades da sala de aula.

Dos cinco entrevistados, quatro utilizam a sala de recursos multifuncionais da escola, evidenciando a importância das atividades desenvolvidas com materiais pedagógicos específicos para as necessidades especiais de cada aluno. É possível observar também, que o professor B utiliza a mesma avaliação para todos os alunos, o que se torna preocupante quando observado que o mesmo possui alunos cegos em sua turma.

No quadro 03, podem ser observadas as respostas dos professores quanto às condições de atendimento aos alunos especiais, como aspectos sobre infraestrutura, estudos em legislações, a participação em cursos de

formação e o posicionamento acerca da inclusão dos alunos com deficiências e TGD's.

Quadro 03 - Condições de atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, segundo professores.

Professor	Considera a infraestrutura da escola adequada	Estuda documentos e legislações sobre educação especial	Participou de cursos de formação inicial e continuada de professores	Posiciona-se a favor da inclusão de alunos especiais nas escolas regulares
A	Sim	Sim	Sim	Sim
B	Sim	Não	Sim	Sim
C	Sim	Sim	Não	Sim
D	Sim	Não	Sim	Sim (*)
E	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Ao analisar as respostas dos professores, percebe-se que todos consideram ser adequada a infraestrutura da escola para os alunos deficientes e com TGD's. Aspectos importantes encontram-se nas respostas dos professores B e D quando afirmam não analisar as legislações para desenvolver as atividades com os alunos com deficiências e TGD's na sala de aula.

De acordo com o quadro 03, percebe-se que os professores C e E não participam de cursos de formação de professores, e esta é outra questão que merece ser problematizada, principalmente se levada em consideração a observação feita pelo professor D, quando afirmou ser a favor da inclusão mas justificou que os professores devem receber o aporte necessário para trabalhar com os alunos com deficiências e TGD's, destacando a necessidade de participarem de cursos de formação de professores.

Após a etapa da coleta de dados através dos questionários, buscou-se aprofundar as informações sobre o processo de inclusão dos alunos deficientes e com TGD's na escola Fernando Osório. Para isso, foram feitas entrevistas

semiestruturadas (Apêndice E) com cinco professoras da escola, com o intuito de analisar questões sobre ensino e aprendizagem, dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos alunos, entre outras. A seleção para as professoras entrevistadas foi feita pela coordenadora pedagógica, que convidou aqueles que estavam com disponibilidade de horário na escola, sendo assim, não existe correlação com aqueles que responderam aos questionários.

As questões norteadoras das entrevistas foram relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento nas atividades de aprendizagem; questões sobre avaliação e currículo aplicados aos alunos especiais; apontamentos sobre as dificuldades, perspectivas e realizações dos professores ao trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's; e, por último, a opinião dos professores entrevistados acerca da inclusão dos alunos especiais nas turmas regulares.

Vale ressaltar que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, além das questões norteadoras outras questões que foram julgadas pertinentes e necessárias durante o entrosamento da conversa foram realizadas. Para garantir o sigilo nas respostas e evitar constrangimento por parte das professoras ao relatarem suas opiniões sobre a inclusão na escola, elas serão nomeadas durante a pesquisa com nomes de flores: Rosa, Margarida, Violeta, Tulipa e Bromélia.

Rosa, a primeira professora entrevistada, é uma pedagoga que ministra suas aulas para uma turma do primeiro ano. A turma de Rosa é composta por onze alunos, e destes, dois são especiais (como ela os nomeia): uma cadeirante (com deficiência física) e um com síndrome de down (deficiência mental). Para ela, desenvolver as atividades com esses alunos não é tarefa difícil, devido ao pequeno número de alunos que estão matriculados na turma.

Quando questionada sobre a avaliação dos alunos deficientes, Rosa afirmou que ela é feita através de parecer descritivo, e é a mesma para todos os alunos. Através do parecer, os alunos são avaliados individualmente, considerando suas particularidades e o seu desenvolvimento gradativo. Para a entrevistada, essa é a melhor maneira de avaliar os alunos pelo fato de respeitar suas diferenças e considerar todos os avanços na aprendizagem. Segundo Rosa, o conteúdo trabalhado com o aluno que possui síndrome de

down é diferenciado dos demais alunos, pois ele possui seu próprio tempo para aprender e desenvolver as questões.

De acordo com a entrevistada, a infraestrutura da escola é adequada para atender os alunos especiais, e isso se dá devido à dedicação dos gestores da escola para que ocorra a construção de um ambiente que facilite o acesso dos alunos deficientes e com outras necessidades especiais. Segundo Rosa, sua aluna cadeirante possui acesso facilitado para frequentar os banheiros da escola, o refeitório e as salas de aula.

Sobre as maiores dificuldades enfrentadas por Rosa ao trabalhar com os alunos deficientes nas turmas regulares, ela citou, primeiramente, a falta de fonoaudiólogos e psicólogos para realizar atendimentos médico ou psicológico com os alunos que necessitam do acompanhamento destes profissionais. Outra dificuldade citada é a falta de cuidadores nas salas de aula. Ela relatou que devido à escola contar com a presença de somente um, é ela quem leva a aluna cadeirante ao banheiro, se ausentando da sala. A última dificuldade salientada se refere a pouca quantidade de cursos de formação oferecidos aos professores.

Rosa destacou diversas vezes durante a entrevista, a importância da participação da família dos alunos especiais no processo de escolarização dos mesmos, assim como o diálogo entre os pais e os professores. A entrevistada relatou que quando existe essa aproximação, o processo de inclusão e o sucesso na socialização e no aprendizado se torna mais garantido. Rosa afirmou também, que existem muitas satisfações ao trabalhar com os alunos com deficiências e TGD's. Ela citou que se sente muito feliz em, por exemplo, brincar com esses alunos na educação física (momento em que os alunos praticam esportes e se relacionam com os demais alunos).

Com isso, Rosa posicionou-se a favor da inclusão dos alunos com deficiências e TGD's nas escolas regulares, salientando que devem ser analisadas as particularidades de cada aluno, para fins de buscar a melhor maneira de contribuir para o ensino e aprendizagem dos mesmos. A professora relatou que se sente sensibilizada pela situação dos alunos especiais porque possui um familiar com deficiência. Ela diz acreditar que esses sujeitos devem ter oportunidades como todos os outros, principalmente por um lugar na escola.

A segunda entrevistada foi Margarida, professora de uma turma de segundo ano. A entrevista dela foi considerada uma das mais importantes para a construção desta pesquisa, e essa peculiaridade se deve ao fato da professora mostrar um lado pessimista da inclusão dos alunos especiais na escola investigada.

Na turma em que Margarida ministra suas aulas estão matriculados dezesseis alunos, sendo que um deles possui síndrome de down. Segundo a professora, este aluno possui mais dificuldade de aprender o conteúdo das aulas do que os alunos considerados “normais”. Na opinião de Margarida:

[...] a turma reduzida com dezesseis já é um problema, porque tu tem todas as questões que envolvem todo o processo dos ditos normais, e mais a centralidade da dificuldade da criança com deficiência, então a gente peca pelos dois lados e isso frustra o professor. Porque a minha tem síndrome de down, agora ela tá tendo noção de lateralidade, que se escreve da esquerda pra direita, que cada letra tem um som, que cada som tem uma grafia, agora! No final do segundo ano! E os demais tão lendo, escrevendo, fazendo produções, então pra trabalhar com esses dois segmentos é muito difícil, porque ela se dá conta que o que ela faz é diferente, e aí ela não quer, ela quer fazer o que os outros tão fazendo, só que ela não consegue. Então é muito complicado!

Portanto, apesar do número de alunos ser reduzido na turma em que Margarida ministra suas aulas, ela encontra dificuldade em realizar as atividades devido às diferentes características dos alunos, e isso demonstra a necessidade de professores auxiliares para atender a demanda daqueles alunos que necessitam de atendimento específico para as suas especificidades de aprendizagem.

Quando questionada sobre a presença de um cuidador para lhe auxiliar nas atividades de higiene e locomoção da aluna com síndrome de down, Margarida afirmou que atende às necessidades da aluna sozinha. Segundo a professora, a escola possui somente um cuidador e dois professores auxiliares, e estes atendem a demanda dos segmentos mais adiantados, como a sexta e sétima séries. Estes profissionais dão preferência também, àqueles casos de alunos com deficiências e TGD's que são mais dependentes do auxílio, como os alunos cegos e com paralisia. Na opinião de Margarida, “o ideal seria um cuidador por criança, um professor auxiliar por criança, mas o município não garante, infelizmente”.

A professora Margarida afirmou que o conteúdo e avaliação aplicados à aluna com síndrome de down são diferentes dos realizados com os demais alunos. Ela relatou que nas classes de alfabetização os professores trabalham com avaliação diagnóstica, pressupondo o conhecimento dos níveis de construção da língua escrita, e a aluna com síndrome de down não saiu do pré-silábico, pois segundo Margarida, ela não consegue avançar no conteúdo. E neste momento, a professora relatou a situação que ocorre na sala de aula no momento em que a aluna deficiente percebe que aprende o conteúdo diferenciado dos demais:

É aí que eu te digo, que ela vê que os outros tão fazendo diferente, porque eu passo no quadro, os outros copiam, vão elaborando ou se sentam em grupo pra fazer alguma atividade e o dela é tudo diferente. Então nós chegamos num momento em que ela se deu conta disso e aí o caderno dela é cheio de bolinhas, porque ela pressupõe que ela tá copiando o que todo mundo tá copiando. [...] E ela já tem dez anos, os outros tem sete. Tudo isso ela vai percebendo.

A professora relatou a dificuldade que enfrenta pelo desconhecimento que possui acerca das especificidades das deficiências e síndromes existentes entre os alunos, o que, segundo ela, ocorre devido à falta de formação inicial e continuada para os professores. Segundo ela, o professor se esforça para aprender as particularidades de determinada deficiência ou TGD, porém, ao passar o ano, são matriculados outros alunos com diferentes deficiências e as estratégias que funcionavam com uns, não funcionam com os outros. E com isso, os professores necessitam estudar novamente as estratégias de ensino para desenvolver com os alunos especiais.

Ao se referir sobre as dificuldades e perspectivas da inclusão, Margarida mostrou um lado pessimista diante da realidade que vivencia na escola Fernando Osório. Para ela, a situação que enfrentam os alunos especiais, professores e gestores tende a piorar, como pode ser observado:

A minha perspectiva infelizmente é de piora. Eu acho que eles vão acabar tirando os cuidadores, tirando o professor auxiliar. Segundo o pessoal do CAPTA¹², nós temos pela lei que trabalhar até com três tipos de deficiências, e com um já é difícil, me diz se chegar, por exemplo, um surdo, um cego e um com síndrome de down! Tu não

¹² CAPTA - Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem. Um dos órgãos municipais responsáveis pelos cursos de formação continuada para os professores.

faz mais nada! Porque os dows fogem, o autista chora! Eu acho bem complicado, eu acho que a tendência é piorar!

Quanto aos cursos de formação de professores, Margarida relatou que a prefeitura, juntamente com o CAPTA, têm oferecido alguns cursos tendo em vista que a demanda de alunos com deficiência e TGD's na escola tem aumentado muito nos últimos anos. Margarida afirmou que ela e os colegas participam de cursos de formação, mas que estes são oferecidos sempre fora do horário das aulas, e, muitas vezes, os professores que trabalham quarenta horas na escola não estão dispostos a frequentar cursos extracurriculares.

Como alternativa para facilitar a participação dos professores nos cursos de formação continuada, Margarida afirmou:

O ideal seria isso, formação no lócus da escola. Formação no horário que o professor trabalha, esse seria o ideal, se oferecessem um curso de quarenta horas e nessas quarenta horas fosse uma semana inteira de formação e os alunos fossem dispensados, eu tenho certeza que os professores todos fariam, não é falta de interesse, é falta de oportunidade.

Ao enunciar uma alternativa para a ocorrência de cursos de formação, Margarida reforçou que existe interesse por parte dos professores para que a inclusão seja discutida e para que aprendam a lidar com os alunos especiais na sala de aula. Ela relatou também, a insegurança que sentiu ao trabalhar com os primeiros alunos especiais, pelo fato de desconhecer a melhor maneira de desenvolver as atividades com eles.

A última questão feita para Margarida, foi sobre a sua posição perante a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares. A professora afirmou ser a favor, porém, com algumas ressalvas:

Eu sou a favor, eu acho que ele tem que ta incluído sim, porém, criança com, por exemplo, autista que ele tem uma limitação ele precisa de uma rotina sistematizada e uma limitação de tempo, eu acredito que deveria ter horário reduzido, criança com síndrome de down também, até um determinado momento eles rendem depois eles cansam, eles se irritam e daí eles passam a atrapalhar, e aí a gente entra no outro lado da moeda né, os ditos normais estão sendo prejudicados pelo excesso de movimentação, pelo excesso de barulho, pela questão que o professor, várias vezes eu tenho que sair correndo da sala atrás dela porque ela foge, pede pra tomar água e não volta, isso acaba prejudicando. Então eu acho que a inclusão é sim necessária, é sim providencial, mas o suporte público deveria ser maior.

Com isso, a entrevista com a professora Margarida aponta questões que merecem ser discutidas, como por exemplo, a possibilidade de horário reduzido para alguns alunos que possuem laudos com deficiências e TGD's mais severos, a dificuldade de desenvolver as atividades sem a companhia de professores auxiliares e cuidadores, e a possibilidade do atendimento aos alunos especiais estar prejudicando o ensino dos alunos considerados "normais". Ao longo dos resultados essas discussões serão discutidas.

A terceira entrevista realizada foi com Violeta, a professora auxiliar dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento da escola Fernando Osório. Violeta possui formação em Letras e Espanhol e foi professora de uma turma de quarta série (assim chamada na época) em que estava matriculado um aluno com deficiência visual. As questões que envolvem a aprendizagem deste aluno cego serviram de centralidade para a entrevista, devido ao interesse em relacioná-las com os resultados dos projetos desenvolvidos no GEPEG, sobre a aprendizagem dos deficientes visuais.

Violeta explicou que a escola optou no ano de 2014 por destinar alguns professores graduados para a função de professores auxiliares, que possuem a incumbência de ajudar o professor da turma nas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula regular. Os cuidadores, portanto, ficaram responsáveis somente com por auxiliar nas tarefas de alimentação e higienização dos alunos especiais.

A professora desempenha suas funções nos turnos da manhã e tarde e atende as turmas conforme a necessidades dos professores. Porém, ela afirmou que basicamente trabalha com um aluno cadeirante e deficiente visual no turno da tarde, e na manhã com um aluno com baixa visão.

A entrevistada se referiu diversas vezes à dificuldade que enfrentou ao trabalhar com o seu primeiro aluno com deficiência na sala de aula (quando ela ainda era professora de uma turma regular). O aluno Rodrigo¹³ era cego e ela afirmou que nada conhecia sobre a melhor maneira de contribuir com o seu ensino e aprendizagem:

[...] foi bem complicado porque assim ó, porque eu já tive alunos com outras necessidades especiais, só que o aluno cego ele é

¹³ Quando for necessário utilizar os nomes dos alunos, estes serão fictícios.

completamente dependente de ti, porque ele não enxerga, ele não escreve e eu também não conhecia o sistema Braille, não conhecia, então pra mim foi bem complicado. [...] ele escrevia tudo em Braille e eu não tinha conhecimento nenhum.

Violeta relatou a insegurança perante a incapacidade que sentia em desenvolver as atividades com um aluno que não enxergava. Insegurança também relatada pelas demais entrevistadas da escola Fernando Osório.

Contudo, assim como a professora Rosa, Violeta reforçou que a participação da família é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização dos alunos deficientes. O caso de Rodrigo não foi diferente. Segundo Violeta, a família dele era muito boa, pois eles o acompanhavam até a escola, o levavam para a sala de recursos e para o Braille¹⁴ no turno inverso, e questionavam sempre que possível, sobre o desempenho escolar de Rodrigo. Para a entrevistada, esse acompanhamento dos pais fez com que o aluno tivesse força de vontade e interesse por aprender cada dia mais:

[...] ele é o único aluno especial que nós temos que não precisa de ninguém junto com ele, ele assiste a todas as aulas, ele copia tudo no computador, ele consegue fazer o mesmo conteúdo que os outros alunos trabalham é o conteúdo que ele trabalha, ele vem pra aula de apoio, ele vem pra sala de recursos, ele tem atendimento no Braille, a família é assim ó excelente, excelente, excelente! E ele também é muito interessado entendeu? Então é por causa disso também. Mas aí o que que aconteceu, ele me disse: “ó professora tem um programa no computador que conforme eu vo digitando as coisas ele vai lendo pra mim” e aí a partir desse dia eu não precisei usar mais nada, porque aí eu trazia tudo no pen drive pra ele, provas, atividades de aula, tudo, ele convertia tudo pro Dosvox¹⁵ e ele fazia tudo sozinho, só me chama pra corrigir. Só que claro né, ele foi o único assim, esses que eu tenho esse ano precisam da gente pra tudo.

Violeta afirmou que o aluno cego que ela atende atualmente como professora auxiliar é muito dependente e que não realiza as atividades sozinho.

Quando questionada sobre os alunos especiais possuírem uma maior dificuldade na aprendizagem em relação aos alunos considerados “normais”, Violeta afirmou que depende do caso, pois com Rodrigo, por exemplo, ela

¹⁴ A Escola Especial Louis Braille, localizada no município de Pelotas, trabalha com a educação de alunos com deficiência visual.

¹⁵ Dosvox é um sistema computacional baseado no uso intensivo de síntese de voz. Ele é utilizado para facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores. Através de seu uso é possível observar um aumento muito significativo no índice de independência e motivação das pessoas com deficiência visual, tanto no estudo, trabalho ou interação com outras pessoas.

afirmou que ele tinha a mesma capacidade ou até mais do que muitos alunos considerados normais. Porém, afirmou que Rodrigo é uma exceção, pois os demais alunos especiais da escola possuem muita dificuldade em realizar as atividades. Violeta ainda afirmou: “ó, eu acredito que não seja ligado à deficiência, e sim também à um pouco de vontade de querer buscar mais”.

Baseado no interesse de buscar dados sobre os materiais didáticos utilizados na aprendizagem dos alunos cegos foi questionado à Violeta sobre a existência destes na sala de recursos da escola Fernando Osório. A professora respondeu que para qualquer necessidade especial, ou para qualquer dificuldade de aprendizagem, a escola oferece atendimento na sala de recursos com materiais didáticos para cegos e para os demais alunos. Porém, afirmou que existem casos em que a família não se interessa em levar a criança ou o jovem para a escola, para que ele desenvolva as atividades na sala de recursos.

De acordo com a entrevistada, as atividades na sala de recursos são realizadas no turno inverso, como prevê o Art. 5º da Resolução 4 do CNE em que: “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. Porém, Violeta afirmou que em alguns casos as professoras não conseguem trabalhar com os alunos deficientes e com TGD’s e com isso, eles são encaminhados para a sala de recursos para ali realizarem algumas atividades.

Violeta afirmou durante a entrevista, que no ano em que era professora de uma turma regular, o conteúdo e avaliação para os alunos com deficiências e TGD’s eram os mesmos que para os alunos considerados “normais”. Porém, no momento da correção, ela avaliava-os de maneira diferente, como pode ser observado no seguinte relato:

O ano que eu tive uma PC¹⁶, eu dava a mesma prova que os outros, mas se ela fizesse um exercício de cada, [...] eu já avaliava ela por ali, já considerava. Então assim, eu acho que dependendo do aluno tu pode avaliá, aplicá o mesmo instrumento, mas na hora de avaliá, na hora de corrigi, de dá nota, aí eu acho que tu tem que tê esse olhar diferente.

¹⁶ Na sigla PC, a professora refere-se à paralisia cerebral.

Ao analisar o relato da professora Violeta percebe-se que a avaliação para os alunos com deficiências e TGD's é um tema peculiar e ainda fragilizado nas escolas. Observa-se que diante do modelo educacional tradicional que muitas escolas ainda praticam, como aquele denominado por Freire como educação bancária, a avaliação é apenas mais um segmento deste, utilizado para mensurar o quanto o aluno aprendeu. No modelo da educação bancária, o professor utiliza o poder disciplinador com o aluno, assim como é o professor o detentor do saber e os alunos são incapazes de possuir opinião própria, de criticar. Sendo a avaliação parte deste processo, é válido destacar que:

A avaliação é empregada para medir a quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Atividades avaliativas, como provas e arquições, têm um fim em si mesmas, mantendo um ritual eficiente e satisfatório para esse modelo. (MARQUES, 2007, p. 148)

A avaliação dos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento exige algo além da dedicação do professor em elaborar provas, trabalhos e atividades que possam medir o quanto o aluno “aprendeu” sobre a disciplina. Avaliar esses alunos exige um pouco mais do que avançá-lo para o próximo ano pela sua “incapacidade” de desenvolvimento em relação aos demais alunos “normais”. Avaliar os alunos deficientes e com TGD's exige o “olhar diferente” como afirmou a professora Violeta. Exige uma maior sensibilidade do professor para perceber as dificuldades e potencialidades do aluno, e suas relações na escola e fora dela. Como afirma Gustsack e Reck (2010), os alunos especiais,

[...] vivem, em seu dia a dia, desafios com inúmeras peculiaridades que interferem em seu processo de aprendizagem, principalmente se não lhes forem oferecidos recursos humanos, materiais e tecnológicos de acesso aos saberes que desejam. Pensamos que conhecer a natureza de suas necessidades, examinando tanto suas dificuldades quanto possibilidades, relacionando-as com o contexto escolar, permitirá a tomada de decisões no que se refere às adequações na resposta educativa das escolas e às ajudas e recursos pedagógicos a que fazem jus. Avaliar na educação inclusiva implica agir com uma dose maior de psicologia aliada à pedagogia. (GUSTSACK e RECH, 2010, p. 105)

Violeta relatou ainda o caso de uma aluna que está matriculada na sétima série, mas que sua idade mental equivale à segunda ou terceira série. Com isso, ela afirmou que o professor não pode avaliar da mesma maneira. No caso da disciplina de matemática, a entrevistada afirmou que a professora está

aproximando o conteúdo com situações cotidianas vivenciadas pela aluna. Segundo Violeta, “a professora de matemática [...] traz encartes de supermercado e faz problemas envolvendo esses encartes, trabalha as horas, entendeu, então assim ó, tudo vai depende do olhar do professor”.

Para realizar a avaliação do Rodrigo, Violeta relatou que elaborava e digitava uma prova no Word. O aluno convertia para o bloco de notas e depois para o Dosvox. Esse último lia a prova para Rodrigo e ele respondia. A professora afirmou que a prova que aplicava para Rodrigo era a mesma que aplicava aos demais alunos. Ele entregava a prova para Violeta, ela salvava em um pen drive, imprimia e corrigia com as demais.

Segundo Violeta, parte do sucesso da inclusão depende da dedicação dos professores e gestores da escola. No caso da escola Fernando Osório, ela afirmou que no momento em que tomou conhecimento sobre o Dosvox (através do aluno Rodrigo) o vice-diretor buscou instalar o sistema em todos os computadores da escola. Com isso, ela afirmou que muitos professores e gestores da escola se esforçam para que os alunos especiais tenham um ensino de qualidade.

Mas também existem alguns professores que ainda demonstram muita resistência quanto ao processo de inclusão, como relatou Violeta: “[...] a gente ainda tem pessoas que são muito resistentes a isso né, que não aceitam e aí assim ó, ah eu não sei, eu não sei trabalhar e não vou”. Esse relato vai ao encontro das ideias de Gustsack e Rech quando afirmam:

Muitos educadores ainda não se sentem engajados em construir uma sociedade inclusiva. Muitos dos medos e dúvidas que os tornam menos engajados poderiam ser sanados ao acessarem uma simples página de documentos ou artigos que apontem caminhos e / ou práticas que viabilizem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (GUSTSACK; RECH, 2010, p. 108)

Quando questionada sobre a importância da escola especial concomitantemente com o ensino da escola regular, Violeta afirmou que considera essencial a matrícula dos alunos nas duas modalidades de ensino. Segundo ela, a escola especial trabalha com algumas limitações que a escola Fernando Osório ainda possui. No caso da escola especial Louis Braille, por exemplo, eles trocam experiências, fornecem materiais pedagógicos e dão

ideias de como desenvolver algumas atividades com os alunos deficientes visuais.

Diversos momentos durante a entrevista, Violeta ressaltou a importância da participação da família para o sucesso da inclusão dos alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento na escola investigada. Ela utilizou novamente o exemplo de Rodrigo, quando relatou que o pai do menino se dedica ao ensino do filho, realiza os temas com ele, ajuda nos trabalhos, leva para a escola para as aulas de apoio, para a sala de recursos e o acompanha até o Braille. Violeta explicou que o maior incentivo para Rodrigo buscar aprender cada dia mais apesar das suas dificuldades foi o apoio da família.

Porém, Violeta destacou que na escola Fernando Osório também existem casos bem diferentes dos de Rodrigo, como o do outro aluno cego. A professora afirmou que a mãe sempre acha que o menino não precisa de ajuda, e de certa forma limita o seu desenvolvimento. Violeta relatou o caso dos dois meninos: Rodrigo teve um problema quando nasceu, assim como o irmão gêmeo. Os médicos detectaram o problema no irmão, realizaram uma cirurgia e corrigiram, mas o de Rodrigo não foi possível. Com isso, Rodrigo é considerado um cego congênito. Já o outro aluno cego enxergou até uma determinada idade, depois ele adquiriu uma doença e como consequência ficou cego, portanto, é considerado um cego adquirido.

Diante desses dois casos, Violeta afirmou que o outro aluno demonstra sentir revolta perante a sua situação, não aceita ajuda, não gosta de trabalhar em grupo e não aceita a companhia de Rodrigo para realizar as atividades. A mãe desse aluno também não participa e não incentiva o aluno a realizar as atividades na escola. Com isso, Violeta voltou a afirmar que se o aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento não contar com a participação e incentivo da família, fica mais complicado para eles aprenderem e manterem um convívio sadio com os demais colegas.

Violeta foi questionada sobre a existência de dificuldades e perspectivas ao trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's. Segundo ela, hoje em dia a situação da escola Fernando Osório está muito mais fácil do que se encontrava há alguns anos atrás:

[...] há uns seis anos atrás que foi quando a gente começou a ter esses alunos né, mais número de alunos, eu acho que a gente tinha

muita dificuldade porque a gente não tinha nada. Hoje a nossa escola pode se contá como muito privilegiada, porque a gente tem vários materiais, os professores já estão mais abertos a isso né, embora a gente ainda tenha alguns professores que tem uma certa resistência, mas a maioria ta aberta a isso, a buscá, a se informá, tentá fazê as aulas diferentes, tentá trazê esse aluno já que ele já é limitado de tantas outras coisas.

Aproveitando a discussão sobre a formação de professores, a entrevistada foi questionada quanto à sua posição sobre a importância destes cursos. Violeta afirmou que eles ajudam bastante, pois ensinam alternativas e metodologias diferenciadas os professores desenvolverem com os alunos especiais:

[...] ajuda bastante porque te dá uma luz, sabe! Te mostra algumas coisas que tu não enxerga. Claro que é muito mais fácil tu pegar uma turma ali onde todo mundo enxerga, onde todo mundo copia, onde todo mundo fala, onde todo mundo caminha, que tu pode ir pra lá, pode ir pra cá, né? Claro que pro professor é muito mais fácil. O professor se acomoda e fica ali. Aí daqui a pouco tu recebe um aluno que ta numa cadeira de rodas, que não enxerga, que tem problema motor então ele não caminha, ele não enxerga, ele não copia né, aí claro dá uma chocada, com certeza, mas sabe, aí tu começa a tê um outro olhar.

A fim de investigar sobre a obrigatoriedade da inclusão dos alunos com deficiências e TGD's nas escolas regulares de ensino, a professora Violeta foi questionada sobre sua posição perante este caso. Para ela, a inclusão é muito importante "tanto pro aluno especial quanto pro aluno que não é especial". No caso dos alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento, a professora afirmou que se eles ficarem somente nas escolas especiais não saberão que existem crianças que fazem outros tipos de atividades.

A professora também salientou que a inclusão é muito importante também para os alunos considerados "normais" pois eles aprendem a conviver com os sujeitos diferentes. Para Violeta, se os alunos "normais" da escola Fernando Osório não conviverem com os alunos especiais, "[...] eles não vão sabê lidá em otras situações com um aluno de cadeira de rodas, com aluno que não enxerga, com aluno que é down".

Após a entrevistada falar sobre a importância da inclusão para os alunos, ela finalizou a entrevista relatando sua opinião perante a posição dos professores. Violeta afirmou que para ela a novidade da inclusão foi um grande desafio principalmente porque ela estava muito acomodada. A professora

relatou que estava em uma fase de muito estresse e através da presença e do convívio com alunos que não caminhavam, não enxergavam, ou possuíam outros tipos de deficiências, ela passou por um significativo crescimento pessoal, além de valorizar mais as pessoas.

A quarta entrevistada foi Tulipa, a professora responsável pela sala de recursos multifuncionais da escola municipal Fernando Osório. Tulipa possui formação em Pedagogia e especialização em Gestão Educacional e Educação Popular. Ela atende diariamente na sala de recursos alunos com as mais variadas características: um aluno cego, outro com baixa visão, três alunos com síndrome de down, um aluno autista e outros com dificuldades de aprendizagem.

Tulipa relatou que cada aluno possui direito a um atendimento por semana na sala de recursos, e que ela organiza um cronograma de horários de acordo com a possibilidade de frequência dos mesmos. Na maioria dos casos, os alunos com deficiências e TGD's da escola estudam na turma regular e frequentam a sala de recursos no turno inverso, como orienta o Artigo 5º da Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação.

A professora Tulipa desenvolve o seu trabalho baseado em um plano de atividades individual, que leva em consideração as características dos alunos. Este plano é elaborado por ela juntamente com outros professores das turmas regulares, de acordo com o que orienta o Art. 9º da Resolução 4 do CNE:

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

Segundo a professora, este plano de ação possui objetivos e atividades a serem desenvolvidos, tipos de adequações de materiais e de parcerias necessárias para aprimoramento, no caso daqueles alunos que necessitam de atendimentos na escola e fora dela, como por exemplo, nas escolas especiais.

De acordo com a entrevistada, a criança ou jovem antes de frequentar a sala de recursos para realizar o AEE, passa por uma avaliação psicopedagógica, algumas passam por clínicas e levam para a escola um laudo médico contendo o CID (Classificação Internacional de Doenças) da deficiência

ou transtorno do desenvolvimento. Tulipa afirmou que baseada nessas avaliações, ela monta o plano de ação para ser desenvolvido com cada aluno. Conforme o relato de Tulipa, percebe-se que o acesso ao AEE ainda depende de interferência da posição médica e não pedagógica.

Durante a entrevista, a professora foi questionada sobre a existência de materiais didáticos para trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's da escola investigada. Ela relatou que a sala de recursos multifuncionais possui materiais diversos, e o que os professores julgam necessário para desenvolver as atividades com os alunos especiais os gestores da escola se mobilizam para adquiri-los. Tulipa afirmou ainda, que a sala possui alfabeto e impressora em Braille para a elaboração de materiais didáticos para os alunos com deficiência visual.

Por fazer parte das questões norteadoras dessa entrevista, a professora Tulipa foi questionada sobre a possível dificuldade dos alunos do AEE em realizar as atividades. Ela afirmou que seus alunos não possuem dificuldades nas tarefas de ensino e aprendizagem realizadas na sala de recursos. Segundo Tulipa, isso se deve ao fato da maioria destes alunos estudar também em escolas especiais, conforme relatou o caso dos deficientes visuais:

[...] eles tem atendimento no Braille também, então são crianças que já tem mais autonomia, entendeu? Mais autonomia. [...] eles não tem um comprometimento, uma dificuldade de aprendizagem, eles tem uma deficiência visual, eles tem inteligência preservada, entendeu? Alguns casos não tem né, tem algumas deficiências que são mais complicadas, mas no caso deles não.

Baseado no relato da professora Tulipa é possível constatar que ela não considera as deficiências e transtornos do desenvolvimento como empecilhos para a aprendizagem. Pode-se afirmar que ela enxerga esses alunos como sujeitos que necessitam de diferentes alternativas de aprendizagem que valorizem as suas características, conforme afirma Gustsack e Reck:

O que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos, o que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio. (GUSTSACK e RECH, 2010, p. 101)

A professora Tulipa afirmou realizar avaliação dos alunos no AEE com o intuito de acompanhar a evolução que eles possuem durante os semestres, e

essa avaliação é feita através de um parecer descritivo. Tulipa afirmou que ela como professora do AEE deve realizar registros sejam eles escritos ou fotográficos, com o objetivo de saber como está sendo desenvolvido o trabalho com os alunos especiais ao longo do ano, para uma futura avaliação do CAPTA.

Durante a entrevista, a professora afirmou que considera muito importante a participação dos alunos nas escolas especiais juntamente com a participação nas escolas regulares. Para Tulipa, “[...] tem que tê uma rede, se não tiver uma rede fica mais complicado”. Essa rede que a professora salientou ser importante, diz respeito à união das duas modalidades de ensino: regular e especial, que segundo Tulipa, têm mostrado resultados positivos quanto ao aprendizado e autonomia dos alunos com deficiências e TGD’s da escola investigada.

Tulipa salientou que trabalhou com um aluno autista que possuía matrícula em outra escola regular e realizava o AEE na escola Fernando Osório, pois a escola em que o aluno estudava não tinha sala de recursos. Essa possibilidade é orientada pela Resolução 4 do CNE. Porém, Tulipa afirmou que atualmente muitas escolas estão abrindo salas de recursos multifuncionais para atender a demanda dos especiais.

Durante a entrevista, a professora Tulipa se posicionou a favor da inclusão dos alunos com deficiências e TGD’s nas escolas regulares. Ela afirmou que antes de ser professora de AEE na escola Fernando Osório, ela havia trabalhado em outra escola com muitos professores também engajados com a ideia da inclusão. Na opinião de Tulipa:

[...] eu entendo que seja muito importante que essas pessoas que tavam lá escondidinhas, apatadas, que tenham uma possibilidade da socialização, delas aprenderem, dentro das limitações delas, gradativamente, que existe essa possibilidade, tu aprender a conviver com o outro, tu aprendê a andá, a tê autonomia pra realizá algumas coisas, sempre tu aprende alguma coisa no convívio com o outro. Então eu sou a favor da inclusão sim, né, porque eu acho que tu tem que respeitá o outro dentro das suas limitações e tem que procurá ajudá-lo a se desenvolver dentro dessas suas limitações, é bem isso mesmo que eu vejo né, e que eu entendo enquanto inclusão.

A professora explicou que a maior dificuldade por ela enfrentada no AEE é não possuir um acompanhamento contínuo na aprendizagem de grande parte dos alunos. Segundo ela, esse fato ocorre, na maioria das vezes, pelos pais

não possuem o comprometimento de levar ou acompanhar os filhos com regularidade no atendimento educacional especializado, e isso prejudica o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos deficientes e com TGD's. De acordo com Tulipa,

[...] e aí tu vê a diferença daquela criança que tem uma sequência nos atendimentos e a outra que não tem né, uma evolui mais que a outra, isso é uma coisa que dificulta o trabalho da gente aqui eu vejo né, porque aí tu tem que tá ligando e perguntando o que aconteceu, porque que não veio hoje, se tava doente, se não tava [...] tu tem que tá sempre conversando, motivando, mostrando que é importante aquele espaço pra criança [...] o quanto aquela criança tá ganhando em está ali.

Outra questão problemática que envolve a irregularidade da frequência dos alunos no AEE, é o fato deles ocuparem o lugar de outros alunos que aguardam por matrícula, em busca da oportunidade de um ensino de qualidade e adaptado às suas diferenças.

Durante a entrevista, oportunizou-se uma conversa sobre interdisciplinaridade e o entendimento de conceitos geográficos na percepção dos alunos deficientes, principalmente, pelos deficientes visuais. Foi quando a entrevistada relatou algumas experiências vivenciadas na sua participação no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa) e nas próprias aulas na sala de recursos multifuncionais.

Eu acho até interessante a geografia também tá, porque é importante, eu tô participando do PNAIC né, o quanto a gente fala da importância da interligação interdisciplinar né, e o quanto é importante, porque o quanto a gente tem que trabalhar com as crianças a parte de lateralidade, com a questão espacial né, esses conceitos que tu fala dentro da geografia, pra algumas crianças elas pegam, mas o quanto isso dependendo da deficiência é dificultoso né, não é fácil o direita, esquerda, em cima, em baixo, isso às vezes é muito complexo pra elas, e eu vejo que tem muita coisa que eu tô aprendendo no Pacto e que eu tô usando direto na minha sala de recursos, na minha sala de aula, direto né, em qualquer disciplina tá ajudando bastante.

A professora Tulipa mencionou diversas vezes a participação dos alunos deficientes e com TGD's da escola Fernando Osório na sala de apoio. A professora afirmou que a sala de apoio é uma sala de atendimento para dar conta das dificuldades de aprendizagem específicas e pontuais de cada disciplina ou de cada conteúdo. Já na sala de recursos, a professora deve elaborar estratégias para trabalhar as dificuldades do aluno, não focando em

uma determinada disciplina. A entrevistada exemplificou da seguinte maneira: “quando tu faz avaliação e ele tá com dificuldade no raciocínio lógico, como é que eu vô desenvolver o raciocínio lógico nessa criança”? Que estratégias eu vô usá pra desenvolvê o raciocínio lógico”? Portanto, a sala de recursos abarca amplamente as dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos especiais.

A entrevistada afirmou que ela avalia o AEE na sala de recursos considerando os pequenos avanços dos alunos. Para ela, deve ser reconhecido o quanto a criança “constrói e desconstrói” nas atividades pedagógicas até que consiga avançar. Mas este avanço não deve ser aquele esperado pelo professor, mas sim, o avanço compatível com a capacidade e particularidade de cada aluno. Violeta também salientou que a paciência faz parte do seu trabalho cotidiano, pois as atividades e resultados realizados com os alunos deficientes e com TGD's surgem em “passos de formiguinha”, gradativamente, pois cada um possui o seu próprio tempo de adaptação e aprendizagem.

A entrevistada afirmou que realiza as atividades na sala de recursos individualmente (cada um possui o seu horário agendado no cronograma de atividades). Porém, quando os alunos frequentam a sala de recursos por dificuldade de aprendizagem, ela trabalha com os alunos em dupla. A professora Tulipa relatou a gratificação que sente por aprender “ensinando” com os alunos especiais:

[...] o que eu coloco também com colegas minhas, eu vejo assim o quanto a gente aprende com eles, o quanto tu aprende mesmo com meus alunos cegos, o quanto eu to aprendendo, porque eu tenho que tá buscando, eu tenho que tá correndo atrás pra sabê como trabalhá, como lidá com esse aluno que tá aí, o que eu preciso pra despertá, pra motivá, pra ajudá a sê independente como é o caso desse aluno que eu te disse que eu to trabalhando na sala de aula com a bengala, quanto a gente aprende mesmo com eles. O dosvox mesmo eles dominam, tão acostumados e me mostram. [...] Outro dia eu tava trabalhando com um aluno com um joguinho bem simples de memória tátil, e ali tinha algumas formas geométricas e ele tinha que passá o dedo e senti e dizê qual é a forma geométrica que tava ali e ele tentava achá através do tato, e eu disse assim: “tu nunca jogou memória”? E ele “não professora, primeira vez, mas to achando legal”! Ele tava explorando o material, sentindo. Ele andou pela sala, mexeu naquela caixinha, foi tateando, sentindo a textura. Mas pra mim tá sendo muito bom, to gostando muito do trabalho assim, tá sendo uma experiência bem positiva.

Para finalizar a entrevista, a professora comentou sobre a estrutura física da sala de recursos multifuncionais. Ela afirmou que a sala é ampla e

bem distribuída se comparada com salas de recursos de outras escolas. Quanto aos materiais pedagógicos, parte deles são adquiridos com a verba que a escola recebe da prefeitura, mas que a maioria são oferecidos pelo MEC, através do levantamento do número de matrículas de alunos. De acordo com Tulipa, cada aluno diagnosticado com deficiência e transtorno global do desenvolvimento possui matrícula dobrada e com isso, o MEC (através da quantidade de matrículas informadas pelo senso escolar) disponibiliza a quantidade de materiais proporcional ao número de alunos.

Através da técnica da observação para a coleta de dados, foi possível perceber a grande quantidade de materiais pedagógicos presentes na sala de recursos da escola. Materiais estes, muito diversificados e coloridos. A professora Tulipa demonstrou satisfação ao trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's, o que é considerado muito importante visto que estes profissionais devem ter além de competência profissional, sensibilidade e carinho pelos alunos.

A quinta e última professora entrevistada na escola Ministro Fernando Osório foi Bromélia, uma pedagoga que ministra suas aulas para uma turma de quinto ano. Na turma em que a entrevistada é professora, estão matriculados um aluno autista, um com déficit de atenção e outro com deficiência cognitiva. Segundo Bromélia, o aluno que possui mais dificuldade na aprendizagem é o aluno autista, e para ele, a professora afirmou que ensina o conteúdo do segundo ano. Para os alunos com déficit de atenção e deficiência cognitiva, a professora trabalha com o mesmo conteúdo dos demais alunos considerados "normais", porém, com menos exigência.

Segundo a professora Bromélia, as avaliações para todos os alunos da turma são realizadas através de parecer descritivo. Para os alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento, os pareceres descritivos são analisados considerando os avanços gradativos de cada aluno. Para que isso ocorra, é necessário que o professor conheça o aluno, seus limites e potencialidades, para que a avaliação não seja um mero documento que avance a escolaridade do aluno, tampouco o desmotive na sua trajetória de aprendizagem.

A entrevistada relatou que não utiliza o apoio do cuidador para lhe auxiliar nas atividades de higiene e locomoção. Segundo ela, o aluno autista

não aceitava a presença do cuidador e da professora do AEE na sala de aula. A entrevistada afirmou que o aluno gritava muito quando qualquer outro professor que não fosse Bromélia se aproximasse dele. Para ela, tanto o aluno autista quanto os demais alunos deficientes se acostumaram com sua presença e somente com ela desenvolvem as atividades da sala de aula.

Bromélia, que também trabalha no CERENEPE (Centro de Reabilitação de Pelotas) desenvolvendo atividades com alunos deficientes, relatou durante a entrevista que passou por algumas dificuldades com os pais de alunos considerados “normais”. Segundo ela, eles reclamavam que seus filhos estavam recebendo menos atenção do que os alunos com deficiências e TGD's. De acordo com a entrevistada, ela em união com os gestores da escola Fernando Osório organizaram reuniões com os pais destes alunos para que, através do diálogo, o problema fosse amenizado.

Apesar de relatar que a inclusão “não é um mar de rosas”, Bromélia afirma que a melhor maneira de desenvolver as atividades com seus alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento ou déficit de atenção é lhes impondo limites como para qualquer outro aluno considerado “normal”. Porém, é necessário que estes alunos recebam também carinho e atenção durante as atividades de aprendizagem e socialização, para que assim eles se sintam seguros e valorizados diante da árdua realidade que a maioria deles enfrenta no cotidiano escolar.

Bromélia mostrou-se totalmente favorável quanto aos alunos público alvo da educação especial estudarem também em escolas especiais. Segundo a entrevistada, aqueles alunos que frequentam essas escolas e passam a estudar também nas escolas regulares carregam consigo muita experiência e facilidade nas atividades de ensino e aprendizagem, além de autonomia para tomadas de decisões, atividades de socialização e domínio na acessibilidade perante a infraestrutura da escola Fernando Osório, tornando o trabalho do professor mais facilitado.

Contudo, a professora Bromélia mostrou-se favorável quando questionada acerca da inclusão de alunos deficientes e com TGD's nas escolas regulares, em especial, na escola focada. Porém, ela acredita que deve haver ao mesmo tempo, a participação efetiva desses alunos também nas escolas

especiais, para que eles recebam acompanhamentos minuciosos, específicos e de acordo com as suas necessidades especiais.

3.2 A inclusão dos alunos no Colégio Municipal Pelotense

O Colégio Municipal Pelotense, localizado no centro do município de Pelotas, possui aproximadamente quatro mil alunos matriculados. O Pelotense, como é comumente chamado, possui turmas de pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA).

O Pelotense possui alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas turmas regulares. O primeiro contato realizado nesta escola foi com a coordenadora do curso de Educação de Jovens e Adultos, que autorizou que a pesquisa fosse realizada desde que fosse entregue à direção da escola uma autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Para a realização da coleta de dados no Pelotense foram realizadas duas importantes e distintas etapas. A primeira delas foi a aplicação de questionários aos professores, e a segunda é formada por entrevistas semiestruturadas com professores que possuem alunos especiais nas suas turmas. Os professores selecionados para as entrevistas foram indicados pela coordenadora da EJA, que afirmou que a maior concentração de alunos com deficiências e TGD's estudam neste nível de ensino. Portanto, os entrevistados são todos professores da EJA.

Assim como ocorreu com a escola Fernando Osório, a aplicação dos questionários tinha como objetivo analisar de maneira abrangente algumas características do processo de inclusão no colégio Pelotense, como a existência e as especificidades das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação dos alunos, questões sobre ensino e aprendizagem, e as condições de atendimento a eles oferecidos. Os resultados podem ser observados nos quadros a seguir:

Quadro 04 - Nível de ensino que os professores ministram as aulas, existência e especificidades das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação dos alunos, segundo professores.

Professor	Nível de ensino	Possui alunos com deficiências, TGD's ou superdotação nas turmas	Especificidades das deficiências, TGD's e superdotação
A	EJA	Sim	Cegos, síndrome de down, autistas
B	EJA	Sim	Cegos, surdos, retardo mental
C	Ensino Fundamental	Sim	Cegos, autistas
D	Ensino Médio e EJA	Sim	Autistas
E	Ensino Fundamental e EJA	Sim	Cegos, síndrome de down, autistas, TGD
F	Ensino Fundamental e EJA	Sim	Cegos, surdos, autistas, deficiência intelectual, deficiência motora, baixa visão
G	Ensino Médio e EJA	Sim	Cegos, autistas, paralisia cerebral
H	EJA	Sim	Cegos, autistas, deficiência intelectual
I	Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA	Sim	Surdos, autistas, retardo mental
J	EJA	Sim	Deficiência mental
K	Ensino Médio e EJA	Não	--
L	EJA	Não	--
M	Ensino médio e EJA	Sim	Autistas
N	EJA	Sim	Síndrome de down, retardo mental
O	Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA	Sim	Transtornos psicológicos
P	Ensino Médio e EJA	Sim	--
Q	EJA	Sim	Síndrome de down, autistas, TDAH

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Como pode ser observado no quadro 04, de um total de dezessete professores somente dois não possuem alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas turmas. É possível perceber também, que a maior concentração de alunos deficientes e TGD's se dá nas turmas da EJA, conforme a coordenadora desta modalidade de ensino já havia relatado.

De acordo com as informações contidas no quadro 04, são muitas as características dos alunos especiais. Elas dividem-se em deficiências físicas e

mentais, e transtornos globais do desenvolvimento. Observa-se também que, assim como na escola Fernando Osório, nenhum professor do colégio Pelotense possui alunos com altas habilidades ou superdotação nas suas turmas.

Durante a elaboração do questionário, buscou-se dar ênfase para questões pontuais sobre o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências e TGD's nas turmas regulares, com o intuito de verificar se eles possuem dificuldades na aprendizagem, se contam com o auxílio de monitores nas salas, se frequentam sala de recursos multifuncionais, se o currículo é o mesmo elaborado pela escola e se os professores realizam a mesma avaliação para todos os alunos. Abaixo é possível observar as respostas dos professores.

Quadro 05 - Ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, segundo professores.

Professor	Alunos apresentam dificuldade na aprendizagem	Conta com a presença de monitor na sala de aula	Utiliza sala de recursos multifuncionais	Utiliza o currículo elaborado pela escola	Realiza a mesma avaliação para todos os alunos
A	Sim	Não	Sim	Não	Não
B	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
C	Sim	Às vezes	Não	Não	Sim
D	Sim	Não	Não	Não	Não
E	Sim	Não	Sim	Sim	Não
F	Sim	Sim	Sim	Não	Não
G	Não	Sim	Sim	Não	Não
H	Sim	Sim	Sim	Não	Não
I	Sim	Às vezes	Não	Não	Não
J	Sim	Não	Não	--	Sim
K	--	--	--	--	--
L	--	--	--	--	--
M	Não	Não	Não	Sim	Não
N	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
O	Não	Não	Sim	Não	Sim
P	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Q	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

De um total de dezessete professores que responderam aos questionários (e isentando os dois professores que não possuem alunos especiais nas turmas), doze deles afirmaram que os alunos com deficiências e TGD's apresentam dificuldades de aprendizagem. Quanto à presença de monitores para o auxílio junto aos professores, o número encontra-se dividido: sete deles não possuem o auxílio dos monitores, seis possuem a contribuição desses profissionais e dois responderam que contam com o auxílio "às vezes" dos monitores.

Porém, baseado nas respostas sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos especiais, percebe-se que este fator não está necessariamente relacionado à falta dos monitores, visto que cinco professores responderam contar com a ajuda desses profissionais e mesmo assim os alunos apresentam dificuldade na aprendizagem.

Como pode ser observado nove professores utilizam a sala de recursos multifuncionais da escola para realizarem atividades com os alunos deficientes e com TGD's, e seis professores não a utilizam. Com isso, os alunos destes últimos devem ser atendidos no AEE pela própria professora da sala de recursos multifuncionais.

Ainda com relação ao ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências ou TGD's, dez professores responderam que utilizam o mesmo currículo elaborado pela escola, e quatro responderam que não o seguem, portanto, estes devem elaborar estratégias e criar outras atividades que complementem o ensino dos alunos especiais, o que pode ser considerado um avanço pelo fato do rompimento com estratégias pedagógicas que na maioria das vezes encontra-se defasada.

Uma das questões sobre ensino e aprendizagem contemplava a maneira que os professores avaliavam os alunos com deficiências e TGD's. Mais precisamente, se eles realizavam a mesma avaliação para os alunos especiais e para os considerados "normais". Dez professores responderam que não utilizam a mesma avaliação, enquanto cinco afirmaram realizar a mesma para todos os alunos. Os professores B e C afirmaram realizar a mesma avaliação para todos os alunos, porém, é possível observar que eles possuem alunos cegos nas turmas, o que evidencia uma possível fragilidade no processo avaliativo.

Quadro 06 - Condições de atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, segundo professores.

Professor	Considera a infraestrutura da escola adequada	Estuda documentos e legislações sobre educação especial	Participou de cursos de formação inicial e continuada de professores	Posiciona-se a favor da inclusão de alunos especiais nas escolas regulares
A	Sim	Não	Não	Sim
B	Não	Sim	Não	Sim
C	Não	Não	Não	Sim*
D	Não	Sim	Sim	Não*
E	Não	Sim	Não	Sim
F	Sim	Não	Não	Sim
G	Sim	Não	Não	Não*
H	Sim	Não	Não	Sim
I	Não	Não	Não	Sim
J	Não	Não	Não	Sim*
K	--	--	Não	Sim*
L	--	--	Não	Sim*
M	Sim	Não	Não	Sim
N	Sim	Não	Não	Sim
O	Não	Sim	Não	Sim
P	--	Não	Não	Não
Q	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

As últimas perguntas que formavam o questionário aplicado aos professores do Pelotense contemplavam informações sobre as condições de atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, segundo a concepção dos professores. Na primeira, eles deveriam responder se consideram a infraestrutura do colégio Pelotense adequada para receber os alunos especiais. De um total de quatorze respostas, sete consideram adequada e os outros sete consideram não

adequada, o que mostra uma divergência de opiniões em uma questão de tamanha importância para a inclusão dos alunos, como por exemplo, a acessibilidade para os alunos com deficiências físicas.

De um total de quinze respostas, dez alegaram não realizar embasamento teórico em documentos e legislações sobre como desenvolver as atividades com os alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento do Pelotense. Apenas cinco professores afirmaram realizar estudos nos documentos.

Com relação à participação em cursos de formação, todos eles (até mesmo aqueles que não possuem alunos com deficiências e TGD's nas turmas) responderam a questão. De um total de dezessete, dezesseis professores responderam que não participam de cursos de formação e somente um alegou participar. Essa questão evidencia uma grande preocupação, pois a demanda dos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento no colégio Pelotense é muito grande, e para que esses alunos recebam um ensino de qualidade respeitando suas diferenças, é indispensável que os professoras saibam como lidar com as suas necessidades especiais. E a maneira mais sensata para isso é através do treinamento nos cursos de formação de professores.

Por fim, a questão que dava encerramento ao questionário solicitava a posição dos professores perante a obrigatoriedade dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Dos dezessete professores que responderam a essa questão, quatorze posicionaram-se a favor da inclusão, enquanto três posicionaram-se contra. O professor D acrescentou a seguinte ressalva ao posicionar-se contra: "Mais exclui do que o contrário".

Alguns professores que se posicionaram a favor da inclusão também acrescentaram informações junto às respostas, como é o caso do professor C, que escreveu: "Desde que sejam oferecidas as condições básicas e necessárias para a inclusão". O professor G acrescentou: "Penso que não conseguimos dar a devida atenção a eles, nem avaliá-los corretamente". Já o professor J posicionou-se a favor da inclusão e declarou que "Seria interessante se o número de alunos fosse reduzido". O professor K acrescentou à sua posição: "Porém é necessária uma capacitação para os

professores trabalharemos com os alunos especiais”. E por fim, o professor L afirmou ser a favor da inclusão dos alunos especiais, “Desde que os professores sejam preparados para a inclusão”.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a segunda etapa da coleta de dados, que consiste nas entrevistas semiestruturadas com alguns professores da escola. A escolha dos participantes foi realizada em conversa com a coordenadora pedagógica da escola, que aconselhou que fossem entrevistados os professores da EJA, devido à grande demanda de alunos com deficiências e TGD's que estão matriculados neste nível de ensino.

Outro motivo levado em consideração para que fossem entrevistados os professores da EJA foi o número reduzido de alunos matriculados neste nível de ensino, o que possibilitou que os professores fossem liberados durante algum tempo para que houvesse a realização das entrevistas semiestruturadas.

É importante ressaltar que o objetivo das entrevistas era a busca pelo aprofundamento sobre a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na escola focada, a fim de evidenciar como os professores têm enfrentado esse processo imposto de forma acelerada às escolas. Além disso, buscou-se criar a possibilidade de discussão acerca das dificuldades e desafios de trabalhar com alunos especiais em uma realidade muitas vezes precária de infraestrutura e recursos humanos das quais vem enfrentando a maioria das escolas públicas brasileiras.

As entrevistas semiestruturadas no Pelotense foram realizadas com sete professores e em três diferentes dias. De maneira a manter o sigilo para que os professores pudessem se sentir à vontade para expor suas opiniões, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. No primeiro dia desta coleta de dados, foram entrevistadas três professoras: Tânia, Ana e Rita. No segundo dia, Carlos e João. No terceiro e último dia, foram entrevistados Cátia e Maria.

A primeira entrevista foi realizada com Tânia, uma das professoras responsáveis pelo AEE, desenvolvido na sala de recursos multifuncionais da escola. A professora não autorizou que a entrevista fosse gravada e demonstrou resistência para responder as questões. Com isso, a entrevista foi realizada de forma rápida e com pouco detalhamento de informações.

Segundo Tânia, nos turnos da manhã e tarde nos quais está concentrada a pré-escola, o ensino fundamental e médio, a escola possui quarenta alunos com laudos de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. No turno da noite, no qual estudam os alunos da Educação de Jovens e Adultos estão matriculados dezenove alunos também com laudos de deficiências e TGD's.

Tânia explicou que desenvolve as atividades com alunos que possuem variadas características dentre elas alunos cegos, autistas e com deficiências intelectuais. Por ser responsável pelo atendimento educacional especializado, a professora trabalha com um aluno de cada vez, e elabora as atividades de acordo com as dificuldades de aprendizagem que estes alunos apresentam, detectadas na maioria das vezes, pelos professores das turmas regulares.

Durante a entrevista, a professora afirmou que os alunos deficientes e com TGD's da EJA participam do AEE no mesmo turno que frequentam as aulas regulares, devido à dificuldade que estes alunos enfrentam em estarem presentes no turno inverso, pois a maioria deles necessita de outras pessoas que os acompanhe até a escola. Porém, essa questão não está de acordo com o Art. 5º da Resolução nº 4 do CNE que aborda que o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização.

Tânia posicionou-se a favor quando questionada sobre a inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas classes regulares. Porém, salientou que a participação destes alunos nas escolas especiais também é muito importante. Com isso, manifestou que considera necessário que os alunos frequentem as duas modalidades de ensino.

A professora Tânia afirmou durante a entrevista que muitas questões devem ser melhoradas nas escolas públicas para que os alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento tenham um ensino digno e de acordo com as suas necessidades especiais de aprendizagem. A entrevistada relatou que uma delas está relacionada à falta de fonoaudiólogos, psicólogos e psiquiatras para realizarem o atendimento médico e psicológico dos alunos que necessitam do acompanhamento destes profissionais.

Após a entrevista com a professora Tânia, a coordenadora pedagógica do Pelotense fez o convite para que a pesquisadora participasse da festa organizada em comemoração ao aniversário de uma das professoras. A festa

ocorreu em uma sala de aula da escola e contou com a presença das coordenadoras educacional e pedagógica, professores e alunos da EJA que frequentavam o turno da noite.

Em um ambiente agradável e com distribuição de sorvetes, a festa foi um momento especial enquanto convidada e enriquecedora enquanto pesquisadora. Longe das responsabilidades da sala de aula, os professores descontraídos conversavam entre si e relatavam para a pesquisadora, detalhes de suas experiências com os alunos especiais, as dificuldades ao trabalhar com eles e a satisfação com os avanços obtidos na socialização destes alunos.

Até mesmo a professora Tânia, que demonstrou resistência em relatar características do processo de inclusão dos alunos especiais durante a entrevista, se aproximou da pesquisadora e conversou sobre algumas características dos alunos especiais que ali estavam.

Durante a festa foram observados muitos alunos que apresentavam deficiências e TGD's (principalmente alunos cegos, com síndrome de down e autistas). Alguns casos aparentemente mais graves do que outros, porém, todos demonstraram possuir uma relação harmoniosa com os professores que ali estavam presentes. Inclusive, muitos professores relataram casos de alguns alunos que estão na escola pela melhora que apresentaram na socialização, ou seja, no convívio com os colegas considerados "normais" apresentaram significativo avanço nas relações com a família, professores e demais alunos da escola.

A segunda professora entrevistada, Ana, possui graduação em Pedagogia e atualmente trabalha como professora auxiliar dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na EJA. Dentre as entrevistadas do primeiro dia no colégio Pelotense, Ana foi aparentemente, a que mais se sentiu à vontade para relatar suas experiências com os alunos especiais na escola focada.

A entrevistada relatou que o professor auxiliar possui a incumbência de estar presente na sala de aula regular auxiliando o aluno especial nas atividades desenvolvidas. Ana afirmou que atualmente trabalha com um aluno com síndrome de down, um aluno cego, um com autismo e outros com demais deficiências intelectuais. Segundo ela, os alunos com deficiências e TGD's apresentam, na maioria dos casos, uma significativa dificuldade no

aprendizado e na concentração, isso em relação aos alunos considerados “normais”. Ana afirmou também, que a maior dificuldade enfrentada pelos alunos especiais é em relação à socialização deles com o meio em que estão inseridos e, conseqüentemente, com os sujeitos com quem devem se relacionar.

Durante a entrevista, Ana citou o caso interessante do Marcelo, um dos alunos com quem ela trabalha na EJA. Marcelo possui autismo e quando foi matriculado e passou a frequentar o colégio Pelotense tinha muita dificuldade de relacionar-se com os demais colegas e professores. Segundo Ana, ele não subia as escadas da escola sozinho, tinha medo de caminhar pelo corredor, isolava-se do restante da turma, apagava frequentemente a luz da sala, gritava muito durante as atividades e não ficava mais do que quinze minutos realizando as atividades na sala de aula. Com o passar dos meses e frequentando diariamente as aulas na turma regular, Marcelo melhorou significativamente seu comportamento, sua relação com os professores e colegas, e avançou nas atividades de aprendizagem adaptadas às suas necessidades. Diante desse relato, a professora finalizou: “Como não acreditar que a inclusão é importante para esses alunos?”.

Quando questionada sobre a avaliação dos alunos com deficiências e TGD's, Ana relatou que ela e a professora da classe regular elaboram juntas as atividades e os alunos são avaliados através de parecer descritivo, no qual são considerados os avanços gradativos dos alunos. Para o aluno cego, a professora auxiliar lê a prova e escreve as respostas relatadas pelo aluno, e com isso, ele também é avaliado de acordo com seus avanços conquistados no cotidiano.

Durante a entrevista, Ana afirmou que considera um grande desafio trabalhar com os alunos especiais na sala de aula regular, pois apesar deles estarem reunidos em um pequeno grupo, algumas turmas possuem alunos com variadas deficiências e transtornos do desenvolvimento que são dependentes do professor auxiliar. Com isso, Ana destacou que muitas vezes se sente sobrecarregada e frustrada por não conseguir ajudar todos os alunos que necessitam de auxílio pedagógico ao mesmo tempo.

Porém, afirmou que embora haja dificuldades em trabalhar com a inclusão dos alunos especiais nas escolas regulares, ela sente muita satisfação

em desenvolver as atividades e acompanhar o progresso que os alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento apresentam. E novamente a professora relatou o caso do Marcelo, enaltecendo a importância dele estar inserido na turma regular e salientando a melhora que ele teve na socialização com os demais colegas e professores.

De acordo com a professora Ana, uma questão positiva no seu trabalho é a grande quantidade de cursos de formação oferecidos pelo CAPTA, assim como o incentivo e colaboração da escola para que estes professores possam participar dos cursos. A entrevistada afirmou que a direção do turno da noite do Pelotense autoriza a licença dos professores das aulas para que eles possam participar dos cursos. Ana relatou que essa posição da direção é muito importante e está de acordo com o papel da escola, porque servirá de retorno para os alunos deficientes e com TGD's que ali estudam.

Ana também relatou sobre as dificuldades enfrentadas ao trabalhar como professora auxiliar, e afirmou que muitas vezes sente um grande desgaste emocional devido à complexidade de auxiliar muitos alunos ao mesmo tempo, quando estes são portadores de diferentes deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Segundo Ana, ela atende um pouco um aluno, em seguida atende outro, e assim tenta auxiliar todos, porém, para ela o simples fato de lidar com a peculiaridade de uma deficiência ou TGD já é muito complicado. Ao relatar este enfrentamento, citou um exemplo, apoderando-se de um celular na mão:

Eu pego esse celular e digo que ele é preto. Em seguida passo o celular para a mão do aluno e pergunto que cor ele é. O aluno fica minutos olhando e diz: é azul! Então para o professor é um desgaste mental muito grande.

Também afirmou que considera muito importante a participação assídua dos alunos deficientes e com TGD's nas escolas especiais, alegando que por mais que a escola regular enfrente as dificuldades e lute para que ocorra a inclusão com um ensino de qualidade, ela ainda não dispõe de toda a equipe qualificada e infraestrutura adequada para atender esses alunos. Com isso, reforçou a importância do ensino das escolas especiais para que os alunos tenham autonomia e desenvolvimento na aprendizagem.

A inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares é visto por Ana como um grande desafio a ser enfrentado. Segundo ela, “não tem como fugir dessa realidade”. Contudo, Ana se posiciona a favor da inclusão destes alunos.

Porém, ela ressalta que seria necessário um maior incentivo da prefeitura principalmente na contratação de profissionais como psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos, pois a demanda de alunos que necessitam do acompanhamento desses profissionais é muito grande e dificilmente eles estão à disposição das escolas públicas. E quanto aos poucos que a prefeitura dispõe, a professora afirmou que a burocracia para que eles atendam os alunos é tão grande, que na maioria das vezes a evasão por parte dos estudantes deficientes e com TGD's é mais rápida.

A terceira entrevista realizada no Colégio Municipal Pelotense foi com a professora Rita, uma pedagoga e especialista em Psicopedagogia. Rita foi entrevistada na sala de aula em que ministra suas aulas, em uma turma da EJA. Na sala estavam presentes o Marcelo (aluno autista citado anteriormente), uma professora auxiliar que o acompanhava nas atividades e Rosane, uma aluna considerada “normal”.

A entrevista com Rita foi considerada muito importante para essa pesquisa, pois ela permitiu que outra questão dentro da inclusão (e que pouco ainda é discutida entre os professores e nos trabalhos acadêmicos) pudesse ser problematizada. Essa reflexão está baseada na situação dos alunos “normais” frente ao processo de inclusão dos alunos deficientes e com nas escolas regulares.

Por diversas vezes a entrevista foi interrompida devido à conversa em tom alto do Marcelo com a professora auxiliar. Nesse momento, Rosane os observava com olhar de indignação perante aquela situação. O desconforto se generalizava até que Rosane relatou sua posição sobre a inclusão dos alunos especiais, mais precisamente sobre a presença do Marcelo na sala de aula: “Não dá pra continuar assim”. A aluna afirmou que a presença do colega atrapalhava porque ele estava sempre muito agitado, gritando e atrapalhando o restante da turma.

Rosane relatou sua situação cotidiana para explicar o motivo da indignação com a presença de Rodrigo: ela trabalha nos turnos da manhã e

tarde, e à noite passou a frequentar a EJA em busca de uma chance de estudar e melhorar de vida. Porém, ela afirmou que chega na aula e não consegue ter concentração, tampouco aprender os conteúdos. Com isso, sua perspectiva de crescer profissionalmente se torna vazia e desestimulante. Rosane relatou inclusive, que muitas vezes deixa de frequentar as aulas por pensar que Marcelo estará na mesma sala e atrapalhará a aprendizagem dela e dos demais colegas. Segundo ela, “a gente fica com pena, mas assim não dá”.

O relato de Rosane oportunizou a reflexão sobre a inclusão em diferentes olhares que não somente aqueles que a defendem pelo “bem dos menos privilegiados”. A posição da aluna Rosane oportuniza a problematização sobre a inclusão de uns alunos, mas que pode estar comprometendo a aprendizagem de outros. E esse comprometimento pode se concretizar em um processo mais de exclusão do que de aproximação entre os diferentes.

A posição de Rosane permitiu reflexão quanto à inclusão dos alunos especiais que favorece a socialização dos alunos e não a aprendizagem, pois segundo Rita, a inclusão dos alunos deficientes e com TGD's apresentou maior avanço na socialização do que no aprendizado desses alunos. Essas são questões que merecem ser problematizadas para que a inclusão não perca o seu sentido, o de proporcionar que todos os alunos tenham uma educação de qualidade, valorizando as diferentes características dos alunos.

Rita, após o relato de Rosane, voltou a afirmar sua posição perante a temática desenvolvida nas entrevistas. Para ela, a solução para o caso dos seus alunos estudantes da EJA seria deixar os alunos especiais (ela citando o caso do Marcelo) menos tempo na sala de aula e mais tempo na sala de recursos com o professor auxiliar. A entrevistada afirmou que um período (cinquenta minutos) seria o ideal para que eles ficassem na sala de aula regular.

Quando questionada sobre sua posição frente ao processo de inclusão dos alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento nas turmas regulares, Rosane afirmou ser a favor, porém, salientou que os gestores e professores da escola deveriam elaborar novas maneiras de desenvolver as

atividades com os alunos e pensar na possibilidade de diminuição do tempo de permanência desses alunos na sala de aula regular¹⁷.

A professora Rita relatou durante a entrevista, que prefere trabalhar na sala de recursos multifuncionais às turmas regulares, pois na sala de recursos somente alunos especiais frequentam, enquanto nas turmas regulares os professores devem trabalhar com as especificidades dos alunos deficientes e mais aqueles considerados “normais”.

Outra questão relatada por Rita é que deve haver uma preocupação quanto à avaliação do grau de deficiência de cada aluno, pois para ela o caso do Marcelo que possui um alto grau de autismo, por exemplo, não pode ser considerado inclusão, pois ele pouco aprende o conteúdo e é visto mais como aquele aluno que “atrapalha” a aprendizagem dos demais colegas.

A quarta entrevista realizada no Colégio Municipal Pelotense (Apêndice F) foi feita em um outro dia às demais já realizadas. Solicitou-se à coordenação da escola para que, se possível, fossem entrevistados professores de Geografia, pelo fato da pesquisa estar inserida nesta área de conhecimento.

Essa entrevista tinha os mesmos objetivos das demais, porém, aproveitando o contato com os professores de Geografia, buscou-se analisar a maneira que eles estão trabalhando com os conteúdos geográficos, bem como os materiais didáticos utilizados nas aulas e as possíveis dificuldades que os alunos enfrentam para compreender conceitos desta disciplina.

Com isso, foi feito o contato com dois professores - Carlos e João - para que as entrevistas fossem realizadas no mesmo dia. A primeira delas foi realizada com o professor Carlos, que permitiu que a mesma fosse gravada, possibilitando um maior detalhamento da conversa. Carlos é professor de Geografia da EJA e afirmou que atualmente é professor de um aluno com déficit mental. Segundo o entrevistado, esse aluno possui uma fala muito deficiente e um raciocínio muito pífio. O professor afirmou que o aluno “deu uma evoluída na questão social, de convívio entre os colegas, mas a questão cognitiva dele ainda deixa muito a desejar”.

¹⁷ A professora Rita informou que Marcelo frequenta a turma regular em apenas dois períodos, e nos outros dois ele realiza as atividades na sala de recursos multifuncionais. A sugestão que a professora elaborou em conversa com Rosane é de que Marcelo e os demais alunos com deficiências e TGD's mais severas estudassem na turma regular em apenas um período, e nos demais que frequentassem a sala de recursos da escola.

De acordo com Carlos, a avaliação para todos os alunos da turma é realizada através de parecer descritivo, porém, para o aluno com déficit mental o parecer possui um diferencial e ele exige menos no momento das correções dos trabalhos. O entrevistado considera que a escola não possui estrutura e os professores não possuem capacitação para trabalhar com os alunos especiais. Portanto, Carlos afirmou que o que resta aos professores é avançar os alunos, como ocorre com o aluno com déficit mental, que segundo Carlos, possui avanço somente na socialização.

Quando questionado sobre a maior dificuldade enfrentada ao trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's, Carlos afirmou que além da falta de formação para os professores, a falta de material didático é também um problema sério. Segundo o professor:

[...] falta material, falta livro, material específico, no caso desses alunos deficientes visuais não tem material, não tem livro específico pra eles. [...] é que nem a questão da cor, como é que tu vai passá pra um aluno cego os mares, o mapa político que é colorido? Isso aí é uma coisa que nos deixa muito assim, a mercê do sistema né. A gente acaba aceitando porque tem que aceitar, mas acaba fazendo um trabalho inferior do que deveria fazer.

O professor relatou que outra dificuldade que enfrenta é a falta de tempo para dedicar à aprendizagem do aluno com déficit mental. Para Carlos, “Se ele é considerado um aluno especial, não tem como tu tratá todo mundo igual numa sala de aula”. Ele exemplificou que ao reservar quinze minutos para que os alunos “normais” realizem as atividades, o mesmo tempo para o aluno com déficit de atenção não é suficiente. Com isso, Carlos afirmou que acaba sendo forçado a elaborar atividades diferenciadas para esse aluno, e isso exige dele mais dedicação, e acaba o sobrecarregando e comprometendo o seu trabalho.

Nesse momento da entrevista, entra na sala de aula o professor João, o outro professor de Geografia que seria entrevistado. Ele questionou se seria viável aguardar o término da entrevista com o professor Carlos, porém, foi admitido que os dois permanecessem na sala e que realizassem uma conversa entre três pessoas: os dois professores e a pesquisadora. Em termos metodológicos essa maneira de entrevista é considerada muito produtiva, pois os entrevistados, na maioria das vezes, sentem-se à vontade em relatar suas posições perante determinados assuntos.

O professor Carlos afirmou ser a favor da inclusão dos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento, desde que haja estrutura própria pra recebê-los e capacitação para que os professores trabalhem com esses alunos. De acordo com Carlos:

Desde que a gente tenha cursos, tenha formação específica pra trabalhar com esse aluno eu sou completamente a favor. Agora da maneira que ta sendo imposta não tem o que fazer né, a gente vai continuá fingindo que dá aula e eles fingem que aprende. Até porque a questão mesmo que eu te falei da criatividade ela nos exige trabalho. Pra produzi um mapa pra um aluno, só o fato de produzi tu já ta trabalhando pra fazê aquilo ali. E aí desde que tenha estrutura e capacitação, todos eles serão bem vindos.

Durante a entrevista, os professores foram questionados sobre a participação dos alunos deficientes e com TGD's nas duas modalidades de ensino: escolas especiais e regulares. Carlos afirmou que considera importante que os alunos frequentem também as escolas especiais. Segundo ele, "Acho que tem que ter um respaldo fora também. O ritmo deles é diferenciado, e aí se vai para uma escola especializada talvez desenvolva melhor até o conteúdo". Ele afirmou ainda, que houve uma época em que os professores mandavam por e-mail o conteúdo para que os funcionários da escola Louis Braille transcrevessem para o método Braille as atividades para os deficientes visuais. Porém, Carlos afirmou que hoje nenhum dos professores dispõe de tempo para tal incumbência.

Carlos relatou o caso do Diego, um aluno com deficiência mental que possui um bom relacionamento com a turma, todos gostam dele, e segundo Carlos, esse vínculo entre eles é o que conta para que ele avance para os próximos anos, porque a questão cognitiva deixa muito a desejar. João afirmou que também já foi professor de Diego e salientou que na turma estavam matriculados apenas seis alunos, caso contrário, João afirmou ser "impossível" trabalhar com o Diego. Segundo o professor, "[...] numa turma maior tu não ia conseguir nada, nem ver o Diego infelizmente".

O professor João afirmou que se sente ainda muito inseguro para trabalhar com os alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento. Ele relatou:

Olha, é uma angústia, porque tu vê um ser ali querendo ajuda, querendo se comunicar, hoje eu ainda consigo compreender algumas coisas, mas eu tinha que ter tradução dos alunos. Teve um aluno que

um dia me mostrou o caderno todo cheio de risco, aí eu levei para a nossa coordenadora e perguntei o que eu faço? Ela disse, “concorda”. Mas eu pensei: que coisa mais horrível, né? Ter que concordar sem entender nada.

O relato do professor João vai ao encontro com posições de outros entrevistados. A maioria deles relatou não saber o que fazer quando os alunos com deficiências e TGD's chegaram às turmas. Essa insegurança poderia ser amenizada através da existência de cursos de formação inicial na graduação e continuada após a graduação.

João salientou outra questão relevante durante a entrevista. Para ele, existem alunos matriculados nas turmas regulares que não possuem laudo de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, porém, agem durante as aulas como se apresentassem algum comprometimento físico ou mental. Segundo João, “[...] tu não sabe, tu acha que o sujeito é deficiente, mas não tem laudo. Essa questão é complicada”. Para o professor, se o aluno necessita, mas não possui laudo, ele também não recebe AEE, a companhia do professor auxiliar durante as aulas, e o professor não desenvolve as atividades de acordo com suas necessidades especiais, comprometendo muitas vezes, a aprendizagem daquele aluno.

Durante a conversa, Carlos relatou que já passou pela experiência de ter uma aluna com deficiência física na turma, porém, ela era muito dedicada e não enfrentava problemas na aprendizagem. O professor João contribuiu afirmando que a necessidade dessa aluna era somente com relação a infraestrutura adequada para as suas necessidades, como rampas e classes especiais, e afirmou que a questão mental que é considerada muito complexa. Nesse momento o professor Carlos acrescentou que a deficiência visual também é muito complicada de trabalhar: “Geografia a parte visual é terrível, questão de cores, diferenciá mapas, não tem como! Como é que tu vai explicá pra um cego o oceano azul”?

Os professores afirmaram diversas vezes durante a entrevista que o grande ganho da inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento foi a melhora significativa na socialização. Segundo João:

Eu percebo que o que teve de bom foi a socialização, porque teve uma sensibilização dos colegas com o aluno especial, eu vejo que tem um acolhimento, existe um “deixa que eu te ajudo”, talvez tenha sensibilizado, a questão até de amenizá o bullying em função disso [...]

Eu acho que a melhor parte pra mim é essa, porque a parte da aprendizagem é questionável.

O professor Carlos também defendeu essa questão, afirmando que a parte “boa” da inclusão é a socialização, a quebra de preconceito, assim como a aceitação e tolerância por parte dos alunos considerados “normais”.

Pelo fato de estarem dois professores juntos, esse momento tornou-se mais propriamente uma conversa do que uma entrevista com perguntas e respostas. Contudo, novamente entrou em discussão o tema avaliação através do comentário do professor João, em que ele alegou que a avaliação por si só já é considerada uma questão complexa, avaliar então, um ano que segundo ele “tu não consegue ter uma conexão mínima de entendimento é muito complicado”. O professor Carlos acrescentou:

A verdade é que a gente não tem capacitação e aí a gente consequentemente acaba avançando ele, a gente não tem formação pra lidar com aquele tipo de aluno. O conteúdo dele logicamente não é o mesmo, as atividades que ele vai fazer não é a mesma que vai passar pros alunos ditos normais, é claro que a resposta que ele vai te dar é diferente, aí dependendo do que tu vai cobrar dele, eu comparo com ele mesmo. É isso que eu faço.

Através das entrevistas, percebeu-se que a avaliação é, para os professores, um momento em que eles ficam perdidos, sem saber o que elaborar e o que cobrar dos alunos. E isso pode ser o resultado de aulas com fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, até por conta da falta de formação inicial e continuada que os professores apresentam. Ainda quanto ao processo avaliativo, o professor João acrescentou:

E exclusivamente com o Diego tu tem que tá mentindo o tempo inteiro, porque ele te mostra uma coisa que não tem nada a ver. É muito difícil, porque ele fica esboçando assim e depois pergunta: “e o meu professor?”. Tu entende que ele tentou falar isso. No início foi um choque pra mim, eu entrei agora em maio, eu peguei o finalzinho do semestre com eles e agora o semestre todo, mas no início quando eu cheguei na aula foi difícil porque tu não sabe qual é a reação. Hoje tudo é meio politicamente correto, então eu comecei a concordar, mas é difícil porque tu tá vivendo uma farsa, porque não tem como tu avaliar.

Segundo Carlos, “Tu tem que pensar na questão assim, o EJA é inclusão, se é inclusão eu vou aprovar”.

Com isso, novamente os professores alegaram a socialização como o ponto positivo da inclusão dos alunos. Para João, “eu penso em outras

possibilidades, ele tá feliz, ele veio aqui, ele tá socializando, tão acolhendo ele, é válido”. O professor Carlos afirmou que se não existisse essa relação harmoniosa entre os colegas ele não aceitaria que os alunos deficientes e com TGD’s estudassem na sua turma, pois eles poderiam prejudicar a si próprios e a aprendizagem dos colegas.

Ambos os professores finalizaram a entrevista resgatando o caso do aluno Diego. João relatou que foi professor de um aluno cadeirante e que possuía dificuldade em falar e escrever, mas que no caso do Diego, não existe compreensão no que ele fala. Carlos argumentou que Diego possui laudo de limitação intelectual e que não evolui em nenhum aspecto. Segundo Carlos, no caso de Diego “[...] As coisas são completamente fragmentadas e tu fica feliz em compreender aquele fragmento, agora tentá encaixá em algum contexto, não, não! Esquece! Eu não consegui”. João salientou que se Diego está feliz é válida a inclusão. Assim como se os pais continuam levando para a escola, é porque estão percebendo alguma melhora.

A quinta entrevista realizada no Pelotense foi feita com Cátia, uma professora de Geografia de turmas da EJA. Cátia é professora do Pelotense há mais de dez anos, e o primeiro caso de aluno com deficiência que ela teve em sua turma foi de uma menina com baixa visão. A entrevistada afirmou que quando lhe foi dada a notícia que ela seria professora de uma menina com deficiência visual, ela se sentiu muito angustiada, frustrada e triste, com sensação de impotência por não possuir conhecimento para ensinar um aluno com deficiência.

Cátia relatou que se sentiu triste pelo fato de não possuir formação e por não saber de que maneira ajudar a aluna com deficiência visual. Porém, ela relatou que apesar da sensação de impotência com relação ao aprendizado da aluna deficiente, ela compreendeu que o caso era resultado de uma lei e que os professores deveriam seguir. De acordo com Cátia:

[...] é uma lei que vem de cima pra baixo então eles não se preocupam com a questão da formação do professor, da questão pessoal do professor, no quanto isso frustra. Pela questão do professor eu acho isso até uma agressão porque tu não sabe se ele quer ou não lidá com aluno especial.

De acordo com a professora, ela pensava que os alunos deficientes não tinham culpa, que eles deveriam ter uma chance e por isso decidiu contribuir da melhor maneira possível com a aprendizagem da aluna com deficiência visual.

Durante a entrevista, Cátia relatou as dificuldades enfrentadas com a inclusão dos alunos com deficiências e TGD's nas escolas regulares, e relacionou-as com algumas angústias vividas na profissão que escolheu. Segundo ela, os professores municipais de Pelotas “ganham uma miséria”, não recebem o piso, enfrentam extensas cargas horárias de trabalho e mesmo assim se preocupam quando não conseguem desenvolver um trabalho adequado. Porém, a professora afirmou que se preocupa com a situação dos alunos especiais, e dedica-se para tentar fazer alguma diferença na vida escolar deles.

A professora Cátia afirmou que passou por uma fase difícil até conseguir aceitar a sua primeira aluna deficiente, mas que passado esse período, ela dedicou-se ao seu ensino por acreditar que possuía responsabilidade com a aprendizagem da menina. De acordo com seu relato:

[...] primeiro eu passei pelo período da frustração, depois eu tive que ir me encaixando, porque eu vou fazer o que né, fiz o melhor que eu pude. Preparava as aulas com bastante antecedência, ia lá e levava o material pro Braille, até quando era a questão de mapas eu fui no Braille e peguei um material que eles me disponibilizaram pra trabalhar, porque aí era pelo tato, pra ela vê as regiões brasileiras, pra ela tê noção de que o Brasil é dividido em cinco grandes macro-regiões, então eles colocam materiais diferentes pra eles.

Após o primeiro caso da aluna com deficiência, Cátia relatou que foi professora de um aluno hiperativo e com mau comportamento. Segundo Cátia, esse aluno nunca teve laudo médico, e com isso, os cuidadores não estavam à disposição da sua turma para os momentos em que ela precisava. Esse aluno tomava medicação para manter-se calmo, porém, quando não estava medicado, brigava muito com os colegas e até mesmo agrediu Cátia algumas vezes.

Baseado nesses fatos, Cátia afirmou que não possui satisfações em trabalhar com os alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento. Segundo ela, as leis foram elaboradas de “cima para baixo” e o governo não se preocupou se a escola e os professores estavam preparados para atender a demanda desses alunos. Com isso, a professora Cátia finalizou

a entrevista posicionando-se contra a inclusão dos alunos com deficiências e TGD's nas escolas regulares.

A última entrevistada do Colégio Municipal Pelotense foi Maria. A entrevista com essa professora foi gravada e transcrita pela entrevistada, o que permitiu uma análise com maior detalhamento das informações relatadas. Essa entrevista foi considerada muito importante para os resultados dessa pesquisa, pois a professora Maria relatou alguns casos peculiares de seus alunos, e no momento inicial da entrevista, convidou a pesquisadora para assistir a aula em que ela ensinava para um de seus alunos, as diferentes formas de escrever as letras do alfabeto. Tarefa essa não muito fácil para um aluno de trinta e cinco anos e com déficit de atenção.

Responsável pelo ensino de uma turma da EJA, Maria relatou que se dedica basicamente à alfabetização de seus alunos. Segundo a professora, ela possui alunos com diversas características na sua turma, como, por exemplo, aluno com déficit intelectual, com síndrome de down, aluno autista e alunos que ela não sabe identificar qual a deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, pois apesar da professora acreditar que eles necessitariam, muitos deles não possuem laudo médico.

A professora Maria relatou que as turmas da EJA são conhecidas por serem turmas “multideficiências” devido à grande diversidade de deficiências e TGD's entre os alunos. Segundo ela, vários alunos oriundos de escolas especiais estão sendo matriculados no Pelotense, e isso acaba prejudicando o planejamento que os professores fazem do conteúdo das aulas. De acordo com Maria,

[...] não tem como tu pegá conteúdo de segunda como ta bem desparelho, não tem como fazê aquela aula tradicional, ih pro quadro e passá o conteúdo, porque isso significa que dois da turma vão te acompanhá e os outros vão ficá olhando ou vão virá copistas, né, e não vão consegui fazê nada e vão começá a se senti inferiores e fracassados e isso só vai piorá.

Com base nisso, Maria afirmou que assumiu o caráter multiseriado da turma, ou seja, ela trabalha com os alunos de maneira individual. Ela organiza a turma de modo que fiquem todos à sua volta e assim realiza as atividades e as corrige de acordo com as necessidades de cada um. Uns aprendem as vogais, outros a matemática básica, outros alunos o português. Mas, segundo a

entrevistada o foco de suas aulas é a alfabetização. Maria afirmou que de um total de dez alunos matriculados, apenas dois estão realizando as atividades de acordo com o seu nível, a segunda série.

A entrevistada afirmou que procura, dentro do possível, desenvolver as atividades de acordo com as vontades dos alunos. E se ela percebe durante o andamento das aulas, que alguma atividade não está dando certo, ela desenvolve outra dinâmica para que o aluno não perca a vontade de estar na sala de aula. Mas, é válido ressaltar que essa posição da professora se torna viável quando existem poucos alunos matriculados nas turmas, o que nos níveis fundamental e médio de escolas públicas, por exemplo, é muito difícil. Como ela mesma afirmou:

Só que no final das contas eu tenho no EJA mesmo dez alunos, eu tenho muita sorte, e se eu tivesse trinta e cinco, como eu faria? Como alguém angustiada como eu consegue manobrar trinta e cinco se eu tiver na mesma proporção que eu tenho no noturno, que eu tenho só dois acompanhando a série regular, o resto desses dez todos os outros tem alguma deficiência.

Maria afirmou que a maneira diferenciada com que ministra as suas aulas fez com que os alunos se acostumassem a cada um realizar exercícios diferentes, criando ao mesmo tempo, um ambiente agradável, de amizade e respeito uns pelos outros. Maria afirmou que os alunos gostam das suas aulas, e que se ela percebe que sua metodologia não está funcionando, ela inventa outra maneira de ensinar, pois segundo ela:

Como vai funcioná eu não sei, mas eu preciso que funcione, então eu não fico muito presa assim, o autor tal disse tal e tem que sê assim. Eu acho que se o autor tal disse tal e não está funcionando pra minha turma eu vô pro B autor, C autor ou daqui a pouco eu mesma crio alguma coisa, não tenho medo não. E misturo tudo e vejo o que sai.

A professora Maria demonstrou que além de possuir autonomia para elaborar as aulas, ela não busca seguir as características de uma educação formal, em que uma delas é que os alunos devem “aprender” somente o conteúdo já estabelecido pela escola.

A professora foi questionada quanto aos conteúdos trabalhados com os alunos que possuem deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo ela, o programa que a escola orienta que os professores

desenvolvam está ultrapassado, e ele deve ser repensado e alterado no momento de trabalhar com os alunos especiais, como relatou:

É bem difícil, porque o professor recebe uma lista de conteúdos, ele não recebe, é uma lista que já vem há anos né, por mais que se mude, se altere, chegô um ponto que essa lista não faz o menos sentido, porque como é que tu vai parti de acentuação e não sei o que, e dígrafos, e descubri o que que é um hiato, um tritongo com um aluno que não conhece as vogais, que chega pra ti assim. Então eu acho que ta na hora de rasgá essa folha e alfabetizá.

Com isso, Maria afirmou que toda vez que inicia o semestre e aparecem novos alunos com deficiências e TGD's, ela procura realizar testes com o intuito de investigar o nível que o aluno deverá acompanhar, assim como as necessidades e potencialidades que ele possui devido à particularidade da sua deficiência.

Quando questionada sobre sua reação quando os primeiros alunos deficientes e com TGD's foram matriculados na escola, Maria afirmou que todos os professores reagiram da mesma maneira, todos ficaram desesperados, pois nenhum deles tinha preparação para trabalhar com esses alunos. De acordo com a entrevistada, o governo divulgou na televisão que os alunos especiais deveriam estar na escola regular, conforme seu relato:

O governo divulgou na tv, nunca me esqueço uma propaganda que era um cadeirante entrando e disse assim: "as escolas estão com as portas abertas esperando todos vocês e todos estão preparados" era uma coisa assim. E todo mundo se olhou e disse: "hein? Eu não tive preparação, como eu faço?" Eu tenho um aluno que não fala, muitas vezes com problema de paralisia, eu não fui preparada pra isso, eu fui preparada pra tratá com alunos ditos, entre muitas aspas enormes, normais, sem nenhum comprometimento nem intelectual nem físico, foi esse aluno aí que eu fui preparada. [...] Então no início foi assim que a gente se sentiu, invadido, e roubado e traído, e ninguém teve como pensá, raciociná, achá uma solução, se prepará, e aí de repente os alunos chegaram e a gente tinha que tratá eles com carinho, mas a gente não podia parece incompetente, mas como é que a gente ia parece competente se a gente não tinha desenvolvido essa competência em nós. Então aconteceu um grande desespero.

Portanto, conforme o relato da professora, foi muito grande o impacto dos primeiros passos dado à inclusão dos alunos que possuíam alguma deficiência ou TGD's.

Maria afirmou que hoje a situação está diferente, que houve um avanço no processo de inclusão, tanto por parte dos alunos considerados "normais" quanto por parte dos professores. Para ela, os alunos não reclamam mais pela

atenção do professor ser mais voltada àqueles alunos com deficiências, assim como o professor já não mais se revolta por ter que desenvolver as atividades com os alunos especiais.

Porém, ela relatou que afora esses avanços, não tiveram outros, pois os professores continuam sem preparação para trabalhar com os alunos deficientes e com transtornos do desenvolvimento. As metodologias que os professores conseguem desenvolver com esses alunos são fruto de um esforço realizado por vontade própria, para evitar que, conforme relato da entrevistada, “Não quero que me vejam como aquela professora que ficô infantilizando o aluno especial numa tentativa de acertá, mas também não quero que me vejam como a professora que abandonô o aluno especial porque não sabe trabalhá”.

Maria relatou que os professores estão tentando trabalhar com a inclusão da melhor maneira possível, mas dentro das suas limitações. Para ela, o grande erro foi o governo ter imposto e divulgado o processo antes mesmo de preparar os sujeitos envolvidos. Segundo Maria, “não é entra que depois a gente resolve”. Primeiro as escolas deveriam ser preparadas fisicamente e, paralelamente, preparar os professores, para então num momento posterior, levar os alunos para a escola. E essa escola contendo uma rampa para aquele aluno cadeirante, com um material especial para aquele aluno que não enxerga, para o aluno que não fala, material adaptado para aquele aluno que tem dificuldade de mobilidade ou para aqueles com paralisia. Para ela:

Foi um improviso horroroso, e ao meu ver um desrespeito com o professor, um desrespeito com os professores das escolas especializadas, um desrespeito com o aluno, e só quem ficou de bem nisso tudo foi o governo, que pareceu sê o bonzinho, mas ao meu ver foi o maior irresponsável de tudo, e eu não posso imaginá que lá não existia ninguém com uma competência tão grande pra sabê o que tava fazendo e sabê que isso ia dá um problema. Então diante desse desrespeito, como o professor ele, a maioria de nós eu acho, tem um lado muito afetivo, muito humano, a gente sempre acaba dando um jeitinho pra resolvê as piores coisas que aparecem.

A professora Maria afirmou ainda que acredita que o governo sabia que os professores dariam um jeito de fazer com que a inclusão fosse realizada da melhor maneira possível. Questiona: “que inclusão foi essa? Ao meu ver atiraram as pessoas de qualquer jeito. [...] a coisa foi feita de uma maneira bem desrespeitosa. Mas, a gente ta se virando, ta tentando”.

Durante a entrevista, Maria afirmou que os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento da sua turma possuem muito mais dificuldade em aprender o conteúdo das aulas do que os alunos considerados “normais”. Para ela:

Se tratá com um aluno dito normal já é muito difícil, como eu vô tratá com um aluno que tem um monte de comprometimento dos quais eu não tenho a menor ideia, eu não sei como funciona. Eu recebo um aluno com paralisia, eu não sei o que ele é capaz de fazê, eu não sei como eu mexo na mãozinha dele que ta toda tortinha, eu não sei se vai doer, ele não se comunica comigo, tu tem ideia o é o desespero de um professor? Sobretudo aquele que ta numa sala de aula com trinta e tem dois lá no fundo mal educados debochando desse menino na frente?

Afirmou que muita coisa ruim já aconteceu até que os professores e demais colegas aceitassem e respeitassem os colegas com deficiências e TGD's. Aliás, segundo a entrevistada, esse foi o ponto forte da inclusão, a aceitação por parte dos demais colegas com o diferente. E para Maria, esse respeito só é alcançado através da convivência.

Durante a entrevista, a pesquisadora comentou com Maria que ao conversar com os demais professores, foi possível perceber que a maioria relatou que o avanço dos alunos com deficiências e TGD's foi maior com relação à socialização do que com relação ao aprendizado. A professora Maria concordou, porém, afirmou:

É só que acho que não pode sê só isso. A minha angústia e a angústia de todo mundo é que se cria então um hábito de que esse aluno não retém, ele avança de um semestre pro outro e se esse aluno não se alfabetiza ele termina assim, mas daqui a pouco ele vai caí na mão de alguém que vai humilhá ele e vai dizê: “o quê, tu é formado na oitava e não sabe lê? Como?” Como é que esse aluno enfrenta essa humilhação, lá na frente quando alguém disser pra ele isso.

Maria afirmou que a questão do avanço do aluno sem aprender o conteúdo possui dois lados. O lado positivo é que o simples fato dele receber um diploma possibilitará que esse aluno venha a conseguir um emprego que exija um nível mínimo de escolaridade. Porém, o lado ruim é que esse aluno avança para as outras séries sem possuir o mínimo de conhecimento que aquele nível o exige. Conforme Maria: “se por um lado é bom ele tê um diploma de oitava, por outro lado não é nada bom ele chegá com esse diploma de oitava na frente de uma pessoa que vai se escandalizá e humilhá ele por ele ta formado e não sabê lê”.

A professora citou a importância dos professores auxiliares para ajudarem o aluno com deficiências e TGD's nas atividades realizadas na sala de aula. Como relatou a entrevistada “eu acho que eles mereciam alguém pra cuidá deles de uma forma mais completa”. Porém, salientou que no colégio Pelotense eles são poucos para atender a grande demanda de alunos que necessitam da presença destes profissionais para lhes auxiliarem nas atividades de aprendizagem.

Um dos temas que gerou muita discussão durante as entrevistas foi com relação à relevância do aluno com deficiência ou TGD estudar na escola regular e especial, ou seja, possuir duas matrículas, uma em cada modalidade de ensino. A professora Maria se posicionou a favor destes alunos estudarem nas duas escolas, assim como relatou considerar impraticável a possibilidade das escolas especiais acabarem, pois os alunos com deficiências e TGD's dependem muito do trabalho desses profissionais.

Maria afirmou inclusive, que no início do processo de inclusão houve um desrespeito muito grande com os professores das escolas especiais, pois eles sempre foram muito competentes e se prepararam muito para estarem lá. E quando os alunos passaram a frequentar as turmas regulares, é como se não mais precisassem de seus trabalhos. Até que o governo percebeu que eles eram realmente muito importantes para a aprendizagem dos alunos, e que todos os professores, funcionários e alunos das turmas regulares precisavam deles.

Maria foi questionada sobre a maior dificuldade enfrentada por ela para trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's, e ela citou três principais. A primeira delas é a falta de formação de professores. A segunda é a enorme quantidade de alunos com diferenças tão grandes, e por fim, a questão da não retenção desse aluno. Segundo Maria, se ela não retém um aluno, logo ela vai ter uma turma com diferentes níveis, ou seja, como ela relatou, uma turma “multiseriada”. De acordo com a entrevistada, da maneira que as turmas estão multiseriadas, o trabalho do professor está cada vez mais difícil de ser realizado:

O aluno ta na quarta, mas eu tenho dentro de uma quarta competências de aluno de primeira, competências de aluno de segunda, competências de aluno de terceira e competências de aluno de quarta. Então eu preciso olhá pra essas competências, pra essas

habilidades e desenvolvê-las de acordo com o nível. Como é que eu vô dá fórmula de báscara pra um aluno que não sabe contá, que nem uma aluna que eu tinha que não reconhecia os números de 1 a 9 e não relacionava com quantidade. Como? Eu vô consegui que ela se sinta incluída nessa turma? Ela vai pensá “o que que eu to fazendo aqui?”.

Maria afirmou que gostaria que as turmas estivessem mais homogêneas e mais de acordo com a competência do aluno, para que o trabalho do professor fosse facilitado e para que a dinâmica da aula andasse mais.

Ao ser questionada se ela sente satisfações ao trabalhar com os alunos deficientes e com TGD's da sua turma, a professora Maria afirmou: “Eu adoro, mas toda vez eu sinto que eu poderia sê melhor, é um sentimento conflitante”. A entrevistada afirmou que é exigente com seu trabalho, e que não poderia ser de outra maneira, visto que ela não consegue fingir que está ensinando ao ver que o aluno não está aprendendo. Como relatou Maria:

Durante a entrevista, Maria por diversas vezes relatou a preocupação com relação à aprendizagem dos alunos. Ela criticou a atitude de muitos professores que ensinam de maneira que os alunos nada aprendem, não se interessam. E ainda acrescentou que os professores justificam suas aulas mal preparadas e suas metodologias conservadoras alegando salários baixos e a não valorização do professor. Para ela, os alunos deveriam ser “investigados” com o intuito de analisar o que eles sabem e quais as suas dificuldades, para que o professor saiba qual o conteúdo que deve ser inserido nas suas atividades.

O último questionamento feito à professora Maria foi relacionado à sua posição quanto à inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares. Maria afirmou que não sabe afirmar se é contra ou a favor. Segundo ela, contra ela não pode ser porque considera que muita coisa bonita aconteceu com a entrada desses alunos na escola, e que houve uma inclusão social. Porém, ela relatou que não se considera a favor sendo conhecedora da maneira como a inclusão aconteceu. Para Maria, os alunos foram desrespeitados e “atirados num lugar que não tava preparado pra recebê-los. Agora eu não vô dizê que sô contra, não sô contra. Mas eu não vô dizê que sô a favor. É uma pena”.

Maria afirmou que gostaria que as escolas tivessem sido preparadas e reformadas, com professores das escolas regulares trabalhando junto com os

das escolas especiais. Mas, como isso não foi trabalhado antes, e agora a inclusão já é uma realidade, os professores devem deixar de se acomodar e buscar trabalhar para que a educação desses alunos seja digna. De acordo com Maria:

Mas eu to feliz que eles estejam aqui, eu to feliz, eu acho que eu aprendi muito também. Aprendi coisas que a gente teve uma época na sociedade em que os deficientes ficavam enfiados dentro de casa e eram aberrações né. Eu tenho um pai nascido em 1929 e uma mãe em 1937, na época deles os deficientes nem saíam pra rua. E uma pessoa que às vezes tinha uma deformidade física era tida como louca, mas na verdade nunca tinha sido feito um laudo, daqui a pouco aquela pessoa ta pensando inteligentemente dentro daquele corpo que teve uma série de problemas, mas ninguém nunca soube, e aí então eram taxados de loucos, eram excluídos. Eu acho essa parte muito triste, então nesse aspecto eu sô a favor. Eu acho que todos tem direito a vivê, a convive, a aprendê. E é na diferença que a gente aprende. Como é que a gente vai aceitá o outro se todo mundo for igualzinho? Ninguém vai melhorá em nada, ninguém vai complementá o outro em nada. Então essa parte, sô bem a favor e feliz com isso, mas, a parte como aconteceu eu diria que eu não gostei, nem um pouquinho. Mas, agora já ta feito.

Maria finalizou a entrevista afirmando que agora que a inclusão está (im) posta, os principais envolvidos (professores, gestores das escolas, alunos e pais) devem se unir e trabalhar para que o processo de inclusão aconteça da melhor maneira possível.

3.3 Aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas inclusivas e a prática nas instituições de ensino

Após os relatos dos professores das duas escolas investigadas, é relevante que haja uma análise comparativa entre os documentos legais e a prática que foi investigada através dos questionários e entrevistas, buscando identificar possíveis aproximações e distanciamentos entre as duas. As políticas públicas selecionadas podem ser consideradas relativamente recentes, pois foram todas elaboradas dentro da última década.

Com base na análise das políticas públicas investigadas, é possível afirmar que a atual gestão busca inserir e disseminar uma perspectiva inclusiva na educação brasileira (que de maneira menos acelerada já se apresentava nos documentos oficiais mais antigos), para que o ensino dos alunos com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deixe de ocorrer nas escolas e instituições especiais para ser realizado de modo único nas escolas regulares.

Uma das críticas feitas à elaboração das políticas públicas na perspectiva inclusiva dos alunos público-alvo da educação especial está centralizada no seu caráter econômico, pois a unificação destes alunos em um só sistema de ensino significa uma economia para os cofres públicos, visto que as escolas especiais demandam maiores gastos com infraestrutura, recursos humanos e materiais. De acordo com Mendes (2006):

A consequência da política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. (MENDES, 2006, p. 400)

Com isso, é possível observar que é de interesse do governo que o processo de inclusão seja efetivado.

Além dos interesses econômicos do governo com a inclusão nas escolas, outras críticas de cunho político e social também puderam ser observadas durante a realização da pesquisa. Uma delas refere-se ao fato da elaboração das legislações não estarem baseadas em experiências de inclusão escolar vivenciadas no Brasil, ou seja, elas surgiram embasadas em experiências de outros países. E essa questão fez com que a elaboração das políticas públicas antecederesse o processo de inclusão, como afirma Beyer (2007, p. 75) “O ponto crítico de nossa experiência no Brasil deve-se à inversão dos fatores, ou seja, nossa história de inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área”.

Outra crítica observada no processo formal da inclusão, e essa constatada também durante as entrevistas nas escolas, é com relação à imposição das políticas públicas sem antes serem dialogadas com os principais atores envolvidos: os professores das escolas regulares e os alunos deficientes e com TGD's.

Compreende-se através dessas observações e das pesquisas realizadas nas escolas focadas, alguns dos motivos pelos quais os professores e gestores

das escolas mostram resistência à plena aceitação do processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Ao analisar as características das políticas públicas investigadas, é possível perceber que todos os alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser matriculados nas escolas regulares e receberem atendimento educacional especializado quando necessário, conforme consta no PNE (2014, p. 9): “Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. A oferta do AEE consta também como um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Pode-se considerar que as escolas investigadas oferecem acesso facilitado aos alunos que apresentam deficiências e transtornos do desenvolvimento. Foi possível perceber que, juntamente com a matrícula no ensino regular, elas também oferecem atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, conforme delibera o Art. 5º da Resolução 4 do CNE: “O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”.

Conforme os Artigos. 10 e 13 da Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação, os horários de atendimento e a frequência dos alunos especiais na sala de recursos multifuncionais faz parte do plano do AEE, que deve ser elaborado pelo próprio professor do atendimento educacional especializado em articulação com os professores do ensino regular e a participação das famílias dos alunos. Neste plano deve conter também, as necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.

Visto algumas das características do plano de atendimento educacional especializado, percebe-se que a escola Fernando Osório busca seguir essas orientações para organizar o atendimento dos alunos especiais na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Tulipa, ela elabora o cronograma de horários de acordo com a disponibilidade dos alunos e da família que os

acompanha, assim como elabora as atividades específicas de acordo com as necessidades especiais de cada aluno.

Porém, de acordo com os resultados das entrevistas na escola Fernando Osório, constatou-se que o AEE nem sempre ocorre no turno inverso à escolarização, como pode ser observado no relato de Violeta, a professora auxiliar da escola. A entrevistada afirmou que alguns professores que não conseguem desenvolver as atividades com os alunos deficientes e com TGD's nas turmas regulares direcionam esses alunos para a sala de recursos multifuncionais. A mesma constatação foi feita através do relato da professora Tulipa, a professora de AEE da escola, quando afirmou que a maioria (mas não todos) dos alunos público-alvo da educação especial realizam o AEE no turno inverso à escolarização.

No Colégio Municipal Pelotense foram observadas outras contradições com o Art. 5º da Resolução 4/2009. De acordo com Tânia, a professora do AEE, os alunos frequentam o atendimento educacional especializado no mesmo turno que frequentam as aulas regulares, devido à dificuldade que os familiares enfrentam em levar esses estudantes até a escola.

Rita, uma das professoras do Pelotense, afirmou que os alunos deficientes e com TGD's da sua turma frequentam dois períodos a sala de aula regular e os outros dois a sala de recursos para a realização do AEE. E ainda sugeriu, baseada na experiência com o Marcelo (aluno autista), que a solução para os todos os estudantes seria que os alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento frequentassem menos tempo a turma regular e ficassem a maior parte do tempo da sala de recursos com o professor auxiliar.

Porém, a presença frequente dos alunos com deficiências e TGD's no atendimento educacional especializado e não nas turmas regulares, pode provocar com que estes alunos não aprendam as especificidades dos conteúdos de cada disciplina. Principalmente pelo fato do AEE demonstrar atender as necessidades mais específicas das deficiências, e não as questões de aprendizagem das disciplinas.

Foi possível constatar que uma das questões importantes a ser discutida no processo de inclusão é a implementação da sala de recursos multifuncionais. Inclusive, uma das estratégias do atual PNE é implantá-las de preferência nas escolas regulares. A existência das salas de recursos tornou-

se tão importante nos últimos anos devido à fomentação ao AEE complementar para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. As duas escolas focadas possuem salas de recursos multifuncionais para atender a demanda dos seus alunos, estando, portanto, de acordo com as legislações investigadas.

Ao analisar o Art. 10º da Resolução 4 do CNE que aborda a organização do AEE, percebe-se que a escola Fernando Osório atende grande parte dessas orientações, como por exemplo, sala de recursos multifuncionais com materiais didáticos, espaço físico e equipamentos específicos para as necessidades educacionais dos alunos, matrícula no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola, cronograma de atendimento aos alunos, plano de AEE e professor para o ensino da docência do AEE. No Colégio Municipal Pelotense a organização do AEE não foi relatada pela professora Tânia (responsável pelo atendimento).

É válido ressaltar que a maioria dos professores entrevistados na escola Fernando Osório citou a falta de monitores para o auxílio nas atividades de higiene e locomoção dos alunos como uma das maiores dificuldades enfrentadas ao trabalharem com os alunos deficientes e com TGD's. Segundo a coordenadora pedagógica e os professores, a escola conta somente com um profissional para atender aos alunos de todas as turmas. Sendo que, consta como uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 11) que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de [...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A falta de cuidadores, principalmente relatada na escola Fernando Osório prejudica o trabalho do professor na sala de aula, visto que na maioria das vezes, ele precisa se ausentar da sala de aula para acompanhar o aluno especial até o banheiro ou para realizar atividades em outros setores da escola, comprometendo com isso, as atividades dos alunos que permanecem na sala.

Outra questão polêmica no tema da inclusão dos alunos com deficiências, TGD's e altas habilidades ou superdotação é com relação à formação de professores. A LDB nº 9.394 aborda no seu capítulo V, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: "Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". Porém, observou-se que na concretude da inclusão os professores pouco participam de cursos de formação inicial e continuada, contrariando tanto a LDB nº 9.394 (elaborada há quase duas décadas), quanto às políticas públicas mais recentes, observando seus conteúdos a seguir.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda como um de seus objetivos a "formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar". Ainda sobre a formação de professores, a Política afirma que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. (BRASIL, 2008, p. 11)

O Decreto 7.611/11 aborda que a União prestará apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do AEE, contemplando, dentre outras, as seguintes ações:

- III - Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, p. 3)

Apesar de todas as políticas públicas investigadas apresentarem em seu conteúdo que os sistemas de ensino devem oferecer cursos de formação para os professores, ou então, que a União apoiará os Municípios e Estados a oferecerem cursos, a falta de preparo para trabalhar com esses alunos é considerada uma das maiores fragilidades encontradas no processo de inclusão.

A investigação nas escolas revelou que todos os entrevistados, ou seja, doze professores não tiveram formação adequada para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial. Assim como, dos dezessete professores que responderam aos questionários, dezesseis afirmaram não participar de cursos de formação, nem inicial, tampouco continuada de professores. Os resultados revelam a vulnerabilidade que estes professores podem estar enfrentando perante uma questão de tamanha responsabilidade que é o ensino-aprendizagem dos alunos especiais.

De acordo com a análise das políticas públicas investigadas, percebe-se que há uma forte tendência para que os professores recebam formação para trabalhar no AEE, porém, este atendimento deve ser realizado somente de forma complementar à escolarização regular. Com isso, a formação dos professores do ensino regular, apesar de pouco comentada nas legislações, não deve ficar esquecida como se tivesse pouca importância. Para isso, é necessário que nos cursos de formação de professores prevaleçam as questões pedagógicas, e não somente as técnicas e especializadas que vem sendo apresentadas nas legislações, pois essas acabam incentivando a ampliação de equipes formadas por profissionais da educação para atender às necessidades específicas dos alunos deficientes, com TGD's e superdotação.

Ao mesmo tempo estão sendo ampliadas as funções e restrições de base teórica para os professores que já trabalham há algum tempo nas escolas. E esses mesmos professores estão sendo responsabilizados não só pela aprendizagem dos alunos especiais, mas também pelos diversos atendimentos que os mesmos necessitam no dia-a-dia, como nas atividades de higiene e locomoção. Por isso, tamanha angústia, resistência e insegurança por parte da maioria dos professores entrevistados em trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial.

Como pode ser observado, a falta de formação de professores é uma questão muito delicada porque envolve diversos fatores que podem prejudicar o processo concreto da inclusão. Professores não preparados para trabalhar com alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento não sabem como lidar com estes alunos quando eles são matriculados nas turmas regulares. Os alunos acabam por não aprender os conteúdos e com isso, é estimulado o processo de evasão escolar.

A questão da falta de cursos de formação de professores pode estar aliada a três motivos. O primeiro consiste na inexistência de cursos de formação inicial na maioria dos cursos de graduação das universidades brasileiras. O segundo consiste no pouco oferecimento de formação continuada para os professores que já trabalham nas escolas. E o último consiste no impedimento que eles possuem de participar dos cursos por não possuir tempo disponível (devido ao excesso de carga horária trabalhada). Esses fatores precisam ser problematizados para que se busquem alternativas para reverter este cenário, pois a formação de professores é uma das centralidades que farão com que a inclusão se efetive.

Como alternativa para a formação continuada daqueles professores que não possuem disponibilidade de horário para participar, a professora Margarida, entrevistada da escola Fernando Osório, sugeriu que a formação de professores ocorresse no lócus da escola, no mesmo horário das aulas, pois segundo ela, alguns cursos são oferecidos, mas os professores não são liberados das aulas para participarem. Sugeriu também, que durante a realização dos cursos, os alunos realizassem outras atividades encaminhadas pelos professores.

Uma das questões também importantes quando abordado o tema da inclusão dos alunos deficientes é a infraestrutura das escolas. Um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 8) é garantir “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação”. Como uma de suas diretrizes, a Política orienta que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 12)

O atual PNE aborda como uma de suas estratégias a ampliação de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, de forma a garantir o acesso e a permanência dos alunos deficientes

através da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio. De acordo com a análise das políticas públicas investigadas, é possível perceber que elas orientam que as escolas disponham de infraestrutura e materiais didáticos, porém, não especificam tampouco sugerem quais seriam necessários.

Percebe-se que as escolas devem disponibilizar aos alunos deficientes, infraestrutura adequada para as suas necessidades. Conforme relatos da coordenadora pedagógica, a escola Fernando Osório possui parte dessa infraestrutura, como as rampas para cadeirantes, banheiros e classes adaptadas, mas ainda faltam indicações em Braille e piso tátil para os alunos com deficiência visual. A escola conta também, com transporte adaptado para os alunos cadeirantes, que realiza o trajeto da casa dos alunos até a escola, seguindo as orientações do PNE e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando se referem à disponibilidade de transportes escolares acessíveis.

Quanto ao colégio Pelotense, os professores afirmaram que consideram a infraestrutura da escola adequada, porém, de acordo com a entrevista do Carlos, os professores não possuem materiais didáticos para trabalhar com os alunos na sala de aula. Carlos considera essa questão como uma das maiores dificuldades enfrentadas principalmente no seu caso, que é professor de Geografia e não possui materiais para trabalhar os conteúdos da disciplina e livros em Braille para desenvolver as atividades com os alunos cegos.

Quanto à avaliação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11)

Ao entrevistar as professoras da escola Fernando Osório, foi possível perceber que todas realizam a avaliação dos alunos através de parecer descritivo. As professoras Rosa e Bromélia afirmaram que os pareceres são avaliados de acordo com o avanço individual dos alunos com deficiências e TGD's, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Rosa ainda afirmou que o parecer descritivo é a melhor maneira de avaliar, pois considera a evolução na aprendizagem e exige um olhar respeitoso do professor com os alunos que possuem necessidades especiais, conforme afirmam Gustsack e Rech (2010, p. 105) “[...] avaliar na educação inclusiva implica agir com uma dose maior de psicologia aliada à pedagogia”. Os relatos de Rosa e Bromélia, ao valorizarem as particularidades dos alunos no processo avaliativo, vão ao encontro das ideias de Gustsack e Rech:

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. (GUSTSACK e RECH, 2010, p. 99)

A professora Margarida afirmou que elabora diferentes conteúdos e avaliações para a aluna com síndrome de down que estuda na sua turma, pois ela possui muita dificuldade na aprendizagem. A professora Violeta relatou que realizava a mesma avaliação com todos os alunos, porém, no momento da correção, avaliava os alunos deficientes e com TGD's com menos exigência.

Portanto, de acordo com as entrevistas, pode ser observado que as professoras da escola Fernando Osório realizam a avaliação dos alunos com deficiências e TGD's de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, a professora Violeta não especificou com detalhes a maneira “menos exigente” que avaliava o parecer dos seus alunos.

No Colégio Municipal Pelotense, a professora auxiliar Ana afirmou que elabora os conteúdos e avaliações juntamente com a professora regular, e que elas realizam a avaliação através do parecer descritivo, no qual são considerados os avanços gradativos dos alunos. O professor Carlos relatou

que realiza a avaliação do aluno com déficit mental através também do parecer descritivo, porém, para esse aluno ele exige menos no momento da correção.

Constatou-se que a maioria dos professores do Pelotense demonstrou seguir as políticas públicas quanto ao processo avaliativo dos alunos deficientes e com TGD's. Porém, percebeu-se também que a avaliação não é desenvolvida de maneira a valorizar as diferentes formas de aprendizagem desses alunos. Esse fato pode ser justificado pela falta de tempo dos professores para se dedicarem às especificidades dos alunos especiais ou, principalmente, pela dificuldade que os professores encontram em ensinar o conteúdo para os alunos público-alvo da educação especial.

Uma vez que os professores não se sentem capazes e seguros de ensinar esses alunos, não se sentem também preparados para avaliá-los de maneira a reconhecer os avanços gradativos que tiveram. Os professores se sentem inferiorizados e isso reflete na aprendizagem dos alunos deficientes e com TGD's. E essa fragilidade é destacada novamente pela inexistência de cursos de formação para esses professores.

Através dos relatos dos professores do colégio Pelotense foi possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem ainda encontra-se muito fragilizado nesta escola. Essa questão ficou ainda mais visível através dos relatos de experiências do Carlos, João e Rita, ambos professores de Geografia. Segundo eles, os alunos especiais matriculados nas suas turmas pouco avançam na aprendizagem. O professor Carlos afirmou inclusive, que não possui materiais didáticos para trabalhar com os alunos e nem dispõe de tempo para criá-los. Relatou ainda, que os conteúdos geográficos são muito peculiares para que sejam trabalhados com alunos cegos, por exemplo.

Contudo, é possível observar que as duas escolas investigadas buscam desenvolver as atividades com os alunos deficientes e com TGD's de acordo com as políticas públicas analisadas. Algumas fragilidades são perceptíveis, e elas acabam demonstrando um certo distanciamento entre o formal das políticas públicas e a prática do cotidiano escolar. Porém, acredita-se que os professores, gestores das escolas, poder público, pais e os próprios alunos deficientes, com TGD's e superdotação devem continuar agindo para que o processo de inclusão tenha andamento, e que através das tentativas de sua

efetivação, ele seja aperfeiçoado em benefício daqueles alunos que também possuem direito de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa consistiu na análise da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial com enfoque nas possíveis aproximações e distanciamentos entre as políticas inclusivas e a realidade das escolas públicas de Pelotas. Com base nisso, foi elaborado o objetivo principal que buscou a compreensão das características do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na Escola Municipal Ministro Fernando Osório e no Colégio Municipal Pelotense, evidenciando as aproximações e distanciamentos entre o formal das políticas públicas inclusivas e o concreto da inclusão nas escolas investigadas.

Buscou-se também ao longo da pesquisa compreender a educação especial sob o viés inclusivo, analisar as principais políticas públicas de educação especial, e investigar de que maneira estão sendo desenvolvidas as atividades com os alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento nas salas de aulas das turmas regulares.

Para compreender a educação especial sob o viés inclusivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em dissertações e teses, artigos científicos e obras de autores que trabalham com a temática abordada nesta pesquisa. Foi constatado que a maioria dos estudos desenvolvidos sobre a educação especial abordam a perspectiva inclusiva. Percebeu-se também que a expectativa da educação especial é de que ocorra a unificação das instituições e escolas especiais em uma só forma de ensino/atendimento: a escola regular, que se torna responsável pelo ensino e pelo atendimento específico das necessidades especiais dos alunos. Com isso, a expectativa fica centrada na extinção das escolas especiais, o que representa uma alternativa econômica para o governo.

Para que fossem compreendidas as políticas públicas de educação especial, foi feita uma análise documental na LDB 9.394, na Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Resolução 4 do CNE, no Decreto 7.611 e no atual PNE. Essa análise permitiu a sustentação teórica necessária para a compreensão do formal das políticas públicas, para que em um momento posterior, fosse analisado o concreto da inclusão nas escolas, permitindo identificar as aproximações e distanciamentos entre eles.

O estudo das políticas públicas constatou que elas apresentam um caráter mais especializado e dedicado aos serviços, principalmente quanto ao papel do professor. Dessa maneira, o conteúdo das políticas está centrado na formação de professores para o AEE, ou seja, para atender as necessidades dos alunos deficientes, com TGD's e superdotação, enfraquecendo a função dos professores das classes regulares, que possuem um importante papel ao serem responsáveis pelas questões pedagógicas de todos os alunos.

É válido destacar a importância de compreender o conteúdo que vem sendo abordado nas políticas públicas. Ao remodelar as escolas e as práticas educativas seguindo as orientações das políticas, mas sem posicionar-se criticamente perante os documentos legais cria-se o risco de anular a educação a uma gestão gerencial, seguindo o exemplo de projetos educacionais manipulados por grandes empresas.

Para buscar investigar de que maneira estão sendo desenvolvidas as atividades com os alunos especiais foram aplicados questionários aos professores das escolas focadas. Porém, percebeu-se que apenas as respostas dos questionários tornariam os resultados frágeis perante a relevância da temática. Com isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores das escolas investigadas, o que possibilitou o aprofundamento de detalhes sobre o processo de inclusão dos alunos deficientes e com TGD's das duas escolas.

Considera-se que os relevantes achados da pesquisa foram obtidos através das investigações nas escolas, pois proporcionaram a maior compreensão acerca do conteúdo das políticas, reforçando, inclusive, a importância da união da teoria e prática relatada no início da pesquisa quando justificado o interesse pelas obras de Paulo Freire, que defendia que as duas estivessem sempre presentes na educação dos sujeitos. A teoria encontrada nas políticas e a prática nas escolas enriqueceram a análise da inclusão dos alunos especiais nesta pesquisa, inclusive pelo fato da realidade escolar não

ser ainda muito presente nos estudos sobre inclusão, o que motivou, portanto, a busca pelo preenchimento desta lacuna.

Dentre as políticas públicas analisadas percebeu-se que seus conteúdos se afinam quando abordam que a escolarização dos alunos com deficiências, TGD's e altas habilidades/superdotação deve se dar no ensino regular, amparado pela matrícula também no AEE, que deve ser realizado no turno inverso à escolarização. Elas orientam que os alunos especiais sejam inseridos no ambiente escolar e no mercado de trabalho, estimulando a socialização destes alunos. As políticas prevêm a criação de salas de recursos multifuncionais para a realização do AEE, acessibilidade urbanística, garantia na continuidade da escolarização e avaliação que considere os avanços gradativos dos alunos especiais. Porém, as questões mais presentes nas políticas estão direcionadas às atividades e particularidades do AEE, além da formação dos professores e demais profissionais para trabalhar nessa modalidade de ensino.

Considerando essas afinações, foram constatadas aproximações entre as políticas e a concretude das escolas investigadas, como a existência de sala de recursos multifuncionais para realizar o AEE e, no caso do colégio Pelotense, professores auxiliares ou monitores para o auxílio nas atividades com os alunos especiais. Quanto à avaliação, os professores relataram que consideram as necessidades e os avanços gradativos dos alunos, porém, a maioria não aprofundou detalhes sobre as características do processo avaliativo. Na escola Fernando Osório, os alunos realizam o AEE no turno inverso à escolarização e a professora elabora o plano do atendimento especializado de acordo com as necessidades e disponibilidades dos alunos.

Ainda em relação às aproximações, foi constatado que o processo de inclusão nas duas escolas foi muito significativo para a socialização dos alunos especiais, inclusive, a maioria dos professores entrevistados afirmou que ela foi o “grande acerto” da inclusão. Percebeu-se também que a escola Fernando Osório possui parte da infraestrutura e materiais didáticos necessários para a aprendizagem e acesso facilitado dos alunos especiais.

Quanto aos distanciamentos entre as políticas e a concretude das duas escolas, percebeu-se que a maioria dos professores não realizou cursos de formação inicial na graduação, tampouco participam de cursos de formação

continuada pelo fato de não poderem se ausentar das aulas. No colégio Pelotense, a maioria dos alunos realiza o AEE de maneira substitutiva ao ensino regular, pois praticam as atividades na sala de recursos no mesmo turno da escolarização. Foi averiguado que as escolas focadas não dispõem de um monitor para cada turma, bem como de guia-intérpretes, sendo que em ambas estão matriculados alunos com deficiência visual.

Ainda em relação aos distanciamentos, foi constatado durante as entrevistas que as salas de recursos estão equipadas para atender as necessidades educacionais dos alunos, porém, as salas de aulas regulares carecem de materiais didáticos como livros em Braille e mapas táteis para os alunos cegos. De acordo com os relatos dos professores, foi possível perceber que os alunos especiais pouco estão avançando no quesito ensino-aprendizagem, o que permite acreditar que poucos prosseguirão para o ensino médio e para as universidades, indo contra as políticas que objetivam a garantia da continuidade na escolarização.

A fragilidade no ensino e aprendizagem dos alunos especiais remete à falta de formação inicial e continuada dos professores. A impossibilidade de participação deles nos cursos de formação (devido à, na maioria dos casos, falta de tempo para frequentar os cursos) foi constantemente observada na concretude das escolas investigadas. Com isso, aponta-se este motivo como um dos maiores responsáveis pela inclusão ainda não ter sido totalmente efetivada.

Os professores que não recebem formação acabam não aprendendo e exercitando metodologias diferenciadas para trabalhar com os alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento. Assim se compreende os relatos dos professores que manifestaram angústia, insegurança e até mesmo frustração por não saberem como realizar as atividades com os alunos especiais.

Através da falta de formação dos professores, entende-se o porquê da maioria dos alunos especiais não estarem evoluindo nas questões de ensino e aprendizagem, assim como se compreende que os professores não saibam o que cobrar dos alunos no momento da avaliação e assim “exijam menos” deles. Estes fatores acabam criando distanciamentos entre o que o poder público

determina nas políticas públicas e o que as escolas não alcançam devido também às fragilidades que os professores enfrentam ao ministrar suas aulas.

Por isso, considera-se fundamental que os professores que trabalham com alunos deficientes e com TGD's participem de cursos de formação inicial e continuada, oferecidos nos cursos de graduação e durante o percurso da profissão. Essa formação demandaria que eles aprendessem e exercitassem alguns fatores principais, como por exemplo, o sistema Braille, a teoria da aprendizagem, a avaliação e o conhecimento acerca das deficiências e TGD's.

O sistema Braille, assim como a Libras, deveria ser ofertado nos cursos de formação inicial de professores. Dessa maneira, os professores aprenderiam a lidar com as peculiaridades exigidas no ensino e aprendizagem dos alunos cegos. A teoria da aprendizagem contribuiria para que os professores construíssem alternativas metodológicas diferenciadas para trabalhar com o ensino dos alunos público-alvo da educação especial.

Na formação continuada dos professores, eles necessitariam também estudar formas distintas de avaliar o aluno com deficiência ou transtorno do desenvolvimento, considerado as suas diferentes maneiras de aprender. A avaliação deveria ser planejada de modo que não desmerecesse as pequenas conquistas do aluno especial, para que ele se sinta motivado e não abandone a escola. Nos cursos de formação continuada os professores deveriam adquirir conhecimento acerca das deficiências, TGD's e superdotação, para que na sala de aula eles compreendessem parte dos limites e possibilidades que os alunos possuem devido às suas características.

No que tange aos resultados obtidos durante a pesquisa, constatou-se como elemento principal desta investigação, que o processo de inclusão nas escolas focadas proporcionou aos alunos com deficiências e TGD's uma melhora na socialização, porém, como já foi destacado, as questões de ensino e aprendizagem ainda são consideradas muito fragilizadas. Com isso, os alunos avançam nas relações com os colegas e professores, mas perdem ao estarem na escola e pouco aprenderem sobre os conteúdos das disciplinas.

Portanto, cabe problematizarmos, se a inclusão que estamos praticando ou até mesmo idealizando está sendo vantajosa para os alunos especiais. Inclusive, cabe analisarmos se os alunos com deficiências e TGD's estão alcançando o ensino médio e as universidades. Se não, porquê? Considera-se

que a fragilidade da aprendizagem destes alunos encontra-se na falta das questões estruturais articuladas com a precariedade das condições profissionais, centralizadas na desvalorização da profissão docente e na falta de cursos de formação inicial e continuada de professores.

Acredita-se que ao abordar a temática da inclusão dos alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento sem posicionar-se diante da sua efetivação implicaria na neutralidade perante as situações que envolvem questões políticas, interesses econômicos, sujeitos “excluídos”, e, principalmente, neutralidade perante a garantia do direito à educação que todos possuem, mas muitas vezes, não têm acesso a ela.

Por isso, é preciso posicionar-se. Criticar quando o poder público não estiver cumprindo a sua função de disponibilizar subsídios que garantam condições estruturais e pessoais para as escolas. Reivindicar que os gestores e professores assumam comprometimento com a educação dos alunos especiais. Cobrar que a sociedade em geral não sustente atitudes discriminatórias que possam dificultar a socialização dos sujeitos público-alvo da educação especial. E fomentar as pesquisas nas universidades para que a temática da inclusão seja constantemente problematizada, de maneira que sejam discutidas alternativas para um efetivo processo de inclusão nas escolas públicas.

Portanto, é preciso considerar que, apesar dos diversos distanciamentos encontrados entre as políticas e as escolas investigadas, a inclusão dos alunos especiais tem demonstrado ser a maneira mais digna de aceitarmos os sujeitos como são, descobrindo, valorizando e aprendendo diferentes maneiras de conhecimento com eles.

Defende-se, com isso, que os alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estudem nas escolas regulares para que se relacionem e aprendam com os demais alunos. Porém, é necessário destacar que a inclusão aqui defendida propõe que as condições de trabalho sejam radicalmente qualificadas. Essas condições incluem o melhoramento na infraestrutura das escolas e, principalmente, no acompanhamento profissional (para que seja realmente especializado) e na formação continuada de professores e professoras. Somente com uma

transformação nas escolas regulares com foco nos aspectos citados, elas poderão ser, de fato, escolas inclusivas.

Para isso, reforça-se a importância do trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo de inclusão, para que sejam minimizados os distanciamentos entre o formal das políticas públicas e a realidade que vivenciam as escolas. Defende-se, portanto, a inclusão de maneira solidária, respeitosa e com comprometimento, na busca de uma educação de qualidade e com iguais oportunidades para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 75-81.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. 1995. v.02, n.03, pp. 07-19

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. UNESCO, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** DF: 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2013.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociações sem fim.** 2007. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores:**

Generalistas ou Especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial. 1999. v. 03. n.05, pp. 07-25.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistências e lutas. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 210-219.

CARDOSO, Isabel Cristina Dias de Moraes. **O professor e a inclusão escolar do deficiente mental na rede pública estadual**. 2006. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2004. – (Coleção pedagogia e educação)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. 2013. v.18, n.52, pp. 101-117.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 110-119.

GUSTSACK, Felipe. Diferença. In: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GUSTSACK, Felipe; RECH, Micheli Katiani. **Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Revista Roteiro, Joaçaba/SC v. 35, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/SP, v. 17, p. 41-58, 2011. Edição Especial.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 21-31.

LAPLANE, Adriana. **Uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade. Universidade Estadual de Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715.

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar**. 2011. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Org.). **Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. Revista Contrapontos. Itajaí/SC, v. 9 n.1, p. 4-16, 2009.

MANZINI, Eduardo José. Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre inclusão? In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 176-186.

MARQUES, Carlos Alberto. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 145-153.

MARQUES, Luciana Pacheco. Questões epistemológicas da pesquisa em educação especial no Brasil. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 233-242.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular**. In: IX Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. 1v. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah-sd.pdf> Acesso em: 23 jan. 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS,

Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 93-100.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. São Carlos/SP, v. 11 n.33, p. 387-405, 2006.

MENESES, Branca Maria de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. Educar e emancipar: controvérsias da política de integração na educação inclusiva. In: CHAVES, Juliana de Castro (Org.). **Psicologia social e políticas públicas: contribuições e controvérsias**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012. p. 33-50.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação (MEC) e proposta da sociedade brasileira**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 6, n.1, p. 01-26, 2000.

MOREIRA, Laura Ceretta. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 261-270.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 32-40.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, Denise Meyreller de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Vitória: Ed. Mediação, 2007. p. 135-144.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. 3ª ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva.** Revista Movimento. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. nº 7, p. 78-91, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa.** Caderno CRH 39: P. 11-24. 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** Revista Sociologias. Porto Alegre, nº 16, p. 20-45, 2006.

Apêndices

Apêndice A – Solicitação para permissão de pesquisa na Escola Municipal Ministro Fernando Osório

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Solicitação para permissão de pesquisa na Escola Municipal Ministro
Fernando Osório**

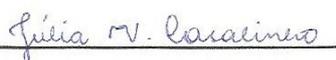
Eu, Júlia Victoria Casalinho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (matrícula nº 12103784), solicito à direção permissão para realizar uma pesquisa sobre os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na presente escola.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as características do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em duas escolas públicas do município de Pelotas, buscando investigar como elas enfrentam a concretude da presença destes alunos diante do que estipulam as políticas públicas. A pesquisa resultará na construção da dissertação para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Durante a realização da investigação, pretende-se realizar entrevistas com os gestores da escola, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores que possuem alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento nas turmas.

Comprometo-me desde já, a manter fidelidade quanto às respostas e possíveis solicitações de sigilo por parte dos professores e gestores da Escola Fernando Osório.

Atenciosamente,


Júlia Victoria Casalinho

Apêndice B – Solicitação para permissão de pesquisa no Colégio Municipal Pelotense

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Solicitação para permissão de pesquisa no Colégio Municipal Pelotense

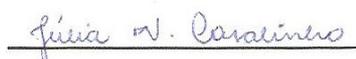
Eu, Júlia Victoria Casalinho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (matrícula nº 12103784), solicito à direção permissão para realizar uma pesquisa sobre os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na presente escola.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as características do processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em duas escolas públicas do município de Pelotas, buscando investigar como elas enfrentam a concretude da presença destes alunos diante do que estipulam as políticas públicas. A pesquisa resultará na construção da dissertação para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Durante a realização da investigação, pretende-se realizar entrevistas com os gestores da escola, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores que possuem alunos deficientes e com transtornos globais do desenvolvimento nas turmas.

Comprometo-me desde já, a manter fidelidade quanto às respostas e possíveis solicitações de sigilo por parte dos professores e gestores do Colégio Municipal Pelotense.

Atenciosamente,



Júlia Victoria Casalinho

Apêndice C – Roteiro utilizado para realização de entrevista com os gestores da escola

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de entrevista a ser realizada com os gestores das escolas

Questionamentos

- 1) Qual o número total de alunos matriculados na escola?
- 2) Qual o número aproximado de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na escola?
- 3) Quais são as características dos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola?
- 4) A escola segue alguma legislação para se orientar e trabalhar com os alunos especiais?
- 5) Quais materiais pedagógicos e infraestrutura que a escola dispõe para receber os alunos público-alvo da educação especial?
- 6) A escola possui sala de recursos multifuncionais?
- 7) A prefeitura de Pelotas oferece cursos de formação continuada para os professores da escola? Os professores participam?
- 8) Quais têm sido as formas de suporte ao professor para que ele trabalhe com os alunos público-alvo da educação especial?
- 9) Existe acompanhamento de outros profissionais para os alunos que necessitam deste auxílio (monitores, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos)?
- 10) Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares?

Apêndice D – Questionário realizado com os professores**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

As respostas deste questionário contribuirão para a construção da pesquisa que possui como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Pelotas, elaborada por Júlia Casalinho, mestranda do curso de Geografia da UFPel.

- 1) Para qual nível de ensino você leciona nesta escola?
() Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA
- 2) Quais as características dos alunos especiais presentes na sua turma?
() cegueira () surdez () síndrome de down () autismo () outras
- 3) Você conta com a presença de monitores na sala de aula para lhe auxiliar nas atividades desenvolvidas com os alunos que possuem necessidades especiais?
() Sim () Não
- 4) Os alunos especiais apresentam dificuldades para aprender o conteúdo das aulas?
() Sim () Não
- 5) Nas suas aulas, você utiliza materiais didáticos e sala de recursos adaptados para os alunos que possuem necessidades educacionais especiais?
() Sim () Não
- 6) Você segue o currículo elaborado pela escola para trabalhar com os alunos especiais?
() Sim () Não
- 7) A avaliação realizada com os alunos especiais é a mesma aplicada aos alunos considerados “normais”?
() Sim () Não
- 8) Você considera a infraestrutura da escola adequada para os alunos especiais?
() Sim () Não
- 9) Você realiza estudos em Documentos e Legislações sobre educação especial na busca de embasamento para trabalhar com os alunos especiais na sala de aula?
() Sim () Não
- 10) Você já participou de cursos de formação inicial e continuada de professores em educação especial?
() Sim () Não

11) Existem satisfações para você, professor, em dar aula para os alunos especiais?

Sim

Não

12) Você é a favor da inclusão de alunos especiais nas escolas regulares de ensino?

Sim

Não

Apêndice E – Roteiro utilizado para realização da entrevista com os professores de diversas áreas da escola

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de entrevista a ser realizada *com os professores de diversas áreas da escola*

Questionamentos

- 1) Você leciona nesta escola para alunos com as mais diversas características. Você considera que esses alunos possuem uma maior dificuldade no aprendizado se comparado aos alunos considerados “normais”? Qual a maior dificuldade por eles enfrentada? (aprendizado, concentração, locomoção)

- 2) Ao trabalhar os conteúdos da sua disciplina com os alunos especiais, de que maneira você elabora e desenvolve:
 - a) o conteúdo;
 - b) o currículo;
 - c) a avaliação.

- 3) Existem dificuldades, perspectivas e satisfações ao trabalhar com alunos especiais na sala de aula? Quais?

- 4) Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade da inclusão de alunos especiais nas escolas regulares, tema este presente nas políticas públicas?

Apêndice F – Roteiro utilizado para realização da entrevista com os professores de Geografia da escola

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de entrevista a ser realizada com os professores de Geografia da escola

Questionamentos

- 1) Você leciona nesta escola para alunos com as mais diversas características. Você considera que esses alunos possuem uma maior dificuldade no aprendizado se comparado aos alunos considerados “normais”?
- 2) Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade da inclusão de alunos especiais nas escolas regulares, tema este presente nas políticas públicas?
- 3) De que maneira você trabalha os conteúdos geográficos com os alunos especiais, com base em categorias como conteúdo, currículo, avaliação, materiais didáticos, entre outros?
- 4) Existem anseios, perspectivas e satisfações ao trabalhar com alunos especiais na sala de aula e contribuir para o processo de inclusão dos mesmos na escola regular?
- 5) Qual o conteúdo de Geografia que os alunos especiais demonstram mais interesse, facilidade e dificuldade para aprender?

Anexos

**Anexo A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas
para a realização de pesquisa no Colégio Municipal Pelotense**



A U T O R I Z A Ç Ã O

A Secretaria Municipal da Educação e Desporto autoriza **Júlia Victória Casalinho** – estudante do curso de Pós Graduação em Geografia – Mestrado - Universidade Federal de Pelotas - aplicar questionários e realizar entrevista com professores do Colégio Municipal Pelotense. "EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS".

Pelotas, 23 de outubro de 2014.



Gilberto de Lima Garcias,

Secretário Municipal da SMED.

Anexo B – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) – Capítulo V



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Vide Adin 3324-7, de 2005

Vide Decreto nº 3.860, de 2001

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Anexo C – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – objetivos, alunos atendidos pela educação especial e diretrizes da Política

MEC/SEESP

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da

educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer

uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre

outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Anexo D – Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 – Conselho Nacional de Educação

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009¹⁸

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento

¹⁸ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

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

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos públicoalvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Anexo E - Decreto nº 7.6111 de 17 de novembro de 2011**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

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

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

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

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

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA

ROUSSEFF

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra

Anexo F - Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014) – Meta 4



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas

inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.