

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN-RS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
AVANÇOS E IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN/RS**

EMANUELE MOURA BARRETTA

Frederico Westphalen, dezembro de 2013

EMANUELE MOURA BARRETTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
AVANÇOS E IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Silvia Regina Canan

Frederico Westphalen, dezembro de 2013

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
AVANÇOS E IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**Elaborada por
EMANUELE MOURA BARRETTA**

**como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan – URI
(Presidente/Orientadora)**

**Membro Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna - UERGS
(1^a arguidora)**

**Membro Prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack – URI
(2^a arguidora)**

Frederico Westphalen, 17 de dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, por estarem comigo nas infinitas noites solitárias, iluminando meu pensar.

Aos meus amados pais, Nilceu e Genesi, exemplo de vida, de perseverança, de amor, de compreensão quando me retirava da companhia deles para estudar.

Às minhas manas, Bel, Dora, mano Jackson, a cunhada Carol, aos cunhados Rodi e André e os meus sobrinhos Bruno, Isabella, Ana Luiza e Felipe, minha família amada que se dedica para a realização dos meus sonhos e se alegra com minhas conquistas.

À profe Silvia, muito mais que uma orientadora, um exemplo de mestre, uma mente brilhante, que me ensina desde o terceiro semestre de Pedagogia, quando foi minha professora de Didática e que despertou em mim a paixão pela educação. Sempre organizada, atenciosa, fazendo sugestões preciosas, mostrando uma luz, dando força para continuar, preocupada com minha produção científica, mas acima de tudo com minha pessoa, meu bem-estar. Já estou com saudade da terça-feira, dia das produtivas orientações. Meu muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos e contribuir com minha formação pessoal e profissional.

Aos meus familiares, em especial aos meus dindos Nilce e Elizeu, Tia Ilda, Elo, Jú e aos primos Gisa, Demi, Fabi, Brenda, Aline e Ale que me acompanharam nesta caminhada e torcem por mim.

Aos professores e gestores das duas escolas espaço da pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação, que prontamente colaboraram, contribuindo com minha formação. À direção, coordenação e os professores da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, em que sou professora-tutora e faço parte do grupo de apoio. Aos meus colegas de trabalho das escolas em que atuo como psicopedagoga institucinal e do projeto Núcleos de Inclusão Social.

À URI, por fazer parte da minha formação docente e a profissional realizada que sou. Em especial a coordenadora do mestrado, profe Edite Maria Sudbrack, uma profissional exemplar, encantadora pela sua sabedoria e postura de uma verdadeira educadora, as secretárias Magali de Pellegrin Reinheimer e Patrícia Grando, pela eficiência e atenção, aos professores do mestrado por instigar a buscar novos saberes através da pesquisa, da leitura e da participação em eventos educacionais. As alunas do V Semestre de Pedagogia/2012, que me acolheram e foram atenciosas durante o estágio. E aos colegas da primeira turma de mestrado em educação da URI, em especial a Eliane Cocco que também é colega de escola e que foi um exemplo de aluna, de pesquisadora, de profissional e de amiga nesta caminhada.

Às professoras da banca, Helena Sardagna e Edite Maria Sudbrack que aceitaram o convite e fizeram considerações relevantes na qualificação, contribuindo com minha aprendizagem.

Às amigas Elisabete Cerutti, Elisiane Magalski, Grazieli Noro Grabowski, Juliane Piovesan, Sandra Cocco que de uma forma e outra torcem por mim.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul– Fapergs e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, por conceder bolsa de estudo.

Em especial, dedico esta conquista as crianças e adolescentes, com quem diariamente tenho valiosos momentos de aprendizagem e felicidade. Vocês que, sem saber, foram o estímulo da minha busca pelo mestrado, pela pesquisa e continuam ensinando-me que vale a pena buscar incansavelmente o conhecimento, novos olhares, fazer descobertas, sorrir, amar, lutar, valorizar e aprender. Obrigada por vocês existirem em minha vida.

A LÓGICA DE EINSTEIN

Conta certa lenda, que estavam duas crianças patinando num lago congelado. Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam despreocupadas. De repente, o gelo se quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou. A outra, vendo seu amiguinho preso, e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo por fim quebrá-lo e libertar o amigo.

Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao menino:

- Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos frágeis!

Nesse instante, um ancião que passava pelo local, comentou:

- Eu sei como ele conseguiu.

Todos perguntaram:

- Pode nos dizer como?

- É simples: - respondeu o velho.

- Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.

Albert Einstein

RESUMO

A educação especial numa perspectiva inclusiva requer a efetivação de políticas públicas de modo a avançar e não retroceder. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi buscar saber como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas. O referencial teórico foi se constituindo dos autores que estudam as políticas públicas, a educação especial e a educação inclusiva e da análise dos dados coletados. Uma breve história das políticas públicas de educação especial no Brasil pós década de 1990 em documentos legais e em documentos internacionais. Dentre as legislações discutidas a ênfase foi para o Decreto nº 7611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais no turno inverso do ensino regular. Compreendemos que a atuação e a prática docente eficaz contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos do ensino regular e da educação especial juntamente com políticas públicas voltadas para implementações condizentes com a realidade educacional de cada contexto escolar e que possam avançar na tentativa de uma educação que valoriza a diversidade. A investigação foi desenvolvida através de um enfoque qualitativo e de uma abordagem dialética, um diálogo no contexto do texto com aporte teórico e a análise dos dados coletados nas entrevistas individuais com os gestores e professores de uma escola Municipal e outra Estadual, e um gestor da Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, durante a pesquisa de campo. A partir do desenvolvimento da pesquisa foi possível concluir que a implementação e efetivação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva nas duas escolas que a investigação compreendeu, evidenciam-se de maneira lenta, mas positiva e significativa, por demonstrarem coerência com o espaço de pesquisa estudado. Políticas bem sucedidas se consolidam com o comprometimento e envolvimento de um trabalho coletivo entre gestores e professores, o que irá favorecer a aprendizagem dos alunos público da educação especial e do ensino regular. Que esta dissertação viabilize novas discussões e avanços principalmente a política que corresponde ao atendimento educacional especializado, a partir do conteúdo que apresenta e da iniciativa de contribuir com as escolas através de informação, conhecimento e da efetivação de um *Laboratório de Aprendizagem*, ações que certamente irão possibilitar uma educação de oportunidade a todos.

Palavras-chave: Políticas públicas inclusivas, Educação especial, Atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

The special education in an inclusive perspective requires the effectiveness of public policies in order to move forward and not backward. In this sense, the general goal of this research was get to know how the public policies proposals are implemented for special education in the inclusive perspective in public schools of Frederico Westphalen, in order to understand the extent in which the state and the municipal government agencies are committed to the consolidation of these policies. The theoretical framework was constituted of authors who study public policies, special and inclusive education and the analysis of collected data . In this way, this is a brief history of public policies on special education in Brazil after the 1990s in legal documents and in international documents. Among the laws discussed, the emphasis was to the Decree n° 7611/2011 which provides for the Specialized Education Services - SES in rooms of multi-functional resources in the reverse shift of regular education . We understand that the performance and effective teaching practices contribute to the learning process of all students in the regular education and the special education along with the public policies facing to consistent implementations with the educational reality of each school context and that can advance in an attempt to an education that values the diversity . The research was developed through a qualitative focus and a dialectical approach , a dialogue in the context of the text with theoretical approach and analysis of data collected from individual interviews with managers and teachers from a Municipal school and another State school , and a manager from the Municipal office of Education in Frederico Westphalen , during the field research . From the development of this research, it was concluded that the implementation and execution of public policies for special education in the inclusive perspective in both schools that the research occurred , pointed to a slow way, but positive and significant , because they demonstrate consistency with the space of studied research. Successful policies are consolidated with the commitment and involvement of a collective work between managers and teachers, which will facilitate the learning of students in public special education and in the regular education . It is expected that this dissertation makes possible further discussions and developments mainly about the policy that corresponds to the specialized educational services , from the content that shows and the initiative to contribute to the schools through information, knowledge and execution of a Learning Laboratory, actions that certainly will enable an education of opportunity to all.

Keywords: inclusive public policies, special education, specialized educational service.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Documentos internacionais referentes à educação especial na perspectiva inclusiva..... | 20 |
| QUADRO 2 – Principais políticas que se referem a educação especial e a educação inclusiva a partir de 1990..... | 46 |
| QUADRO 3 – Matrículas por etapa de ensino – classes especiais e escolas exclusivas..... | 49 |
| QUADRO 4 – Matrículas por etapa de ensino – classes comuns (alunos incluídos)..... | 49 |
| QUADRO 5 – Avanços e entraves do atendimento educacional especializado nas escolas espaço da pesquisa..... | 75 |
| QUADRO 6 – Temas das buscas..... | 112 |
| QUADRO 7 – Produção científica por instituição de ensino superior..... | 113 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – Gráfico crescimento das matrículas em escolas comuns (inclusão) e em escolas e classes especiais..... | 48 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA - Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FADERS – Fundação de Articulações e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs no Rio Grande do Sul
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPD – Pessoas Portadoras de Deficiência
PPAH – Pessoas Portadoras de Altas Habilidades

PUCSP– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS – Rio Grande do Sul
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SER – Socialização Educação e Reconstrução do Conhecimento
SESPE –Secretaria de Educação Especial
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TDA/H – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
UCB– Universidade Castelo Branco
UFES– Universidade Federal do Espírito Santo
UFF– Universidade Federal Fluminense
UFMA– Universidade Federal do Maranhão
UFMS– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA– Universidade Federal do Pará
UFPB– Universidade Federal da Paraíba
UFP – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR– Universidade Federal de São Carlos
UFU– Universidade Federal de Uberlândia
UMP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICID– Universidade Cidade de São Paulo
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP– Universidade de São Paulo
UTP– Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 15 |
| 2 O CONTEXTO DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO..... | 19 |
| 2.1 Problema, questões e objetivos de pesquisa..... | 26 |
| 2.2 Opção e concepção de pesquisa..... | 27 |
| 2.1.1 Pesquisa qualitativa..... | 30 |
| 2.3 O desenho metodológico da pesquisa..... | 31 |
| 2.4 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa..... | 33 |
| 2.5 A escolha dos instrumentos de coleta, de análise e de dados..... | 36 |
| 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 41 |
| 3.1 Breve trajetória histórica das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil a partir dos anos de 1990 em documentos legais..... | 45 |
| 3.1.1 Documentos internacionais: diálogos inclusivos..... | 56 |
| 3.2 Atendimento Educacional Especializado: contribuições e impasses..... | 64 |
| 3.3 Atuação docente e a prática inclusiva na escola de ensino regular..... | 77 |
| 4 O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 87 |
| 4.1 A necessária efetivação das políticas públicas de Educação Especial no contexto educacional inclusivo..... | 94 |
| 4.2 Atendimento Educacional Especializado: discussões futuras..... | 96 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS..... | 100 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 105 |
| 7 ANEXOS..... | 111 |
| 8 APÊNDICES..... | 114 |
| APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para gestores e/ou professores..... | 115 |
| APÊNDICE B – Entrevista anônima para professores..... | 116 |
| APÊNDICE C - Entrevista anônima para diretor e vice-diretor..... | 117 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE D - Entrevista anônima para coordenador pedagógico..... | 118 |
| APÊNDICE E - Entrevista anônima para gestor da secretaria municipal de educação..... | 119 |
| APÊNDICE F – Roteiro de observação..... | 120 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Um mundo diferente não pode ser construído por pessoas indiferentes” (Peter Marshall).

A educação da pessoa com deficiência¹, por muito tempo, se pautou em um modelo de atendimento educacional segregado, espaço em que as crianças e adolescentes eram rotulados como incapazes de aprender. Todavia, nas últimas décadas, as políticas públicas de educação especial, junto as novas ações e demandas educativas, estão sendo melhor implementadas no contexto escolar e numa perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série. Entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados pela educação inclusiva, destacam-se as pessoas com deficiência, os que possuem transtornos severos de comportamento ou condutas típicas, incluindo quadros de autismo e psicoses, e com altas habilidades/superdotação, antes atendidos exclusivamente pela educação especial, em escolas ou classes especiais.

Quero ressaltar minha vivência no contexto educacional atuando como docente, o que fez surgir persistentes reflexões, além de anseios diante da aprendizagem de alunos com deficiência. É em nosso percurso de formação docente que vamos nos constituindo educadores através de uma base teórica e prática que fortalece nossa ação pedagógica. Sendo na prática diária, na atuação docente, no contexto escolar, na vivência com os alunos, no processo do desenvolvimento e da aprendizagem deles que surgem questionamentos, dúvidas, medos, anseios, angústias, diante do ensino dos mesmos, aspectos que advêm da constituição da profissionalidade.

Nesse entendimento, construímos essa investigação que tem como tema “Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS” a qual apresenta-se como relevante por se constituir nesse espaço de reflexão que insere as políticas de educação especial e educação

¹No decorrer do texto utilizaremos a nova nomenclatura presente no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que considera público da educação especial e que deve ser atendido em sala de recursos multifuncional no turno inverso da educação regular.

inclusiva na tentativa de compreender a complexidade do processo educativo, que envolve o sujeito com deficiência.

A presente dissertação está estruturada a partir de capítulos que abordam desde a metodologia e os sujeitos da pesquisa, passando pela construção teórica que possibilitou melhor compreensão do objeto de estudo, até o olhar crítico sobre os dados empíricos. Nesse particular a escolha pela concepção dialética da pesquisa permitiu nossa opção pela análise dos dados no contexto do texto teórico. Assim, esse trabalho é constituído pelas seguintes partes:

Após a parte inicial, apresentamos, no segundo capítulo, o contexto e caminho metodológico da pesquisa, ressaltando a relevância deste estudo a partir do estado da arte que foi se constituindo através de buscas eletrônicas e do problema de pesquisa: como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen?

Consoante ao problema, optamos por objetivar uma investigação que buscou saber como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

Na tentativa de dar respostas às indagações surgiram os seguintes questionamentos: Quais os principais acontecimentos da trajetória de constituição das políticas públicas de educação especial e da educação inclusiva no Brasil? Como vem sendo implementadas as políticas públicas que visam uma educação inclusiva nas escolas pesquisadas, uma municipal e outra estadual, e qual o incentivo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen dá no sentido da concretização dessas políticas? O que se entende por educação especial e educação inclusiva?

Enfatizamos, ainda no segundo capítulo, a importância de pesquisar e de tornar-se um pesquisador, após apresentamos a opção e concepção desta pesquisa, que tem um enfoque qualitativo ancorado nos princípios de uma abordagem dialética, dialogando no contexto do texto com aporte teórico e a análise dos dados. Alguns autores, entre eles, Mantoan (2006); Ball (2011); Carvalho (2009); Prieto (2006); Freitas (2009); Glat (2002); Nogueira (2002); Góes (2007); González (2002); Mittler (2003); Shiroma (2007); Silva (2002); Torres (2003); Freire (2001); Canan (2009); Werle (2010) e Boneti (2006) dentre outros constituíram o referencial teórico deste estudo.

E quanto aos fins é descritiva e aos meios bibliográficos e de campo, por ser uma investigação empírica realizada em duas escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual do município de Frederico Westphalen/RS. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos entrevista individual semiestruturada e observação participante. A amostra é constituída por professores e gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e gestor da Smec). Ao todo os sujeitos da pesquisa foram 15 pessoas, 13 professores, um gestor de uma instituição de ensino, e um gestor da Secretaria de Educação do município de Frederico Westphalen.

No capítulo terceiro, encontra-se uma base teórica sobre as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O texto traz conceitos de política, enunciado por alguns autores, e sua relação com o Estado e organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Mostrando uma breve trajetória histórica das políticas públicas de educação especial no Brasil a partir de 1990 em documentos legais, dentre estes, a ênfase é para o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe do atendimento educacional especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais, suas contribuições e impasses a partir dos dados coletados e analisados. Logo, destacamos as iniciativas em nível internacional contidas nos seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, Declaração de Salamanca, em 1994, Convenção de Guatemala, em 1999, ratificada pelo Decreto 3.956/2001 e para a Convenção ONU – Direitos das Pessoas com Deficiência, um Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na assembleia geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinalado pelo Brasil em 30 de março de 2007, a qual entrou em vigor, juntamente com seu protocolo facultativo, em 3 de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 países membros das Nações Unidas.

Na última sessão desta categoria, inserimos, também, conhecimentos e reflexões sobre a atuação docente e a prática inclusiva na escola de ensino regular, sendo necessário tecer alguns apontamentos pelo fato do constante desafio que apresenta a inclusão de alunos com deficiência à prática docente nos espaços de interação, conhecimento e aprendizagem em instituições educativas.

No quarto capítulo discutimos sobre a educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial², na tentativa de melhor refletir as compreensões e visões sobre a educação especial e a educação inclusiva a partir de alguns teóricos e dos sujeitos da pesquisa. Salientando que a educação especial numa iniciativa inclusiva contribui para o desenvolvimento global dos alunos com deficiência, sendo assim, necessária a efetivação das políticas públicas de educação especial no contexto educacional.

Para finalizar, a última sessão do referencial teórico instiga a diálogos futuros para que possamos avançar com o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, desejo sentido na fala dos professores e gestores. Uma constante comunicação precisa acontecer para aproximar os atores da educação: gestores, professores, funcionários, alunos e familiares. Um envolvimento contínuo e uma linguagem interdisciplinar entre todos, refletirá em práticas docentes satisfatórias e em aprendizagens significativas para os alunos.

Nas considerações finais a ênfase foi para os resultados da pesquisa considerando o objetivo proposto e apontando possíveis avanços, reestruturações e intervenções que venham contribuir com a educação especial numa iniciativa inclusiva.

²A Lei nº 9.394/96, em seu capítulo V da Educação Especial, art. 58, refere: 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. Contudo, a definição mais atual para Educação Especial é localizada no art. 3º da Resolução nº 2/2001: “modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO

“A incorporação social do saber produzido pela pesquisa científica mede-se pela frutificação. Não há saber verdadeiro que não seja fecundo” (Álvaro Vieira Pinto).

Visando contribuir para o campo das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, é pertinente conhecer o sentido, o caráter, o discurso, os interesses e as estratégias das propostas de implementação das políticas educacionais que constituem uma educação que acolha a diversidade³.

Nesse sentido, a iniciativa desta investigação foi realizar um estudo partindo do seguinte problema de pesquisa: Como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen?

Momento oportuno para conhecimento dos objetivos, propostas, implantações, implementações, progressos, recuos e inadequações contempladas nas diretrizes nacionais e internacionais, referentes às políticas de educação especial e educação inclusiva, as quais têm gerado constantes discussões e significativas mudanças no âmbito escolar diante da escola considerada padrão de normalidade e a pessoa com deficiência.

O desejo da família e da escola é a implementação de demandas educacionais que busquem visualizar os princípios que constituem uma Educação Básica inclusiva. Porém, historicamente e até o momento, o que persiste é uma linguagem distante das propostas de uma educação que vá além da matrícula, do acesso e permanência escolar, que perpassa a prática e a vivência, que minimize as angústias, as incertezas e anseios dos verdadeiros atores da educação: o professor e o aluno.

Na tentativa de propor uma visão geral sobre o assunto estudado, a temática da pesquisa passou por buscas eletrônicas a nível internacional, nacional e local, mencionadas a seguir.

No primeiro momento, para evidenciar as políticas públicas que fundamentam a educação especial, onde está inserida a educação inclusiva a nível internacional, foi construído o presente quadro:

³O conceito de diversidade é contextualizado, na opção político-educacional que implica adotar um modelo educativo de caráter compreensivo, caracterizado pela realização de uma mesma proposta curricular para todos os alunos (GONZÁLES, 2002, p. 198).

| ANO | Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva |
|------------|---|
| 1975 | Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes |
| 1983 | Conferência Internacional do Trabalho |
| 1990 | Declaração Mundial sobre Educação Para Todos |
| 1994 | Declaração de Salamanca |
| 1999 | Convenção de Guatemala (Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência) |
| 2001 | Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão |
| 2007 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência |
| 2008 | Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na assembleia geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinalado pelo Brasil em 30 de março de 2007. Entrou em vigor, juntamente com seu protocolo facultativo, em 3 de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 países membros da Nações Unidas. |
| 2010 | Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) |

QUADRO 1 - Documentos internacionais referentes à educação especial na perspectiva inclusiva.
Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos constatar através das declarações, conferências e convenções, no quadro acima, que há aproximadamente quatro décadas vem acontecendo encontros que discutem e elencam ações direcionadas à efetivação de políticas públicas de educação especial numa proposta inclusiva. Outros momentos de discussões e diálogos se constituem em eventos internacionais, através de congressos, simpósios e demais encontros, mostrando um certo compromisso com as pessoas com deficiência.

A tarefa de percorrer em, nível nacional, estudos, pesquisas e obras que discutem, refletem e analisam as políticas públicas destinadas à educação especial numa perspectiva inclusiva, no contexto da escola regular que realiza o atendimento educacional especializado, visou à tentativa de compor uma revisão de literatura no período de 2001 a 2011, com o objetivo de esboçar, através da busca minuciosa do tema, uma compreensão das produções discentes de mestrado e doutorado. Esta busca de informação bibliográfica, restrita à área de educação e aos níveis de mestrado e doutorado, esteve embasada nas seguintes fontes: no sistema de consulta IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no Repositório Digital da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através dos descritores/palavras-

chave: inclusão; inclusão escolar; políticas públicas de educação inclusiva; políticas educacionais de educação inclusiva; educação inclusiva e as políticas públicas educacionais; implementação das políticas públicas de educação inclusiva; implementação das políticas públicas de educação inclusiva na rede regular de ensino; políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva; políticas de educação inclusiva; política de educação especial inclusiva.

Constituindo assim, o estado da arte sobre o tema em estudo, o que possibilitou perceber que houve, durante a década pesquisada, um crescente número de investigações que discutiram a problemática da educação inclusiva. No entanto, as coletas de dissertações e teses referentes às políticas públicas de educação especial, na perspectiva inclusiva em escolas regulares que ofertam o atendimento educacional especializado, são pouquíssimas, e as pesquisas encontradas geralmente apresentam a formação e prática docente como foco principal. Logo, aumentou o desejo em realizar uma investigação na rede regular de ensino de uma escola pública Municipal e outra Estadual, com o propósito de coletar as contribuições e os recuos na implementação das políticas públicas de educação especial presentes, em documentos legais, numa perspectiva educacional inclusiva. E na tentativa futura, contribuir com informações e orientações às escolas espaços da pesquisa.

A seguir trazemos informações contidas no estado da arte, uma investigação necessária e que contribuiu com o trabalho, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto, a nível nacional, sobre o assunto pesquisado, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias. Além disso, auxilia na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas.

O primeiro acesso às bases de dados aconteceu no sistema de consulta IBICT, depois as procuras continuaram no Repositório Digital da UFRGS e para finalizar as buscas, no banco de dados da CAPES, através da procura avançada em dissertações e teses, usando descritores/palavras-chave⁴. Assim, concluímos que das 19.560 pesquisas encontradas, somente 25 delas estão relacionadas a temática estudada: na Biblioteca Digital Brasileira – IBICT, 10 pesquisas; no Repositório Digital da UFRGS, 2 pesquisas e no banco de dados da Capes, 13 pesquisas, mostrando o quão significativa será a realização desta investigação para a educação e para uma compreensão a nível de políticas públicas de educação especial numa perspectiva

⁴Ver anexo 1 na página 112.

inclusiva no ensino regular de escolas que oferecem atendimento educacional especializado no turno inverso.

Verificamos, durante as buscas, que o tema é pertinente, estando presente em vários tipos de inclusão, como de raça, cor, gênero, sexo e deficiência, etc. E quando a busca esteve relacionada ao tema políticas públicas de educação inclusiva, encontramos relação com a prática e a formação docente. No entanto, há poucas obras enfocando, ou tendo como base, as políticas públicas de educação especial num viés inclusivo, disponibilizando nas escolas regulares o atendimento educacional especializado (AEE). Nessa perspectiva, é mister referir Prieto (2006), pois ela aborda o novo paradigma da educação inclusiva e sua relação com a diversidade.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

A autora esclarece a exigência de rupturas na perspectiva inclusiva, o que poderá contribuir para a constituição de novas pesquisas envolvendo o tema inclusão e o contexto educacional.

No quadro 7⁵ mostramos a distribuição das 25 pesquisas referentes às buscas pela temática anteriormente mencionada. Encontramos 18 dissertações e sete teses. E, em relação às Instituições de Ensino Superior, consta maior quantidade na UTP – Universidade Tuiuti do Paraná - PR, na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS e na UFU – Universidade Federal de Uberlândia - MG. A região Sul se destaca e tem condições de ampliar os estudos em nível de mestrado e doutorado pela qualidade das suas Instituições de Ensino Superior.

A revisão de literatura no período de 2001 a 2011, em repositórios digitais, teve o intuito de justificar como o tema políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva vem se constituindo e sendo implementado em âmbito educacional a nível nacional em escolas que ofertam o atendimento educacional especializado no contraturno do ensino normal.

Na maioria dos documentos legais, o discurso é sobre as políticas de inclusão que propõe contemplar alunos com deficiência na escola comum, uma educação de respeito às diferenças e

⁵Ver anexo 2 na página 113.

valorização de suas habilidades. Para tanto, visualizar e investigar tentativas de implementação de políticas propositivas à mudança social e educacional de efetivação na prática, são demandas almejadas pelas instituições escolares e sociais e significativas frente ao novo paradigma educacional. E vale enfatizar que a política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não singular.

É mister salientar que as 25 pesquisas, encontradas nos três sistemas de busca relacionadas à temática políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas da rede regular de ensino que oferecem atendimento educacional especializado, possibilitaram, assim, a compreensão da relevância da continuidade de novos estudos, principalmente, em realidades diferentes e em escolas comuns, não limitando discussões e estudos nesta área da educação.

Com isso, é necessário a existência de espaços para iniciativas de propostas de pesquisas, enfocando as políticas públicas de educação especial e inclusiva, devendo serem sempre discutidas, aprofundadas, reinventadas e de preferência avaliadas no cenário educacional especial e inclusivo.

Dentre as dissertações e teses encontradas e comentadas, anteriormente, a região Sul teve destaque por apresentar número elevado de pesquisas envolvendo a temática do estudo. Vale enfatizar os inúmeros momentos de discussões e troca de experiências, no Estado do Rio Grande do Sul, com destaque para a FADERS – Fundação de Articulações e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPD e de Altas Habilidades – PPAH no Rio Grande do Sul, que coordena e articula a Política Pública Estadual para as Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades.

No decorrer de cada ano são realizadas plenárias⁶ do Fórum Permanente para Políticas Públicas Estadual para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades em municípios diferentes no Estado, no mês de julho de 2013 aconteceu a 113ª plenária em Erval Seco/RS. Dentre as atividades, destacam-se os relatos de experiências locais e da região, encontro com

⁶Encontros que vislumbram possibilidades de crescimento intelectual, humano, social, para vencer os desafios que impedem uma educação pautada em uma aprendizagem para todos e por toda a vida. Participar como ouvinte, expositora ou comunicadora de eventos educacionais sempre será visto como contribuições enriquecedoras na formação humana e profissional. Divulgar nossas experiências e estudos realizados ajuda a disseminar conhecimento e fortalecer ações em conjunto. Os eventos sejam regionais, nacionais ou internacionais, nos revitalizam e possibilitam reflexões singulares e no coletivo, sobre nossa prática e sobre a gestão nas esferas Municipal, Estadual e Federal, além de instigar novas propostas de efetivação e que contemplem a todos.

gestores e universidades, apresentação e assinatura do Termo de Adesão ao Plano RS Sem Limite.

Efetivamente, a diversidade de abordagens e questões que envolvem as políticas públicas se insere num contexto amplo e complexo. Juntamente a estas reflexões estão presentes as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva. Pontuar sobre elas é condição para compreender seu significado, sentido, amplitude e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação, ao acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, a iniciativa de uma pesquisa relacionada ao tema “**Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS**” foi pertinente pelas poucas pesquisas, como já mencionamos através das buscas eletrônicas a nível internacional, nacional e local e pela falta de informação e conhecimento por parte dos professores e gestores. Contudo, não basta uma leitura do contexto educacional, é preciso conhecer a base, os princípios das políticas públicas de educação especial numa iniciativa inclusiva, quais discursos constam em documentos e como são interpretados e vivenciados pelos professores e gestores, quais as implementações contidas nas políticas que estão presentes no contexto educacional inclusivo.

A relevância deste estudo é contribuir para uma mudança de atitude, estimulando professores e gestores na construção de uma escola que recebe e oportuniza a todos, uma educação de qualidade e de respeito à diversidade.

Sob esse pensar, realizamos uma investigação partindo de um estudo bibliográfico e da interpretação das propostas anunciadas em documentos legais, que estão sendo inseridas no contexto educacional através de uma pesquisa de campo.

Diante das reflexões e do impacto que a inclusão tem causado e as significativas mudanças que já surgem no meio escolar, nas instituições especializadas ou de formação e na sociedade, entendemos que a utopia de uma escola inclusiva faz surgir constantemente dúvidas e diferentes vieses de compreensão, que requerem novos olhares na busca por apreender a complexidade em que as políticas públicas de educação especial e inclusiva estão inseridas no contexto educacional.

Assim, a realização dessa pesquisa teve como propósito ultrapassar as investigações e análises, ir além de pontuar informações, buscando apresentar contribuições à educação. E junto aos envolvidos nesse estudo, fazer parte dessa realidade apresentada e sentir, ouvir, olhar para o

aluno como ser humano, com sensibilidade, com respeito e seriedade para poder discernir seus clamores e realizar ações concretas e multiplicadoras nas instituições escolares e no universo social. O envolvimento com o outro é urgente para o avanço por uma transformação educacional histórica. Mas o envolvimento requer aprender para e por toda a vida, além da participação efetiva no processo educacional inclusivo.

A maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva presente nesta pesquisa apresenta como princípios o direito do aluno com deficiência à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículo, métodos, recursos, organizações e infraestrutura adequada para constituir uma educação satisfatória. Entretanto, sabemos que sempre existirão entraves, como os citados por Mantoan:

[...] a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência (MANTOAN, 2006, p. 24).

Vale sempre enfatizar que são promitentes os discursos presentes nas diretrizes de educação especial e inclusiva, o que gerou avanços, como o elevado número de matrículas na rede de ensino regular de alunos com deficiência, o que é significativo.

Por outro, sabemos que há interferência, controle, supervisão e avaliação de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, também o consentimento por parte do Estado, contudo devemos continuar desejando e almejando novas políticas, caminhos e ações auspiciosas, coerentes e transformadoras dos sistemas educacionais inclusivos, onde a escola seja um espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia da cidadania de cada um que, em momentos, apresenta limitações e, em outros, muito potencial e habilidades.

Esperamos novas discussões frente as já existentes e o surgimento de promissoras propostas que possam ser discutidas, aprofundadas, reinventadas e de preferência bem sucedidas no cenário educacional especial inclusivo, pois as discussões não se limitam a este estudo que pretendeu instigar novas leituras, análises, considerações e atitudes favoráveis a uma política de educação para todos sem estigmas, discriminação e segregação.

2.1 Problema, questões e objetivos de pesquisa

A idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade, entretanto, essa utopia exige modificações profundas no sistema de ensino, partindo de uma política pública efetiva de educação especial na perspectiva inclusiva, devendo ser gradativa, contínua, sistemática e, principalmente, planejada com o objetivo de oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade e que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática e acolhedora da diversidade. É justamente esse desejo que nos fez buscar a resposta ao problema que inspirou essa pesquisa: Como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen?

Consoante ao problema, a análise do processo de constituição e implementação das políticas públicas de educação especial sob um viés inclusivo partiu do objetivo geral que se propõe: Investigar como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

A construção do problema tem relação à seriedade, amplitude e complexidade do tema em estudo que, por sua vez, gerou a necessidade de entendermos o processo de implementação contidas nas propostas de políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, o que fizemos a partir de um conjunto de questionamentos que oportunizaram a construção dos instrumentos para a pesquisa teórica e empírica.

As questões que estiveram presentes ao longo deste processo foram:

- Quais os principais acontecimentos da trajetória de constituição das políticas públicas de educação especial e da educação inclusiva no Brasil?

- Como vem sendo implementadas as políticas públicas que visam uma educação inclusiva nas escolas pesquisadas, uma municipal e outra estadual, e qual o incentivo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen dá no sentido da concretização dessas políticas?

- O que se entende por educação especial e educação inclusiva?

Junto a elas seguiram os objetivos específicos:

- Pontuar brevemente os principais acontecimentos da trajetória de constituição das políticas públicas de educação especial e da educação inclusiva no Brasil, visando compreender os movimentos da implementação das políticas presentes nas propostas contidas em documentos como: Constituição Federal, Plano Nacional de Educação Especial e Inclusiva, Pareceres, Resoluções, Decretos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca entre outros documentos.

- Conhecer como vem sendo a implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em uma escola municipal e em outra estadual e qual o incentivo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen dá no sentido da concretização dessas políticas, com vistas a analisar como vem acontecendo esse processo.

- Conceituar a educação especial e a educação inclusiva a fim de compreender suas relações com o contexto educacional e as políticas públicas.

Conhecer as propostas de implementação em duas escolas, uma municipal e outra estadual no município de Frederico Westphalen/RS, bem como identificar quais os incentivos que a Secretaria Municipal de Educação tem dado, nos possibilitou uma compreensão atual da realidade com base nas diretrizes que historicamente constituíram a trajetória das políticas públicas em que está inserida a educação especial.

2.2 Opção e concepção de pesquisa

A educação se constitui pela pesquisa, a qual é imprescindível na formação do aluno, pois, se não houver pesquisa, também não existirá ensino. Neste contexto insere-se o pesquisador, sujeito que precisa respeitar seu objeto de estudo, principalmente, quando este apresenta reações e atitudes próprias. Ser pesquisador é ser mais que um observador da realidade em que está inserido, é ir além, ser um ator que se envolve totalmente com o ato de pesquisar, como o pesquisador em ciências humanas, que influencia seu objeto de pesquisa e por ele é influenciado, sendo capaz de comportamento voluntário e consciente. Isso é o que difere as ciências humanas das ciências naturais, que, geralmente, se apresenta como uma lei sobre a qual devemos apoiar

nossas decisões, podendo se configurar o mesmo resultado quantas vezes a experiência for repetida, visando, muitas vezes a quantidade e não a qualidade dos dados coletados.

O ato de pesquisar deve ser contínuo e estar inserido no processo educativo, deve, ainda, ser uma constante descoberta e questionamento da realidade, em que todo o conhecimento é levado em consideração, tanto as técnicas de pesquisa que ensinam como gerar, manusear e analisar dados em contato com a realidade, que quando bem usadas em uma pesquisa são valiosas, quanto às interrogações e discussões do pesquisador diante do que está sendo pesquisado.

Ao inserir-se na pesquisa, o pesquisador precisa ter uma postura ética e a consciência de que pesquisar é mais do que quantificar, é relacionar teoria e prática, as quais detêm a mesma relevância científica e, juntas, constituem um todo, tendo cada uma a sua lógica própria. Além de ser um ator social, o pesquisador também é fenômeno político, como bem nota Pedro Demo (2009, p. 16), “[...] a pesquisa não só como busca de conhecimento, mas igualmente como atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo dialético. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo especificamente acadêmico, desde que não desvinculado do ensino e da prática”.

O pesquisador deve ser um incansável questionador, que não se satisfaz com o primeiro resultado e que não torne esse resultado como definido sem antes melhor analisar, compreender, descobrir, e, sobretudo, defrontar dialogando com a realidade.

O papel do pesquisador exige um olhar do que há dentro e fora de todo o contexto. É ele que dá sentido e qualidade à pesquisa. Quando interage e se insere na sociedade, o pesquisador assume uma função social através de uma investigação, envolvendo responsabilidade, principalmente, diante dos problemas sociais. Como no dizer de Laville e Dionne (1999, p. 60), “[...] antes de influenciar a sociedade com suas pesquisas, o pesquisador é ele mesmo por elas influenciado”.

Quando a pesquisa faz parte da vida do professor antes, durante e depois da graduação, proporciona a constituição de um profissional reflexivo, inovador, crítico e de uma aprendizagem constante. Deseja-se que a pesquisa esteja presente de forma constante nas diversas modalidades da educação como uma fonte inesgotável de conhecimento e aprendizagem.

O pesquisador desenvolve a sua investigação utilizando de um método, ou seja, seguindo um caminho para atingir um certo objetivo. “[...] não há ciência sem o emprego de métodos científicos”, lembra Marconi e Lakatos (2010, p. 65).

Canan (2009) afirma que o método:

Configura-se como necessário uma vez que o erro, a ilusão, o falso, a mentira, rondam o conhecimento, interferem na experiência e no pensamento, faz-se necessário o método, pois são pelas regras e procedimentos que o pesquisador afere e controla todos os passos que realiza no caminho da compreensão daquilo que busca pesquisar (CANAN, 2009, p. 27).

O método fará com que nossa investigação exista, se constitua através de um diálogo com o tema proposto buscando dar a ele um rumo, uma significação. Também em nossa dissertação, o método baliza-se pelos princípios da dialética, que parte do pressuposto de que existe uma realidade objetiva fora da consciência, a qual advém da sua materialidade histórica. Os princípios do método dialético visam a estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, sua realidade concreta, mediante estudos das informações e observações, descrição, classificação, análise e síntese.

Neste sentido, se faz necessário observar que o conhecimento e a pesquisa dialética se constroem em constante processo com conceitos dinâmicos, considerando as transformações sociais, que implicam novos conhecimentos e pesquisas, o que segundo Caio Prado Jr. (1969, p. 766) “é de um ponto de vista dialético, e dentro de uma concepção lógico-dialética que se terá de prosseguir, daqui para o futuro, na construção e desenvolvimento da cultura humana”, pela contextualização da pesquisa, sua historicidade, bem como as contradições que emergem da dialética.

A dialética, cuja abordagem metodológica foi eleita no desenvolvimento da referida pesquisa “Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS”, buscou a inserção ativa no tema investigado e não apenas a sua contemplação, já que a dialética é compreendida como a lógica dos conflitos, das contradições, da totalidade, do movimento e da vida.

A dialética vai até o contexto, quando existem pontos de poder a serem estudados. Tem a inserção no campo e visa a transformar ou provocar mudança a partir da realidade dos sujeitos.

Considera a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, importantes no processo de conhecimento. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e as partes e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

A possibilidade de múltiplos olhares sobre o tema investigado nos remete à Dialética enquanto procedimento de compreensão das contradições que se dão no interior dos processos históricos. Para falarmos de políticas educacionais, por menor que seja o recorte que façamos, sempre estaremos olhando a partir do curso da história. Nesse curso, a Dialética nos ensina primeiro a compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade e depois que, em função desta natureza contraditória, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo (CANAN, 2009, p. 31-32).

A visão de movimento da dialética proporciona ir além, ler nas entrelinhas e libertar o sujeito das verdades únicas e acabadas, para um novo olhar de algo local ou total, singular ou coletivo, mostrando que a pesquisa não se constitui reveladora de verdades incontestáveis.

2.2.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

O estudo que se apresenta teve como enfoque metodológico uma abordagem qualitativa, visando obter informações, conhecimentos e realizar uma análise teórico-prática das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, buscando compreender quais avanços e impasses na implementação em duas escolas públicas, sendo uma Municipal e uma Estadual do município de Frederico Westphalen/RS.

Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e do tipo descritiva, atendendo às especificidades do estudo de campo e investigativo, utilizamos o seguinte instrumento de coleta de dados:

- entrevista individual semiestruturada com professores, gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) das duas instituições de ensino, e gestor da Secretaria Municipal

de Educação, que fazem parte da amostragem da pesquisa buscando compreender seus conhecimentos e pontos de vista diante das propostas presentes nas diretrizes que constituem a educação especial e visam uma educação inclusiva.

- observação participante através da participação e do contato direto do pesquisador com os professores e gestores entrevistados. Uma relação face a face com o sujeito durante o momento da entrevista.

Segundo Chizzotti (2001, p. 79), a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

O conhecimento não é um dado isolado, desconectado, tanto sujeito, como pesquisador são partes integrantes da pesquisa e da produção de conhecimento. O método dialético que conduzirá a pesquisa propõe uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento, e valoriza o observado e o observador, o todo e a parte (CHIZZOTTI, 2001).

Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador é parte fundamental e deve assumir uma atitude aberta, de escuta e observação a todas as manifestações durante a pesquisa. Sem preconceitos e verdades inquestionáveis.

A pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais. “A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (BAUER, GASKELL & ALLUM, 2010, p. 30).

2.3 O desenho metodológico da pesquisa

Para conhecer, melhor contextualizar e dialogar com a realidade, apresentamos o caminho que traçamos no aspecto metodológico da pesquisa. Nesse particular concordamos com Canan, que expressa:

Podemos conceber metodologia como o caminho do pensamento e da prática exercida, na abordagem da realidade, a qual implica um conjunto de procedimentos organizados, utilizados na pesquisa para aproximarmos o campo empírico e epistemológico, a realidade que estamos investigando e os sujeitos nela envolvidos, enquanto meios para o estabelecimento de um diálogo permanente entre eles (CANAN, 2009, p. 34).

Buscando compreender e responder o problema de pesquisa, o qual originou as questões norteadoras e os objetivos geral e específicos que as contemplam, definimos o tipo de pesquisa, como sendo qualitativa apontando os fins e meios em conformidade com esse enfoque.

Quanto aos fins, o estudo resultou em uma pesquisa descritiva, que trabalhamos a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo.

Quanto aos meios, foi uma pesquisa de campo, por ser uma investigação empírica realizada em duas escolas públicas, sendo uma Municipal e uma Estadual do município de Frederico Westphalen/RS. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 169), “A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A pesquisa de campo para Minayo (2008) permite:

[...] a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas (MINAYO, 2008, p. 61).

Assim, a necessária realização de uma pesquisa bibliográfica propicia a fundamentação teórica, informações e conhecimentos sobre o assunto a ser pesquisado e sua interação com o estudo de campo, sendo a pesquisa bibliográfica a base para compreensões futuras.

O pesquisador precisa ser curioso e questionador durante seu trabalho de campo para melhor confrontar suas teorias, conceitos e suas hipóteses com a realidade empírica. Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. (MINAYO, 2006).

A pesquisa bibliográfica exige um critério claro da escolha dos textos e autores, direcionados a temática de investigação, com autores que defendem determinada linha de pensamento. Ações importantes para constituir um diálogo reflexivo entre as teorias existentes e as futuras ao final do estudo. Uma primeira análise da literatura foi através do estado da arte,

mencionado anteriormente, que possibilitou visualizar estudos, pesquisas, obras que discutem, refletem e analisam as políticas públicas de educação especial sob um viés inclusivo em uma revisão de literatura no período de 2001 a 2011, em produções de mestrado e doutorado.

2.4 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

O conhecimento teórico construído a partir da pesquisa bibliográfica tem seu significado junto ao desenho metodológico da pesquisa. Contudo os sujeitos, atores desta investigação, juntamente com o espaço da pesquisa, foram mais que significativos.

Os sujeitos presentes no universo da pesquisa foram 13 professores de duas instituições de ensino, sendo uma escola Municipal e outra Estadual, e um gestor de uma escola e um gestor da Secretaria de Educação do município de Frederico Westphalen/RS. Totalizando 15 entrevistados dos 26 convidados a participar voluntariamente.

A escolha pelo estudo de campo realizado em uma escola Municipal e em outra Estadual deu-se ao fato da existência das salas de recursos multifuncionais e, também, porque ambas possuem um número elevado de alunos com deficiência matriculados em sua rede de ensino. Esses elementos foram importantes para a constituição da pesquisa que teve como problema, saber como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen?

Como diz Marconi e Lakatos (2010, p. 206), “O conceito de amostra é ser uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Para Gil (1999, p. 99), o universo ou a população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.” Assim, a amostra da pesquisa compreendeu 13 professores (oito da escola A e cinco da escola B) e dois gestores que prontamente se propuseram a ser entrevistados e colaborar com o estudo, o que tornou significativa a contribuição de cada um, enriquecendo a investigação.

A instituição escolar espaço da pesquisa, local que não é neutro e que possui uma diversidade social, econômica, política e religiosa ampla e diversificada em seu contexto, permite instigar momentos de reflexões educacionais e ser espaço de possibilidade para a concretização das políticas educacionais em educação especial em uma perspectiva inclusiva.

A amostragem é uma etapa de grande importância no delineamento da pesquisa capaz de determinar a validade dos dados obtidos. Sendo assim, definimos para nossa investigação uma amostragem do tipo não probabilística. Melhor especificando, a amostra não probabilística é a adesão por voluntariado ou acidental, é quem desejar participar, e por tipicidade, porque foram convidados a participar da pesquisa professores que trabalham com alunos com deficiência ou já trabalharam.

As escolas estão identificadas como escola A e escola B atendendo aos fins éticos. Os professores serão identificados como sendo P_1 , P_2 , P_3 e assim sucessivamente, os gestores G_1 e G_2 . Essa identificação pretende preservar os sujeitos dentro de critérios éticos.

A presença da ética na pesquisa é fundamental para que exista respeito à dignidade humana. E a presente investigação visou todas as exigências éticas respeitando a autonomia, a beneficência, a não maleficência e a justiça e equidade. O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em pesquisa para ser avaliado e teve aprovação.

Os sujeitos da pesquisa, que de forma voluntária participaram, receberam uma das duas vias após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual garante o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados de a qualquer momento desistirem do processo, sem prejuízos para os mesmos.

Na continuidade, destacamos dados e informações sobre o município e as escolas que fizeram parte deste estudo.

O município de Frederico Westphalen possui 28.843.73 habitantes segundo o último Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Sendo que aproximadamente 23.000 residem na zona urbana e o restante no meio rural.

As empresas e instituições de ensino superior, como a URI, o Cesnors, a UNOPAR e a UERGS, vem contribuindo para o crescimento do município.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), 2010, é de 0,760, como consta no Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. E os dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012 mostra que a população residente alfabetizada até 2012 era de 25.595 pessoas, e a população residente que frequentava creche ou escola soma 8.334 pessoas.

Na educação Básica, a rede escolar no município é composta por 50 instituições educacionais na rede pública e privada. E deste total de escolas de Educação Fundamental e de Ensino Médio existentes no município, optamos por trabalhar com duas escolas públicas.

A matrícula, segundo dados do IBGE (2012), no Ensino Fundamental corresponde 3.616 matrículas e a matrícula no Ensino Médio é de 1.542 matrículas, um total de 5.158, destas, 775 corresponde a escola A e 559 a escola B, onde a pesquisa aconteceu. A escola A possui 78 anos de fundação e recebe a maioria dos alunos da classe média e alta, já a escola B possui 23 anos de fundação e tem como público alunos que vivem, geralmente, em condições de vulnerabilidade social.

O indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2012, mostra o desempenho das escolas onde a pesquisa aconteceu, escola A obteve nota 4,4 e escola B nota 4,7.

As duas escolas ofertam o atendimento educacional especializado no turno inverso em que o aluno atendido frequenta. A escola A recebe 22 alunos e a escola B 45 alunos semanalmente em sua sala de recursos multifuncional para que seja realizado um trabalho diferenciado e não o reforço escolar. É relevante salientar que os alunos que recebem atendimento especializado nas escolas espaço da pesquisa são pessoas com deficiência intelectual leve ou moderada, deficiência física, síndrome de Down, baixa visão e transtorno do desenvolvimento global, além de outras que não são público-alvo do AEE, como aqueles que possuem TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia e transtorno opositor desafiador ou obsessivo compulsivo, com ou sem diagnóstico. Discussão de suma importância que será melhor analisada e refletida nos próximos capítulos.

É relevante mencionar o número de escolas que ofertam o AEE, do total de 50 instituições, somente oito escolas viabilizam este atendimento, sendo que destas, seis foram implantadas neste ano e estão em processo de adaptação.

Aproximadamente 50% dos alunos que possuem a dupla matrícula, no ensino regular e especial, nas escolas onde aconteceu a pesquisa, frequentam também no contraturno a escola especial Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, do município de Frederico Westphalen, a qual disponibiliza uma equipe multidisciplinar para atendê-los.

Através deste estudo confirmamos a implementação da política pública de educação especial com o atendimento especializado no contexto educacional regular nas escolas A e B, entretanto iremos discorrer no texto os pontos significativos e as falhas desta proposta, contida no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe do atendimento educacional especializado – AEE, na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. Onde 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 educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

2.5 A escolha dos instrumentos de coleta, de análise e de dados

Antes da realização da coleta de dados foi preciso estabelecer os mecanismos de pesquisa empregados no percurso da coleta de dados necessários à análise do problema que a pesquisa ensejou.

O primeiro instrumento utilizado foi a entrevista individual. Para a constituição de uma entrevista bem sucedida é preciso um entrevistador bem preparado, para não haver perguntas inadequadas e assim não desperdiçar o tempo do entrevistado e do entrevistador. Além da preparação para a realização da entrevista é necessário seu planejamento e a seleção dos entrevistados, mencionada no item anterior.

Entrevista para Minayo (2008), tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é:

A estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2008, p. 64).

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social, um momento dialógico, em que uma das partes busca dados, sendo aqui o pesquisador e a outra se apresenta como fonte de

informação, o entrevistado. O ponto fundamental é que o pesquisador pode esclarecer uma pergunta que para ele está compreensiva, quando não está clara para o entrevistado.

Nesse entendimento, Canan (2009) discorre que:

A entrevista pode ser considerada um dos procedimentos mais usuais desenvolvidos no trabalho de campo, já que através dela o pesquisador vai em busca de informações que estão contidas nas falas dos sujeitos pesquisados. Está longe de ser considerada uma conversa despreziosa e neutra, pelo contrário, ela é um meio de coleta de dados que contribui para que conheçamos melhor a realidade e o campo a ser pesquisado (CANAN, 2009, p. 45).

Para que se possa obter uma gama de opiniões e de diferentes visões sobre o assunto, a presente pesquisa teve como um dos instrumentos de coleta de dados, entrevista individual semi-estruturada, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2008, p. 64). É importante no momento da entrevista, o entrevistador ter um tópico guia, um roteiro de questões e uma linguagem diferenciada para gestores e professores, contudo as perguntas devem comungar com todos os entrevistados. Assim, foram três momentos de entrevistas; entrevista individual para professores, entrevista individual para gestor escolar, entrevista individual para um gestor da Secretaria de Educação.

O tópico guia não deve ser um conjunto de perguntas padronizadas e sim perguntas que se parecem como um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir, tendo como principal objetivo o envolvimento de ambos na produção de conhecimento (GASKELL, 2010).

As autoras Lüdke e André (2004) afirmam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário (LÜDKE & ANDRÉ, 2004, p. 34).

Mesmo considerando a vantagem da entrevista para o desenvolvimento da pesquisa, não podemos deixar de lembrar aquilo que Gaskell nos ensinou:

Primeiro, o entrevistador não deve aceitar nada como se fosse pacífico. Segundo, ele deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta. Terceiro, é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados (GASKELL, 2010, p. 72-73).

Com conhecimento dos cuidados que a entrevista exige do pesquisador e dentre as possibilidades e tipos de pesquisa, nossa opção foi pela entrevista individual. Para desenvolvê-la, construímos um conjunto de questões que nos interessavam perguntar aos sujeitos pesquisados, com a finalidade de conhecermos em profundidade seu pensamento sobre o tema em estudo dentro do recorte estabelecido por nossa investigação. Lembrando que ao iniciar a entrevista, a pesquisadora fez a leitura da apresentação e do termo de consentimento, e no transcorrer da entrevista, a entrevistadora fez as anotações das respostas e ao final realizou a leitura para o entrevistado que, ao concordar com o escrito, assinou, e pôde fazer novas considerações neste momento.

Cabe salientar Canan (2009) quando refere-se ao entrevistador:

No momento da aplicação da entrevista precisa estar atento não somente para o roteiro pré-estabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da investigação como também a gestos, entonação de voz, expressões, sinais não verbais, hesitações, comentários feitos no fim da entrevista. Enfim, muitas vezes, o dito vai muito além das palavras, ou melhor, daquilo que foi efetivamente dito. Num trabalho que se propôs a compreender o tema e a captar suas contradições, esse olhar e essa percepção foram fundamentais (CANAN, 2009, p. 46).

Na pesquisa, em geral, a coleta de dados é oriunda da observação participante, uma técnica de pesquisa que se desenvolve através da participação e do contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado. Uma relação face a face com o sujeito que pretende observar durante a coleta de dados.

Conforme Gaskell (2010, p. 72), “Na observação participante, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo”.

A realização da observação participante não é simplesmente olhar em um curto e único espaço de tempo, precisa ser continuada, captar informações e não chegar no local e no momento ver o que irá observar, sem definição do que será observado.

Nessa perspectiva, as autoras Marconi e Lakatos afirmam que:

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia. A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam seu comportamento (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 173-174).

Para a observação acontecer de forma planejada ela precisa ser do tipo observação sistemática, a qual optamos para responder os propósitos preestabelecidos na pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 176), “na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

A observação participante é uma tarefa difícil, mas não impossível, exige cautela e seriedade por parte do observador que terá que recolher as informações contidas nas ações dos atores em seu contexto natural, a partir da compreensão e sentido que os mesmos atribuem a seus atos. Em nosso estudo, a observação foi desenvolvida no momento em que o pesquisador-observador esteve em contato com os sujeitos da pesquisa durante a entrevista individual.

Após a coleta dos dados através da entrevista individual e observação participativa, realizamos a análise e interpretação dos dados. De acordo com Chizzotti (2001, p. 98) “o objetivo da análise de conteúdos é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Consoante às questões teóricas aqui descritas, a presente temática suscitou novas reflexões em nossa pesquisa após a etapa de coleta de dados e quando o material produzido foi submetido a um processo analítico. Assim, as categorias se confundem com a fundamentação teórica, já que a base da pesquisa é a dialética.

A proposta em tela objetivou uma análise junto aos aportes teóricos e as compreensões e conhecimentos adquiridos, dentro das categorias, parte do texto que corresponde à essência desta pesquisa, sendo possível apreciação nos próximos capítulos e sessões deste estudo.

Relembrando Saviani (2007), texto e contexto são duas faces da análise de dados que dão sentido uma a outra. Desse modo, acrescentamos Canan (2009), quando sublinha que a análise é o momento de respondermos ao nosso problema de pesquisa, então não podemos fazê-lo em separado do contexto que os gerou. “Foram, pois, nossas percepções acerca dos antagonismos gerados no interior do processo e as contradições deles emanadas que permitiram a compreensão

do contexto e, como não poderia deixar de ser do problema inicialmente proposto, das questões de pesquisa, enfim dos nossos objetivos iniciais” (CANAN, 2009, p. 32-33).

Dessa forma, a pesquisa se constituiu de um conteúdo denso e rico através dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados empíricos, articulados com a teoria que fundamentou o estudo devido à necessidade apresentada pelo trabalho de campo. Dialogando no contexto do texto, ou seja, referencial teórico e análise dos dados, atendendo aos princípios da dialética, como nos ensina Saviani (2007). Assim, o texto foi dividido em duas categorias que enfocam: as políticas de educação especial e educação inclusiva enfocando documentos nacionais e internacionais, e a relação dessas diretrizes com o processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 27).

É impossível que falemos, hoje, em educação sem que o façamos relacionando-a com as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva. Ao tratar sobre elas temos a compreensão de quais políticas públicas em documentos legais são fundamentais para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo. Pontuar sobre as políticas públicas é condição para compreender seu significado, sentido, amplitude e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação.

Ao tratarmos da construção do conceito de política, nos remetemos ao princípio do termo que o originou, assinalando as mudanças advindas ao longo dos tempos. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007):

o termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 7).

De acordo com as autoras, a obra *A Política*, de Aristóteles (384–322 a.C.), é considerada como o primeiro tratado sobre o tema, ao introduzir a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo.

Ainda nesta perspectiva, as autoras complementam dizendo que:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 7).

Nesse entendimento, é relevante acrescentar o que Ângela Maria Martins aponta:

O termo política origina-se na obra de Aristóteles – primeiro tratado sobre as funções do Estado e diferentes formas de governo – e essa noção perdurou até a modernidade. A partir daí passou a significar todas as atividades desenvolvidas na polis. Assinalem-se alguns aspectos do debate atual sobre a própria noção de política, vista por muitos teóricos como as ações e confrontos entre grupos de interesses, nem sempre diretamente envolvidos na formulação do conjunto legal e normativo e dos programas governamentais (MARTINS, 2010, p. 30).

Silva (2002) também contribui afirmando:

[...] que políticas refere-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (SILVA, 2002, p. 7).

Um exemplo disso é o Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, que é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, por meio do qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino. Além disso, após a sua aprovação, é um documento de referência aos estados e municípios para a elaboração dos seus planos (SILVA, 2002). Na realidade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido a escola exercer sua autonomia, mas por outro há a regulação por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Para Ball e Mainardes (2011):

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL & MAINARDES, 2011, p. 13).

Quando nos referimos às políticas públicas educacionais, é necessário considerar o papel do Estado, mesmo que não tenhamos a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, apenas ressaltar a importância fundamental para o entendimento do tema em estudo.

Sabemos do caráter dominante, regulador e avaliador do estado, que apresenta um discurso democrático, porém, muitas vezes, incompatível e antagônico às medidas tomadas em relação às exigências e necessidades educacionais.

O estado deve apresentar propostas de políticas que não beneficiem somente uma parcela da população. Nesse entendimento, afirma Sidney Silva (2010):

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Arelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional (SILVA, 2010, p. 39).

Werle (2010) também contribui quando aponta que:

As políticas públicas desdobram-se em um período de governo, mas situam-se no bojo das limitações e possibilidades do Estado, assim articulam-se nas reformas os órgãos do Estado, propostas de governo e políticas. A educação como uma política pública social situa-se temporal, cultural e espacialmente no interior de uma determinada forma de Estado, sofrendo interferências do mesmo, embora não pensada somente por seus organismos, mas pela sociedade, suas instituições e grupos de interesses e influenciada por organismos internacionais (WERLE, 2010, p. 57).

A política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual.

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada (BALL, MAINARDES, 2011, p. 14).

A educação não deve ser pensada de forma abstrata e a implementação das políticas educacionais são necessárias à sensibilização e à qualificação de todos os sujeitos envolvidos no

processo, para que, então, sejam criadas as políticas de Estado e não somente as políticas de Governo, lembrando que nem tudo que serve ao Governo serve para a escola, para a educação.

Cabe ressaltar a presença do Banco Mundial (BM) através de suas políticas estratégicas e suas intervenções educacionais, principalmente, no que refere às políticas para a Educação Básica pública. O Banco Mundial surgiu em 1944, no contexto do término da II Guerra Mundial, com o objetivo imediato de cuidar da reconstrução das economias devastadas e como credor dos países afetados pela guerra. Desde esse período, exerce participação de prestígio na implementação das políticas educacionais, sendo o Brasil um dos países em que a educação é financiada e sofre a intervenção dessa organização financeira.

Realmente, a atual perspectiva de educação se insere, em geral, na tendência mundial ou global de mercantilização dos direitos básicos a partir da adoção de políticas externas que se coadunam às diretrizes reformistas propostas ou impostas pelas implementações das políticas públicas, entre elas, a política educacional constituída pelo Banco Mundial, FMI e outros. Não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a prioridade dos investimentos na educação primária, visando uma formação para o mercado de trabalho onde não há espaço para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

Em vista disto, o Banco Mundial vem trabalhando de maneira direta na educação há mais de quatro décadas, tanto que se transformou, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no cenário educativo mundial e acabou por ocupar espaços antes conferidos à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organismo especializado em educação. Atualmente, é a “principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2003, p. 126).

Como o BM conseguiu espaço a nível mundial, toda proposta de política educacional pode vir a ter sua conquista. Nesse sentido, conforme ressaltam Ball e Mainardes:

[...] podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao

lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL & MAINARDES, 2011, p. 14).

As políticas não são definidas como fixas e imutáveis, assim possibilitam aos sujeitos fazerem um balanço das contribuições das demandas da educação ou de seus entraves.

Ainda, Lindomar Wessler Boneti (2006) nos diz que:

É certo que as políticas públicas são criadas e postas em prática a partir de uma determinada concepção de sociedade ou de um fundamento teórico. São concepções que fundamentam a elaboração e a efetivação das políticas públicas. Tais fundamentos têm origem na própria formação histórica da instituição pública, desde os primeiros filósofos que pensavam um modelo de gestão pública. (BONETI, 2006, p. 19-20).

As políticas públicas sempre terão relação com os aspectos sociais e históricos, visto que, sua implementação e efetivação acontece entre as pessoas, nas instituições públicas, a partir das demandas sociais e numa construção histórica.

3.1 Breve trajetória histórica das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil a partir dos anos de 1990 em documentos legais

O resgate histórico de qualquer contexto, seja educacional, social, econômico ou político, proporciona a compreensão do presente, da atualidade. As mudanças e transformações nas mais variadas esferas surgem a partir da sua historicidade. O que contribuirá para um melhor e mais satisfatório entendimento do sentido da educação especial no sistema escolar. Contudo, optamos primeiramente em fazer um recorte da história da educação especial no Brasil, a partir da década de noventa.

Acreditando na relevância de principiar este corpo teórico do estudo, de imediato buscamos pautar algumas iniciativas da trajetória histórica que foi sendo construída e tem em seu cenário as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva no Brasil a partir de 1990. A escolha por iniciar pela década de 1990 foi em razão de ser o período das iniciativas oficiais de âmbito nacional da educação especial. Sem desmerecer as demais iniciativas e ações governamentais asseguradas anteriormente ao período escolhido, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual estabelece igualdade no acesso à escola as

pessoas com deficiência e a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

Inicialmente, podemos visualizar no quadro abaixo, as principais políticas que se referem à educação especial e à educação inclusiva a partir de 1990.

| Principais leis da política | Objetivos |
|---|---|
| Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 | A educação especial e a educação básica passam a ser da competência da Seneb - Secretaria Nacional de Educação Básica |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. | Em seu artigo 54 dispõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. |
| Resolução nº 01 de 8 de março de 1991. | Condiciona o repasse do salário-educação à aplicação, pelos estados e municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 | Em seu art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. |
| Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 | Instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determinando que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes o Atendimento Educacional Especializado (AEE). |
| Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. | Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. |
| Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 | Dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. |
| Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 | Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. |

QUADRO 2 - Principais políticas que se referem a educação especial e a educação inclusiva a partir de 1990
Fonte: Elaborado pela autora.

Identificar as políticas direcionadas à educação especial ao longo de sua evolução, com ênfase nos anos noventa e até o presente momento, proporcionou desenvolver uma análise interpretativa das ações governamentais, procurando, em um primeiro momento, compreendê-las. Além disso foi possível através da coleta de dados visualizar algumas iniciativas concretas no contexto educacional.

A nítida ampliação das referências à educação especial na perspectiva inclusiva nos textos de políticas públicas desse gênero, nos remetem a um olhar para possível compreensão da implementação e do impacto no âmbito escolar.

Sabemos que educação implica refletir sobre sua importância e necessidade iminente para vivermos com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade. No entanto, o paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios exigidos nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, o ser humano. Nesse contexto, a implementação das políticas públicas de educação especial no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que respeitará a diversidade.

Relatamos de início a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁷, preferencialmente na rede regular de ensino. É notável que exista o acesso à escola pelo elevado número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas comuns e especiais, como registra o Censo Escolar de 2006, pela evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, em relação à Educação Especial, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um

⁷Enquanto na CF 88 a expressão de referência era “portadores de deficiência”, logo novos documentos surgem com o uso da expressão “necessidades educacionais especiais”, como consta no art. 1º da Resolução nº 2/2001. E o Decreto nº 7.611, considera público-alvo do AEE: alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. 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. 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.

crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

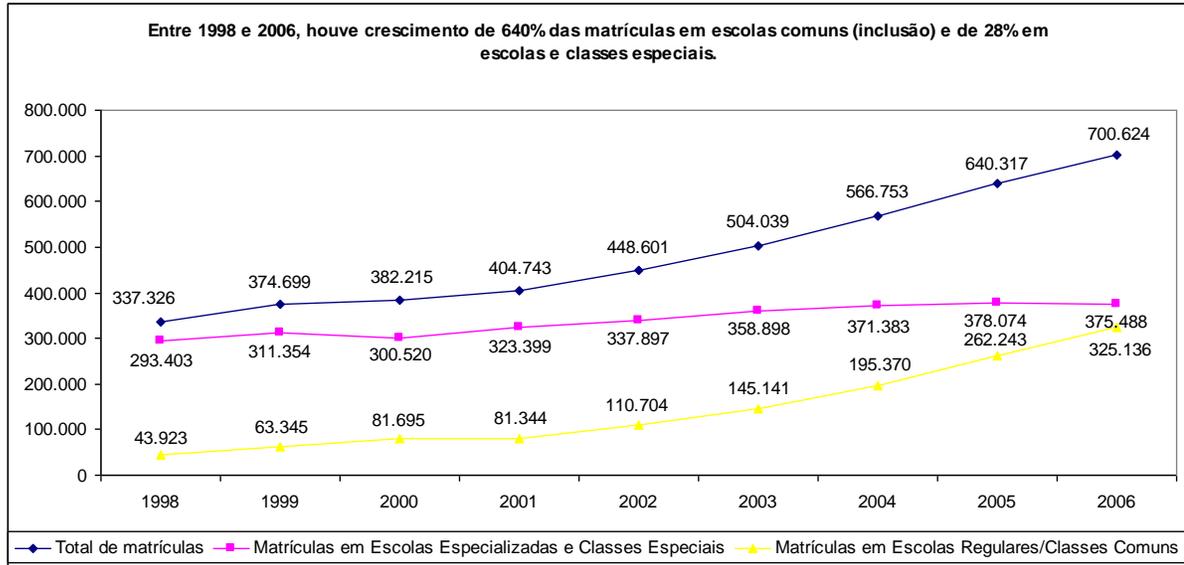


GRÁFICO 1 - Crescimento das matrículas em escolas comuns (inclusão) e em escolas e classes especiais
Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Em relação ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 2011, quase 80% do total de matrículas da educação especial estava nas escolas públicas em 2011, o restante, quase 20%, está nas instituições particulares de ensino. O mesmo censo aponta 752.305 matrículas, na educação especial no Brasil, somando os estudantes em escolas regulares e especiais.

O Inep considera como alunos especiais as crianças e jovens com deficiências físicas, mentais, intelectuais e aqueles que apresentam superdotação e altas habilidades.

Nos quadros a seguir, é possível observar a evolução da matrícula das crianças com deficiência no sistema educacional do país a partir da Educação Infantil até a Educação Profissional.

| Ano | Total | Educação Infantil | Fundamental | Médio | EJA | Educação Profissional |
|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------------|--------------|------------|------------------------------|
| 2007 | 348.470 | 64.501 | 224.350 | 2.806 | 49.268 | 7.545 |
| 2008 | 319.924 | 65.694 | 202.126 | 2.768 | 44.384 | 4.952 |
| 2009 | 252.687 | 47.748 | 162.644 | 1.263 | 39.913 | 1.119 |
| 2010 | 218.271 | 35.397 | 142.866 | 972 | 38.353 | 683 |
| 2011 | 193.882 | 23.750 | 131.836 | 1.140 | 36.359 | 797 |
| Diferença 2010/2011 em % | -11,2 | -32,9 | -7,7 | 17,3 | -5,2 | 16,7 |

QUADRO 3 - Matrículas por Etapa de Ensino – Classes Especiais e Escolas Exclusivas.

Fonte: Inep 2011.

| Ano | Total | Educação Infantil | Fundamental | Médio | EJA | Educação Profissional |
|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------------|--------------|------------|------------------------------|
| 2007 | 306.136 | 24.634 | 239.506 | 13.306 | 28.295 | 395 |
| 2008 | 375.775 | 27.603 | 297.986 | 17.344 | 32.296 | 546 |
| 2009 | 387.031 | 27.031 | 303.383 | 21.465 | 34.434 | 718 |
| 2010 | 484.332 | 34.044 | 380.112 | 27.695 | 41.385 | 1.096 |
| 2011 | 558.423 | 39.367 | 437.132 | 33.138 | 47.425 | 1.361 |
| Diferença 2010/2011 em % | 15,3 | 15,6 | 15 | 19,7 | 14,6 | 24,2 |

QUADRO 4 - Matrículas por Etapa de Ensino – Classes Comuns (Alunos Incluídos).

Fonte: Inep 2011.

Os dados também reafirmam a tendência de crescimento do número de alunos com deficiência em salas regulares. Contabilizando todos os incluídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e de Jovens e Adultos (EJA), o aumento entre 2010 e 2011 foi de 15,3%. Em contrapartida, as escolas especiais enfrentam uma queda de 11,2% no número de alunos.

Apesar do elevado aumento no número de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino, os desafios para atingir a inclusão ainda são muitos, como, por exemplo, o comprometimento do gestor da escola que recebe essa criança e do ensino que ela recebe do professor em sala de aula. Outro obstáculo é a infraestrutura das escolas, especialmente as públicas que, muitas vezes, não oferecem o espaço adequado para o aprendizado e socialização das crianças com deficiência.

A avaliação das crianças com deficiência também é alvo de discussão, ela demanda transformações estruturais em toda a comunidade escolar, a começar pela ruptura da ideia de que os estudantes devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo, avaliado por instrumentos padronizados de desempenho.

É preciso revisar o projeto político-pedagógico da escola para contemplar a diversidade dos alunos. Uma ação bastante complexa, mas é um caminho. Além da implementação de políticas focadas em investimentos, principalmente, na capacitação dos professores e no material didático.

O crescimento das matrículas, como citado anteriormente, é a expressão concreta de que a escola é para todos, ou pelo menos deveria ser. A demanda crescente é o indicativo de que a sociedade e o poder público estão, de certa forma, compreendendo que é necessário favorecer espaço a todos na educação, porém como contemplar um ensino que esteja voltado às necessidades de cada aluno, ainda demanda futuras discussões.

O MEC defende a matrícula das crianças com deficiência em salas regulares de ensino e por outro, o Plano Nacional de Educação (PNE), que está por ser aprovado, em sua quarta meta se refere ao fechamento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), se prever a universalização para a população de 4 a 17 anos do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino até 2016.

Uma situação preocupante, temos que avançar e não retroceder, as políticas públicas devem visar mudanças positivas. Entendemos que é fundamental que as Apaes continuem com seu trabalho interdisciplinar e colaborativo aos seus alunos que frequentam a escola regular no turno inverso. As demandas não contemplam o atendimento especial na escola regular e com a universalização e fechamento destas entidades as complicações serão maiores, já que enormes lacunas no atendimento aos alunos com deficiência se formarão.

Quando existirem políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar e aprender, podemos acreditar que os órgãos públicos e os cidadãos estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos. Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional

for para todos os que possuem necessidades educacionais especiais, a implementação dessa política não deve acontecer somente em algumas realidades, para um pequeno contingente de alunos e de forma fragmentada, ela deve ser realmente para todos. Para isso, a formação docente será imprescindível, além da figura do professor tutor. Hoje a realidade que se impõe é a de professores despreparados e sozinhos tendo que dar conta de problemas que eles desconhecem.

Após um ano da Constituição da República Federativa do Brasil (CF 88), foi implementada a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que estabeleceu, em seu art. 1º, as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. Em seu § 1º, na aplicação e interpretação da Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. E está presente no art. 2º que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. O inciso I desse mesmo artigo, define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a Educação infantil, as de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível de Educação Infantil, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos com deficiência;

e) o acesso de alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Do exposto acima, referente a Lei nº 7.853/89, é mister salientar a continuidade dos direitos básicos da pessoa com deficiência, como ter a oportunidade de ser, aprender e conviver socialmente, enfatizando a necessária e urgente formação e qualificação do professor para atuar com esses alunos que desejam mostrar suas habilidades e aprender vencendo suas limitações e estigmas.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006, p. 54-55).

Esta mesma Lei nº 7.853/89, em seu art. 10, estabelece que, a coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas referentes a pessoas com deficiência caberá à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Redação dada pela Lei nº 11.958, de 2009) e não mais a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) como órgão autônomo, administrativa e financeiramente, com destinação de recursos orçamentários específicos, constados anteriormente a mudanças, nos artigos 10 e 11.

No artigo 15 estabelece que a Secretaria de Educação Especial (SESPE) do Ministério da Educação será reestruturada, para atendimento e fiel cumprimento do que dispõe. No ano de 1990, a SESPE foi extinta, tendo suas atribuições absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, a Educação Especial e a Educação Básica passaram a ser da competência da SENEB. Na estrutura da SENEB, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) ficou responsável por esta modalidade de ensino que, para gerenciá-la, conta com uma Coordenação de Educação Especial.

Momento de nova estrutura que fortalece a integração da educação especial com os demais órgãos centrais que administram e organizam o ensino. Cabe salientar que em 1992, o

Ministério da Educação e Cultura – MEC – recoloca o órgão específico de educação no status de secretaria.

No ano de 1999, o decreto-lei nº 3.289, deste mesmo ano, que regulamentou a lei nº 7.853 de 1989, definiu que as escolas públicas ou privadas deveriam oferecer programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Na identificação dos documentos e diretrizes relativas à educação da pessoa com deficiência é importante incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Em seu artigo 54 dispõe que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Continuando a cronologia dos atos legais relativos à educação especial, em 1991 foi editada a Resolução nº 01 de 8 de março de 1991, pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tal Resolução condicionou o repasse do salário-educação à aplicação, pelos estados e municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial.

Vejamos que não é de hoje que é assegurado atendimento educacional especializado no turno inverso aos alunos com deficiência. Todavia, os avanços ainda são pequenos, mas muitos destes significativos, como atendimento diferenciado, voltado para minimizar as lacunas da aprendizagem destes alunos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Neste artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos alunos, sabendo que a efetivação desses serviços devem ser permanentes, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da Educação Especial”. Ainda o art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

O que entendemos que deva ser levado em conta é a realidade e as potencialidades de cada aluno até que se tenha uma definição da proposta pedagógica para a educação dos alunos com deficiência, de preferência uma política que contemple toda a estrutura e organização educacional e principalmente o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também define, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Temos, portanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica na Resolução nº 2/2001, que determinam o atendimento especial desde a educação infantil às crianças com necessidades educacionais especiais mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade, o que de fato vem contribuir com o aprendizado dos alunos e fortalecer os laços com a escola.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

Se continuarem existindo espaços de segregação, principalmente, no ambiente educacional dificilmente iremos avançar na perspectiva de uma educação inclusiva e de respeito ao outro.

Acompanhando o processo de mudança no contexto das reformas relacionadas à Educação Básica, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu 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, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de

Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. E em seu 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.

Dentre tantas reformas relacionadas às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, salientamos o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que nasce do Decreto nº 6.571/2008 e que dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE – na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. 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 Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Partindo da análise da presente legislação constatamos que além da matrícula em classes comuns o aluno com deficiência terá garantia da oferta no atendimento educacional especializado no turno inverso. Essa medida contribui, mas não é suficiente, não basta esse novo complemento para a educação desses alunos, uma vez que ainda temos carências, como a falta de professores capacitados para o atendimento educacional especializado e a inexistência das próprias salas de atendimento. No decorrer do texto daremos maior enfoque a esta política educacional.

Segundo Mantoan (2006, p. 35), “é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta”.

Esse breve histórico da educação especial nos mostra os avanços em termos de legislação no que se refere às pessoas com deficiência. Ainda assim, vivemos um paradoxo. Ao passo em que a legislação avança, a escola parece não ter avançado no mesmo ritmo.

Neste momento, podemos constatar em relação aos apontamentos direcionados às políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, que nossa tarefa é grandiosa e permanente na busca do compromisso de acompanhar as ações a partir das quais possamos garantir uma escola que vivencie em seu dia a dia uma educação que respeite e oportunize a diversidade na implementação das políticas educacionais.

3.1.1 Documentos internacionais: diálogos inclusivos

A nível mundial iremos destacar iniciativas que aconteceram entre 1990 a 2007, ensejando retomá-las para refletir sobre os discursos que as contemplam e as ações que ocorreram ou que ficaram apenas argumentadas e redigidas.

O destaque será para a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, adotada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em 1990, *Declaração de Salamanca*, em 1994, *Convenção de Guatemala*, em 1999, ratificada pelo Decreto 3.956/2001 e para a *Convenção ONU – Direitos das Pessoas com Deficiência*, um *Tratado Internacional de Direitos Humanos*, aprovado na assembleia geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinalado pelo Brasil em 30 de março de 2007. Entrou em vigor, juntamente com seu protocolo facultativo, em 3 de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 países membros das Nações Unidas.

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, perpetuaram as aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas para todos como mencionado na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, documentos que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no âmbito educativo vindos do mundo inteiro. Os 155 governos presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Os organismos internacionais: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial foram os patrocinadores da Conferência, ou seja, “sócios”.

É indiscutível a visão da intervenção das agências financiadoras na educação pública e o consentimento interno. Nessa contextualização, a autora Maria Abádia da Silva, ressalta:

[...] as políticas para a educação pública são resultantes, em primeiro lugar, das imposições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições

socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispõe, mas pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados; em segundo lugar, resultam da capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e, em terceiro, das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturais e saberes (SILVA, 2002, p. 5).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos teve intervenções dos organismos patrocinadores, mas por outro foi um marco educacional que constituiu novos delineamentos e execuções de políticas educativas direcionadas a educação básica.

Durante a década de 1990 aconteceram diversas reuniões tanto regionais como globais com o objetivo de avaliar o andamento do programa, das metas a serem alcançadas. Também em 1998, um Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (EFA Fórum) solicitou aos países presentes na Conferência – 1990, um relatório sobre os dezoito indicadores considerados relevantes para avaliar a “Educação para Todos”.

Para Rosa María Torres (2001), nas três primeiras reuniões do EFA Fórum, nos anos de 1991, 1993 e 1996, foram analisados os avanços pós-Jomtien, verificando que alguns países haviam organizado reuniões para continuar dialogando e vivenciando o compromisso expresso em 1990, outros elaboraram estratégias ou planos de ação, sendo somente 56 países que promoveram mecanismos para atingir as metas e 14 haviam aumentado significativamente seu orçamento para a educação básica. Cabe ressaltar, que a maior parte dos países industrializados não tomou nenhuma medida de acompanhamento das metas da Educação para Todos.

Concomitante a essas avaliações foram organizadas pesquisas, estudos de caso e estudos temáticos em diversos países, sob a coordenação da UNESCO. Julgamos relevante avaliar as propostas e metas, as quais foram fixadas pelas agências internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM no compromisso de desempenhá-las para contribuir com a educação básica de qualidade e que contemple as necessidades básicas de aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente.

Em relação aos compromissos financeiros dos “sócios” de Jomtien, da seriedade dos compromissos e a urgência em alcançar as metas destacadas na Conferência em 1990, a avaliação também destacou as conquistas, como o acesso a educação primária.

Torres (2001) representou em um quadro a visão restrita (convencional) e a visão ampliada (Educação para Todos) da Educação Básica, mostrando uma visão total da Educação

Básica contemplando crianças, jovens e adultos. Destacando a proposta de Educação para Todos equivalente a Educação Básica para Todos e comparando a proposta e a resposta, mostrando que a conferência não chegou a ganhar a forma constituída em Jomtien.

É importante destacar que, conforme Torres (2001, p. 20), “Educação para Todos equivale a Educação Básica para Todos, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos”. Indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes:

1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões conscientes e 7) a possibilidade de continuar aprendendo (TORRES, 2001, p. 20).

A partir destas considerações foram definidas seis estratégias para a realização da Educação Básica para Todos, tais como:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Dar prioridade a meninas e mulheres; Dar atenção especial aos grupos desamparados; Concentrar a atenção mais na aprendizagem; Valorizar o ambiente para a aprendizagem; Fortalecer a articulação das ações; Ampliar o alcance e os meios da educação básica (TORRES, 2001, p. 21).

Com estas estratégias, foram definidas as metas, dentre elas destacamos duas:

- Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, incluindo intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desamparadas e excluídas.

- Acesso universal à educação primária (ou a qualquer nível mais elevado considerado “básico”) e conclusão da mesma até o ano 2000 (TORRES, 2001, p. 22).

E visando atingir estas metas foram definidos alguns requisitos:

- Gerar um contexto de políticas de apoio no campo econômico, social e cultural.
- Mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento voltados para a educação básica são os melhores investimentos que podem ser feitos para a população e o futuro do país (TORRES, 2001, p. 23).

Todavia, é necessário pontuar que no período de 1990 a 2000, indicado para que fosse concretizada toda a proposta da Educação para Todos e ainda hoje, existe uma distância entre o

compromisso e a realização da proposta. Uma década é um prazo muito curto, sendo que não basta a compreensão das metas é preciso estar inserido no espírito da proposta.

Sempre irão existir respostas para o não cumprimento da proposta e culpados pelo não alcance das metas estabelecidas, como destaca Torres:

Alguns dirão que o problema maior esteve do lado dos países; outros diriam que dos organismos internacionais. De qualquer modo, virão à baila os obstáculos financeiros, os ajustes estruturais, os endividamentos externos, as catástrofes naturais e sociais, as limitações técnicas e humanas, a descontinuidade dos governos e das políticas, os problemas de coordenação em todos os níveis, as debilidades da estratégia de informação e comunicação pública, os déficits da participação e da consulta, o escasso envolvimento e motivação do professorado e de outros agentes de transformação, as promessas não cumpridas em relação ao papel dos meios de comunicação e das modernas tecnologias (TORRES, 2001, p. 64-65).

A autora acrescenta que é preciso olhar com atenção o esforço empreendido na década de 1990. Não só porque as metas não foram cumpridas, mas porque as propostas e metas não perderam sua validade ou vigência, e porque seu movimento implica esforço dirigido, contínuo e sistemático, prolongado no tempo.

Um novo momento de reflexão e análise é viável devido a passagem de duas décadas e três anos desde a Conferência.

A viabilidade da “Educação para Todos” foi um tema recorrente colocado em pauta pelos países, principalmente os mais pobres. Já nos primeiros dois ou três anos pós-Jomtien, dirigentes e intelectuais, sobretudo da África e da Ásia, comentavam sobre a impossibilidade de cumprir as metas em meio a tanta penúria econômica e tantas prioridades competindo entre si (Deblé e Carron, 1993; De Grauwe e Doran, 1995; Wright e Govindra, 1994). A América Latina, por sua vez, entendendo mal que tais metas eram, em boa parte, metas quantitativas e já alcançadas na maioria dos países da região, não prestou muita atenção à Educação para Todos nem necessitou de seu marco para enfatizar a grande questão da época: a qualidade (TORRES, 2001, p. 72).

Os países e as agências internacionais entenderam que a viabilidade da Educação para Todos era financeira e a viabilidade política e técnica ocuparam um lugar secundário.

Outra questão importante apontada por Torres (2001) foi a uniformidade que primou, a compreensão e a aplicação da “Educação para Todos” como um modelo universal. O Marco da Ação dava abertura para cada país adaptar os princípios e as metas às suas próprias condições e contextos e estabelecer seu próprio programa e calendário de ação.

Isso foi reiterado nos sucessivos documentos produzidos pelo fórum consultivo. A necessária flexibilidade e adaptabilidade aos contextos locais é um parágrafo obrigatório em quase todos os documentos internacionais e, concretamente, naqueles produzidos na década de 1990 pelas quatro agências que patrocinaram a Educação para Todos.

Com a mentalidade e as estratégias tradicionais não será possível almejar à “Educação para Todos” e a uma educação diferente, mesmo que houvesse uma grande injeção de recursos, um dilatamento nos prazos e uma aposta renovada no potencial das novas tecnologias. A única possibilidade de garantir educação para todos é pensar de um outro jeito, a partir de outras lógicas, de um novo entendimento comum que integre educação e política, educação e economia, educação e cultura, educação e cidadania, política educativa e política social, mudança educativa vinda de baixo e mudança educativa vinda de cima, o local, o nacional e o global. A Educação para Todos somente é possível a partir de uma visão genuinamente ampliada e renovada do educativo, que volte a confiar e a investir nas pessoas, em suas capacidades e potencialidades, no desenvolvimento e na sincronização dos recursos e dos esforços de toda sociedade, e no empenho comum por fazer da educação uma necessidade e uma tarefa de todos (TORRES, 2001, p. 86-87).

Cada contexto educacional se apresenta de uma maneira, mas geralmente os obstáculos às necessidades são semelhantes, seguir uma uniformidade de ações é um tanto complexo. E isso fez com que os países que firmaram compromisso com uma educação para todos acabassem visando à quantidade de metas a serem atingidas e não à qualidade delas.

Visando reafirmar o compromisso para com a Educação para Todos, foi realizada entre os dias sete e dez de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca, se referindo aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, o que demanda aos estados assegurarem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, reconhecendo como na Educação para Todos, a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a Estrutura de Ação em Educação Especial.

Nesse entendimento, merecem destaque os seguintes pontos da Declaração de Salamanca (1994):

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

- sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Ainda, cabe citar que, ao congregarem todos os governos, lhes coube demandas, as quais destacamos as seguintes:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

- adotem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da Educação Inclusiva.

- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1-2).

Ao analisar o enunciado acima, referente à Declaração de Salamanca, podemos dizer que: além de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva e futuras modificações da política educacional, constituiu uma reestruturação das instituições educacionais voltadas para a filosofia inclusiva. Considerando que a escola deve oferecer os serviços adequados para acolher e atender à diversidade da população, estas são ações que serão incorporadas, ainda que lentamente nos sistemas educacionais, no entanto são promissoras a uma educação que visa contemplar as

especificidades de cada indivíduo e a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças.

A Declaração de Salamanca busca realizar o que muitos professores, alunos e sociedade desejam: o respeito à diversidade, aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são singulares e próprias de cada indivíduo. A educação com princípios inclusivos está construindo sua trajetória e muito é devido à Estrutura de Ação em Educação Especial anunciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos em Salamanca.

Quando assumiu sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o fez numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro, como já mencionado, mostrando que esses compromissos “apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso” (FERREIRA, 2007, p. 24).

Os dados do último Censo (2011), visualizados nos quadros presentes no item 3.1⁸, mostram o elevado número de matrículas na rede regular das pessoas com deficiência, dados quantitativos importantes para as políticas de educação especial numa iniciativa inclusiva. Que as matrículas continuem aumentando e que estes alunos da educação especial junto aos outros possam receber uma educação de qualidade, sem segregação e exclusão, com professores capacitados e orientados, com infraestrutura física voltada para a acessibilidade e com material pedagógico a disposição do professor e do aluno, para contemplar a aprendizagem de cada aluno. A preocupação dos organismos internacionais geralmente é com os números, a quantidade e pouco se atentam para a qualidade do ensino, que é o principal.

Na continuidade queremos destacar a realização da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a pessoa com deficiência, celebrada na Guatemala em 1990 e ratificada pelo Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001, definindo em seu art. 1º que a convenção será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

A Declaração de Guatemala reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o

⁸Nas páginas 43 e 44.

direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 1990).

Segundo o texto do Art.1 da Convenção fica definido que o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Também define que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito a igualdade dessas pessoas, e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação (BRASIL, 1999).

É mais uma política que declara e reafirma os direitos das pessoas com deficiência, do direito ao respeito humano, social, a liberdade de interagir, socializar, aprender e viver com suas capacidades e fragilidades. Sem serem submetidas à segregação e discriminação. Tudo sempre muito bonito, bem argumentado e elaborado. Os países aderem e decretam a iniciativa formalmente, entretanto na prática são poucos os resultados e os que surgem geralmente são quantitativos.

Em resumo, para se ajustarem à Convenção é indispensável que os nossos estabelecimentos escolares adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, eliminem barreiras arquitetônicas e de outros tipos, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos aprendizes, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam às necessidades educacionais dos educandos com e sem deficiências, mas que não discriminem os alunos, não lhes imponham restrições e nem exclusões de qualquer natureza (MANTOAN, 2001; FOREST, 1985).

Dentre as convenções e declarações já mencionadas neste capítulo, por fim queremos pontuar mais uma articulação a nível internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência organizada pela ONU, um Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na assembleia geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinalado pelo Brasil somente um ano depois, em 30 de março de 2007. Entrou em vigor, juntamente com seu protocolo facultativo, em 3 de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 países membros da Nações Unidas, alguns dados sobre deficiência foram elencados de acordo com a ONU, tais como: 650 milhões de pessoas no mundo possui alguma deficiência, isso corresponde 10% da população mundial, sendo

que 80% dessas pessoas vivem nos países em desenvolvimento e 90 milhões vivem nas Américas o que corresponde 82% daquelas que vivem abaixo da linha de pobreza, e a maioria é criança. E por mencionar o continente americano, salientamos o Brasil, dados do IBGE, de 2011, mostram que 14,5% da população, cerca de 25 milhões de pessoas tem alguma deficiência.

Sobre o atendimento educacional especializado, a convenção deixa clara em seu artigo 24, da educação, a necessidade de serem assegurados atendimentos especializados para que os alunos com deficiência possam ter acesso à escolarização nas escolas comuns, que na política nacional de educação especial corresponde ao AEE.

Esta política do AEE será pauta dos próximos capítulos junto à análise dos dados coletados através das entrevistas individuais com professores que tinham alunos atendidos na sala de recursos multifuncional. E cabe lembrar que o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, como usualmente acontece nas instituições.

Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade⁹ significa que há discriminação, é preciso incluir mais do que excluir, é preciso promover a cidadania ao invés de segregar, sendo possível com ações práticas nos contextos educacionais e chegar a resultados bem satisfatórios.

Embora existido avanços no que se referem aos compromissos anunciados pelos países, isso não necessariamente se reverteu em ações concretas que tenham efetivamente feito com que esses compromissos tenham sido todos cumpridos. É possível afirmar que ainda temos muito a fazer e principalmente no coletivo.

3.2 Atendimento Educacional Especializado: contribuições e impasses

A inclusão dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, público-alvo da educação especial, é regida pela política de atendimento que deverá acontecer na sala comum e na sala de recursos multifuncionais, onde

⁹A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu art. 2º § 1º, define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

se deve dispor de material pedagógico e professor capacitado para possibilitar a aprendizagem aos alunos.

Em 17 de novembro de 2011, como já mencionado, foi publicado o Decreto nº. 7.611, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e no qual são regulamentados itens norteadores para este estabelecimento.

Em seu 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 (BRASIL, 2011).

Sob esse viés, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares da rede pública de ensino, poderá promover as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Cabe enfatizar que o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI publicou em 2012, e em anos anteriores, o *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* que objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações deste programa de apoio à organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE - aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

Esse manual apresenta aos gestores e professores, informações sobre os aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado, os objetivos e ações do Programa de

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e orientações gerais sobre a implantação e funcionamento dessas salas.

Como consta no Art. 2º do Decreto nº 7.611, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos com deficiência – intelectual, visual, auditiva, física e múltipla; com TGD - transtornos globais do desenvolvimento – Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Síndrome de Heller), Síndrome de Asperger, e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, que inclui, ou também é conhecido como Autismo Atípico; e aqueles que possuem altas habilidades ou superdotação - pessoas que possuem diversas características, mencionadas na literatura especializada, sendo a precocidade, gosto e nível elevado da leitura, interesses variados e diferenciados, tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade, assincronismo, preferência por trabalhar ou estudar sozinhos, independência, autonomia, senso de humor refinado, sensibilidade estética muito desenvolvida, elevada capacidade de observação, liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outros.

Este alunado público do AEE, em turmas do ensino regular, viabiliza uma inclusão que traz uma série de benefícios, sendo pessoais e sociais tanto às crianças que estudam na mesma turma ou de outras turmas quanto para elas. É importante ressaltar este convívio social que proporciona uma aprendizagem entrelaçada a uma interação social que tem um papel central para facilitar a aprendizagem.

O desenvolvimento das crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação terá progresso e uma aprendizagem satisfatória com o efetivo atendimento educacional em sala de aula no ensino comum e em sala de recursos multifuncionais ou complementar aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Sabemos do número elevado de alunos por turmas, uma turma com 20 ou mais alunos dificulta o trabalho docente, além dos conhecimentos sobre a deficiência que o aluno do AEE apresenta, o professor precisa saber como direcionar sua prática docente de forma a favorecer este aluno, não esquecendo dos demais, ou ao contrário. A segregação de alunos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação na classe comum terá continuidade se não houver uma consciência de todos em ter atitudes de mudança e compromisso.

Até quando estes alunos ficarão por tempo sem um olhar do professor, sem sua atenção, e sem atividades voltadas as suas necessidades, ou continuarão apenas a receber uma imagem em uma folha para colorir. E o professor ignorando-o e argumentando que não tem tempo para este aluno devido à agitação da turma, número elevado de alunos, inexperiência por ser seu primeiro aluno de atendimento especializado ou por não ter formação adequada. Isso implica:

[...] ultrapassar os ranços com os quais ainda convivemos, mesmo no século XXI, apesar dos avanços conseguidos na concepção da educação como bem de consumo essencial para as pessoas e como dimensão central para o desenvolvimento sustentado dos países nos aspectos econômicos e sociais. Enormes são os desafios para assegurar escolas de boa qualidade para todos e por toda a vida (CARVALHO, 2004, p. 89).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na 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 aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular. Para Prieto (2006, p. 36), “[...] É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo”.

Somente estar presente em sala de aula não basta para o aluno, as barreiras para a aprendizagem, como algumas já mencionadas, favorecerão o retrocesso do Atendimento Educacional Especializado. É preciso remover estas barreiras como afirma Carvalho:

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem. E mais, contextualizar toda essa bagagem teórica (CARVALHO, 2009 p. 64-65).

As questões complementares e suplementares à formação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado presente no Art. 2º, § 1º compreende um 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 (BRASIL, 2011).

Cada aluno receberá atendimento conforme suas limitações e dificuldades de aprendizagem, e valorização de suas potencialidades. O professor da sala de recursos multifuncional deverá criar um elo de comunicação com o professor do ensino comum para que ambos possam contribuir com o desenvolvimento global do aluno.

É importante ressaltar a integração do AEE à proposta pedagógica da escola e do envolvimento da família, para não só garantir o acesso à educação. A mudança deve partir de todos e atingir o plano educacional. Para FREITAS e PÉREZ (2012), a implementação de reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade, tem como uma das palavras-chave desta lógica oferecer maior “qualidade” na educação para todos os alunos, o que exige pensar nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Neste sentido, a escola é responsável pela organização e reorganização do sistema de ensino, com intuito de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos.

Em relação ao artigo 3º do Decreto nº. 7.611, são mencionados os 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 (BRASIL, 2011).

É notável que esta política identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado através das salas de recursos multifuncionais 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.

A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular possibilita a ampliação do Atendimento Educacional Especializado. Estas salas deverão ser ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos destinados à aprendizagem de cada aluno, que a frequentará em turno inverso, quando necessário.

O professor com especialização em Educação Especial que atuar com os alunos do Atendimento Educacional Especial em salas de recursos multifuncionais deverá ter um plano de trabalho para cada aluno, objetivando minimizar suas dificuldades de aprendizagem respeitando a limitação de cada um e valorizando suas habilidades. As atividades devem ser diferenciadas e não reprodução das realizadas em sala de aula comum ou os deveres de casa, os “temas”.

Na sala de recursos multifuncionais, o professor poderá propor diversas atividades com materiais visuais e concretos em um tempo dedicado aquele aluno que está sendo atendido, um momento que em sala de aula comum também é possível, entretanto em menor tempo disponibilizado pelo professor para atender o aluno, também pelo barulho, agitação da turma ou outros estímulos do ambiente que dificultam manter a atenção.

No Art. 5º, cabe refletir sobre o § 2º e com destaque ao item III sobre a formação continuada do professor:

- [...] 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. (BRASIL, 2011).

A formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais, deverá ter apoio dos órgãos municipais e estaduais. Caso contrário, o discurso de alguns docentes “eu não estou preparado para atuar na educação especial” continuará. Infelizmente o comodismo nos sistemas de ensino faz parte da ação pedagógica contraditória à busca pela educação inclusiva.

Atuar numa unidade escolar, hoje, requer que o educador possua uma significativa capacidade para atender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas idiossincrasias, suas relações internas e, fundamentalmente, que saibamos olhar para o aluno como se constituindo nestas relações (FERREIRA & FERREIRA, 2007, p. 43).

Também são necessárias as adequações arquitetônicas de prédios escolares para acessibilidade, junto à elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para o acesso dos alunos ao atendimento especializado. Quando há estrutura física e pedagógica em um ambiente de humanização acontece a aprendizagem.

Ao pensarmos que todo aluno tem necessidades pessoais e especiais praticamos ações diferentes e ousadas sobre a organização das escolas, desde o planejamento curricular a troca de experiências junto ao desejo de aprender e ensinar sempre mais. Considerações sobre o Decreto nº 7.611/2011, em especial o Atendimento Educacional Especializado, são necessárias pelas inesgotáveis discussões e por novos olhares atentos àquilo que cada proposta e experiência nos oferece.

As considerações apresentadas sobre as políticas que tratam do aluno com deficiência aqui elencadas nos ajudam a compreender e analisar as falas dos atores envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, optamos por trazer, no contexto do texto, os dados coletados na pesquisa numa tentativa de dar coerência à concepção dialética da pesquisa.

Assim, buscamos entrevistar gestores e professores, de uma escola municipal e outra estadual, para saber - Qual sua opinião sobre o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais? Segundo a legislação 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 Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Todos os entrevistados ressaltaram a relevância da implantação e implementação desta política de Atendimento Educacional Especializado junto à escola de ensino regular, e alguns fizeram suas ressalvas, como podemos ver nas falas:

Para o gestor (G1):

G1: O AEE é importante porque auxilia os alunos em suas aprendizagens, o professor não tem conhecimento da real dificuldade do aluno e aí interpreta de outra forma, vindo a discriminar, excluir, deixando de lado. O AEE possibilita um diagnóstico e trabalha no sentido de ajudar a criança em sua dificuldade.

O professor (P11) salienta e sugere:

P11: Como professora-tutora acho importante o AEE e sugiro que meu aluno possa frequentar esse atendimento no turno de aula mesmo, porque há em sala de aula um outro aluno com síndrome de Down que frequenta o AEE no turno inverso e percebo que a tarde no turno regular ele demonstra cansaço, pois é uma rotina com bastante atividade no mesmo dia.

P2: Sobre o AEE eu não tinha conhecimento, estou tendo neste ano, com conversas e apresentação do tema de uma colega nas aulas a nível *stricto sensu*, foi meu primeiro contato. Na escola eu ouvi que estão organizando uma sala para o AEE, mas não tenho conhecimento do funcionamento e do perfil dos alunos que serão atendidos”, destacou o docente (P2) e acrescentou: “Se eu não sei as limitações do aluno eu não vou ter conhecimento para melhor adaptar os conteúdos. No entanto, a importância do AEE em contribuir com informações ao professor, das particularidades de cada aluno atendido, sua realidade, capacidades e limitações a fim de contribuir com o aprendizado do aluno.

Na sequência, seguem as falas de outros entrevistados:

P1: É importante as crianças com dificuldade de aprendizagem estarem frequentando o ensino regular para socialização e receber esse atendimento, para auxiliar na sua dificuldade específica. Devido aos professores das turmas regulares terem muitos alunos e não poderem dar uma atenção especial para esses alunos. Esse decreto, é importante existir, mas se existir a efetivação. O constante acompanhamento, uma fiscalização se realmente isso está acontecendo ou se está só no papel.

P3: Com certeza deve existir o AEE, contudo que existam profissionais capacitados para atendê-los, orientar os professores para trabalhar com os alunos em sala de aula e focar suas habilidades.

P4: Acho importante esse atendimento, e que precisaria mais tempo para o aluno ser atendido mais vezes na semana, porque em sala de aula a gente não consegue dar atenção especial, dedicação ao aluno com dificuldade.

P5: É importante esse atendimento, o professor pode se dedicar mais, detectar o problema, uma dedicação voltada para seus problemas, o foco é diferenciado é voltado para sua deficiência, dificuldade. Na sala de aula a atenção é para todos e no AEE é individualizada.

P6 P7: Alunos de Apae tem que ser de Apae, não estamos preparados, não há toda uma estrutura física. Será que estamos fazendo o certo incluir os alunos de escola especial na escola regular? A escola tem que estar preparada, eu como professora não estou preparada, mas tento inclui-los e acho importante o AEE para os alunos que tem dificuldade de aprendizagem.

P8 P9: Se realmente há um elo do AEE e da turma até pode haver uma inclusão, sem diálogo não tem como funcionar, incluir. Até que ponto vale a inclusão no regular? Na Apae o aluno da educação especial tem um leque maior de atendimento do que na escola regular. Mas como tem a lei que proporciona a inclusão, então temos que incluir.

P10 G2: Não basta ter a estrutura física, e um professor para o AEE, é preciso ir além, que possa existir uma aproximação com o professor da turma do regular para trocar informações, ideias, experiências.

Os motivos que sustentam estas afirmações remetem ao fato de que os professores e gestores esperam uma melhor e maior consolidação da implementação das políticas públicas, em especial do atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncional, ou seja, comunicação, troca de saberes, de ideias e de experiências entre professores do ensino regular e professor da educação especial. Uma busca coletiva pelo desenvolvimento global de cada aluno e não cada um fazendo um trabalho individualizado, sem diálogo e interlocuções positivas, visto que, “[...] a base da educação inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado”, como lembra Borowsky (2010, p. 120).

Outra questão enfatizada pelos sujeitos da pesquisa é a possível adequação do atendimento no mesmo turno do ensino comum para casos específicos, que devem ser pensados e analisados. O essencial é aprender, não importando quando, onde e como.

A fiscalização do funcionamento das salas de recursos multifuncionais, mencionada por um professor, deverá acontecer, caso não houver envolvimento, seriedade e comprometimento pelo professor do AEE, professores do ensino comum, direção e coordenação pedagógica, a educação se faz no coletivo, no pensar juntos.

Foi possível perceber como vem sendo implementada a política de educação especial destinada ao AEE que visa uma educação inclusiva nas escolas espaço da pesquisa. Os passos desta demanda ainda são principiantes e requerem um trabalho em rede.

Logo, é preciso envidar esforços para que essa política aconteça gradualmente e com grande sucesso. E principalmente tenha coerência entre o seu proposto e as reais condições de efetivação. Pensar em respostas que contemplem a efetiva implementação da política de educação especial através do atendimento educacional especializado é pensar na responsabilidade em garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.

Existirá mudança quando nos permitirmos compreender todo o processo inclusivo e quando optarmos por práticas muito mais humanas do que aquelas que dizem respeito ao nosso ato de ensinar e de aprender.

Desde esses primeiros depoimentos já é possível percebermos que a construção de documentos legais não anda no mesmo ritmo da implementação dessa legislação nas escolas. Essa prática torna contraditória a ação docente que não se sente preparada para atuar.

Objetivando conhecer um pouco mais sobre o AEE nas escolas, as concepções dos professores e gestores, foi perguntado a eles acerca de seu conhecimento sobre o atendimento educacional especializado em sua escola, do funcionamento, dos alunos atendidos e dos procedimentos para encaminhamento a sala de recurso multifuncional, objetivemos as seguintes declarações:

P1: Tive conhecimento do atendimento porque este ano sou coordenadora pedagógica e a professora que encaminhou os documentos necessários para a 20ª CRE solicitava para mim, como o regimento escolar, os planos de estudo e o projeto político pedagógico da escola. Sobre o funcionamento sei que são atendidos em turno inverso, em horário definido pela professora e que esses alunos tem parecer médico, dificuldades especiais, mas não tenho conhecimento da deficiência específica para o atendimento. Soube que os pais foram comunicados pela direção da escola sobre o atendimento e a real importância dessa atividade para o desenvolvimento de seus filhos. Não tenho conhecimento sobre o encaminhamento, eu teria que conversar com a professora do AEE.

P2: O que eu gostaria é que fosse apresentado pela escola o AEE, qual o papel do AEE, que tipos de alunos serão atendidos, que profissional é esse e sua função nesse atendimento. Falar os objetivos de ter uma sala para esse atendimento. Assim podemos ajudar, se eu não tenho conhecimento dessa política de AEE como posso ajudar na inclusão dessas pessoas que necessitam e tantas vezes são excluídas. Pois encaminhando esses alunos ao atendimento já seria o início de uma inclusão relevante para este aluno se sentir participe de uma sociedade mais digna e cidadã.

Para avançar, a escola precisa ser um espaço que trabalha em equipe na construção do processo de esclarecimento e implantação sobre o atendimento educacional especializado para que haja adesão desta política. As políticas sozinhas não podem avançar. É essencial que gestores e professores saibam o objetivo e o funcionamento deste atendimento, informações que constam no documento orientador para o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, já mencionado nesta sessão, organizado pelo Ministério da Educação:

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2012, p. 3).

Nesse aspecto percebe-se a distância existente entre o mundo da escola e o legislador. Normalmente quem está no dia-a-dia da sala de aula, atendendo as crianças não participa das discussões em torno da construção da legislação porém é chamado a executá-la.

Ao serem questionados os professor e gestores destacaram que tiveram conhecimento do AEE na reunião do início do ano letivo, porém eles não sabem como é o funcionamento, quais os tipos de problemas de aprendizagem que os alunos apresentam para serem atendidos no AEE e como encaminhá-los.

P4: Sobre o funcionamento não está claro, eu não tenho conhecimento de como encaminhar os alunos e quais podem ser atendidos. Gostaria de ter o retorno dos atendimentos, o que está sendo feito.

P5: Eu sei avaliar quando demonstram dificuldade, deficiência, mas não sei como é a avaliação para o encaminhamento para esse atendimento, penso que o atendimento é para aqueles que tem dificuldade de aprendizagem.

P6 P7: Não tive orientação e não tenho conhecimento de como funciona, os horários, o tempo de atendimento, se é semanal e o que é realizado com os alunos. Quando solicitei a coordenação para encaminhar um aluno ao atendimento, recebi um bilhete com o dia da semana e o horário para ser entregue ao aluno.

P8: Eu não sei como funciona, mas gostaria de saber principalmente sobre o atendimento do aluno que sou professora-tutora, se eu posso usar a sala, quais os materiais disponíveis. Sei que os alunos atendidos são aqueles com necessidade especial, TDA/H todos com diagnóstico e parecer.

P9: Sei que alunos de outras escolas recebem o atendimento nesta escola, mas não sei como é o encaminhamento, a sala aparentemente parece ser um depósito, funciona somente de manhã e cada um tem um horário, fica no segundo piso, parece uma sala excluída, eu não sei do trabalho da professora, teria que ser um trabalho em conjunto. A professora tem que vir falar com o professor da turma ou deixar um bilhete, ter um momento para conversar com os professores e não no corredor a qualquer momento.

P11: Não sei sobre o funcionamento, os dias, material, metodologia, e para mim os alunos atendidos são todos que possuem algum tipo de dificuldade. Gostaria de poder utilizar a sala multifuncional em um momento com o aluno em que sou professora-tutora, pois tem atividades, como um jogo, música, usar tinta, massa de modelar ou outro recurso que chama a atenção dos outros alunos e atrapalha, desconcentra a turma.

G2: A estrutura física da sala de AEE da escola B, é pequena, fica no segundo piso e nela tem outros materiais guardados. Parece realmente um depósito, deveria ser um ambiente alegre, harmonioso, onde exista prazer em aprender.

É importante visibilizar a forma como os discursos são de indagações semelhantes, o desejo por respostas, melhor compreensão do funcionamento (horário, dias da semana, turno, duração), material, metodologia, quem é o profissional habilitado para atuar e qual sua função, qual público pode receber o atendimento e como é o procedimento para o encaminhamento e qual é o objetivo de ter na escola uma sala de recursos multifuncional. Questionamentos estes possíveis de serem respondidos e quem sabe futuras contribuições para com a educação, através de ações simples, de estender um pouco mais a reunião trimestral ou incluir uma nova reunião, momentos para dialogar, questionar e sugerir, ou seja, avançar com esta política que está presente no ambiente educacional e pouco sabemos, mas pouco também fazemos para ter maior

informação, entendimento e juntos avançar, aprender e contribuir com o ensino e o desenvolvimento humano de todos os alunos.

Rosita Edler Carvalho (2009, p. 69) muito bem nos coloca que “[...] a pretensão é alertar para as necessidades básicas para a aprendizagem o que implica a análise das condições de todos os atores que participam da organização e implementação do processo educacional escolar”.

O quadro a seguir objetiva reflexões em torno dos avanços e retrocessos referentes à política de educação especial, especificamente o Decreto nº. 7.611/2011, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais no contraturno do ensino regular para alunos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação.

| Avanços | Entraves |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho focado nas habilidades e capacidades de cada aluno, respeitando suas limitações e elevando sua autoestima. - O aprender com prazer e com significado, contemplando as fases do desenvolvimento global. - Solucionar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem. - Diálogo entre professor do AEE e professor do ensino comum. - Participação do professor do AEE de reuniões e Conselho de Classe. - Informação e orientação a família e a comunidade escolar. - Atendimento no turno inverso e/ou no mesmo turno conforme as singularidades dos educandos. - Melhor uso dos materiais e do espaço físico. | <ul style="list-style-type: none"> - Insistência em ser atendimento para reforço escolar. - Inexistência de comunicação entre professor do AEE e os professores do ensino comum, gestores. - Permanecer sendo um ambiente isolado e com estrutura física secundária. - Carência de material pedagógico ou falta de partilhar com os demais professores. - Demora da entrega do mobiliário, material didático e pedagógico. - Inadequações de acessibilidade. - Ações individuais, a mercê do desejo individual do professor. - Compreensão do AEE como sendo um trabalho restrito à Sala de Recursos Multifuncional. |

QUADRO 5 – Avanços e entraves do atendimento educacional especializado nas escolas espaço da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Os passos para os possíveis avanços são alguns, de tantos outros que poderão existir, e como estes, exigem um trabalho de compromisso, seriedade e continuas discussões. Almejamos sempre avançar e não recuar, que os apontamentos mencionados como retrocessos do atendimento educacional especializado possam ser substituídos por ações positivas envolvendo

gestores, professores, pais e órgãos públicos, mesmo sendo com passos lentos, mas conscientes para conquistar uma educação de qualidade.

Nesse entendimento, a Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, município em que a pesquisa aconteceu, vem realizando ações para a efetivação das políticas de educação especial, como os encaminhamentos, quando necessário, a outros profissionais como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, de alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais, os professores e a direção da escola informam a assistente social do município, responsável pelos encaminhamentos, para serem atendidos em um dos postos de saúde do município.

Neste ano foi implementada a segunda sala de recursos multifuncionais, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. Um avanço positivo e necessário para a educação municipal e um incentivo no sentido da concretização das políticas públicas numa iniciativa inclusiva.

Segundo o gestor (G1), a 20ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação – orienta a escola em relação ao funcionamento do AEE e comunica sobre cursos que disponibiliza, sendo que não são específicos para o atendimento em sala de recursos multifuncional, mesmo assim o professor que realiza o atendimento educacional especializado participa dos cursos.

Dentre as inúmeras e valiosas colocações dos entrevistados, ressaltamos as palavras do gestor (G2) da escola B, “se fizermos uma peneira dos alunos público-alvo do AEE que estão sendo atendidos na escola, veremos que alguns correspondem às características para o atendimento e já outros não, por apresentar dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, TDA/H – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade entre outras dificuldades de aprendizagem”.

O decreto nº 7.611/2011 insere como público-alvo para do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais no contraturno do ensino comum os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com parecer avaliativo. No entanto, são atendidos estes alunos, sendo a maioria com deficiência intelectual leve ou moderada, junto aqueles que apresentam dislexia, TDA/H ou outra dificuldade de aprendizagem com parecer avaliativo ou pré-diagnosticados pelos professores do ensino comum e especial, os quais não são público do atendimento. Na parte conclusiva deste trabalho serão sublinhadas possíveis intervenções que contemplem o atendimento e desenvolvimento de todos.

Na tentativa de mudança, objetivamos que este estudo traga contribuições além de seu enredo discursivo, que possamos continuar um trabalho no coletivo, uma nova reestruturação através de organização e compromisso, de rever os entraves e descaminhos para a educação avançar e não retroceder.

3.3 Atuação docente e a prática inclusiva na escola de ensino regular

A inclusão, principalmente, de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular representa um desafio à atuação docente, e esse processo inclusivo que está a tempo em andamento, não tem mais volta. É diante deste novo paradigma educacional, que ensejamos dialogar sobre as dificuldades encontradas pelos professores sujeitos da pesquisa, com o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Em sua formação acadêmica os professores recebem de modo superficial, através de disciplinas as principais noções teóricas sobre a educação especial ou nos estágios através de um breve contato com a prática inclusiva ao estagiarem com alunos inclusos. Esse conhecimento básico é mínimo diante das competências que o docente precisa adquirir em sua formação inicial e continuada para atuar com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Se tomarmos, por exemplo, os cursos de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, do Departamento de Ciências Humanas; Matemática do Departamento de Ciências Exatas e da Terra; Letras Português Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas do Departamento de Linguística, Letras e Artes; Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Biológicas; Educação Física do Departamento Ciências da Saúde, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões¹⁰, Campus de Frederico Westphalen, podemos observar que todos possuem em sua matriz curricular a disciplina de Educação Inclusiva I e Libras – Língua Brasileira de Sinais, no quinto semestre de cada curso. Somente o Curso de Pedagogia oferece Educação Inclusiva I e II, além da disciplina de Libras.

O aporte teórico das disciplinas de Educação Inclusiva e de Libras oferecido pelos cursos de licenciatura aos discentes é extremamente importante para que os mesmos possam saber que a

¹⁰Universidade em que realizamos nosso processo de formação inicial, pós-graduação lato sensu e agora o Mestrado.

educação caminha na direção de oportunidade e valorização da diversidade, de todos estarem na escola e aprenderem juntos.

Se o fazer docente construído desde a graduação e junto aos professores em formação, suscitar inquietações que extrapolam as questões puramente didáticas, sobretudo, quando se trata de inclusão escolar, a caminhada terá iniciado rumo a uma docência sem exclusão e segregação.

Para Imbernón, (2011, p. 42) “[...] a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa [...]”. Para interpretar a realidade é preciso conhecê-la e ter uma base teórica muito bem constituída, sendo esses pontos importantes na formação e atuação docente.

O atendimento educacional especializado é um constante desafio para quem é professor da sala de recursos multifuncional e para os professores que atuam no ensino comum e que possuem em suas turmas alunos da educação especial numa perspectiva inclusiva. Descobrir a melhor maneira de atuar, de relacionar teoria e prática não é uma tarefa fácil, pois não há uma mesma dinâmica e sequência de atividades, ou seja, não tem receita para atuar na educação, como mostra Carvalho (2004):

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam orientações práticas, verdadeiras receitas do como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável, o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender procedimentos que possam adotar, imediatamente, em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas ou com os resultados de investigações na área do ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 131).

Nessa compreensão, é preciso sintonia entre a teoria e a prática pedagógica para com a educação inclusiva. Uma prática não se faz somente com envolvimento, observação, integração, ela se torna muito mais consistente quando a sua base é teórica, reflexiva e dialógica. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42-43). Saber dos princípios e objetivos da educação inclusiva junto ao conhecimento das deficiências existentes em seus alunos é essencial para nossa constituição como ser humano e como docente neste século XXI.

Sabemos da existência de inúmeras pesquisas voltadas para a formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas, mesmo assim nossa pesquisa faz uma breve, contudo, importante reflexão sobre a formação e atuação do professor do ensino regular frente às dificuldades enfrentadas durante o processo de inclusão dos alunos da educação especial em sala de aula.

Inicialmente, dentre as questões solicitadas aos entrevistados, buscamos saber a formação acadêmica dos professores e gestores e se os mesmos possuem especialização ou curso na área da educação especial e/ou educação inclusiva. Durante a análise dos dados coletados constatamos que os professores entrevistados atuam em suas áreas específicas, como Matemática, Filosofia, Letras/Português – Inglês e Literatura, Ciências no Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio, e Pedagogia, destes alguns tem especialização em sua área de atuação, dois são mestrados em educação, somente um professor tem Curso de Libras – módulo I na área da educação especial e educação inclusiva e outro professor tem especialização em Psicopedagogia, um campo de atuação da educação que possibilita o professor trabalhar com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos. Apenas um professor não possui nenhuma especialização.

Hoje mais do que nunca se faz necessário professores comprometidos com a educação e com o desejo de aprender sempre, o que é percebível naqueles mestres que são incansáveis alunos, leitores, pesquisadores e fazedores de uma prática reflexiva, como enfatiza Charlot:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele aprender. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2005, p. 76).

É preciso partir de cada um o desejo, a iniciativa de estar constantemente aprendendo. A formação continuada é necessária diante de tantos desafios presente na prática de ensino em sala de aula e na gestão escolar. Que professores e gestores possam não de maneira individual, mas coletivamente buscar construir encontros de estudos, de pesquisa, de troca de saberes e participarem frequentemente de cursos, seminários, congressos e demais eventos educacionais com o mesmo objetivo: a busca por novos saberes, sem sentirem-se na obrigação de estudar. A aprendizagem significativa que envolve o estudo deve ser prazerosa.

Dentre os 15 entrevistados apenas um não foi docente de aluno com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação. E quando lhe foi perguntado: O que faria se viesse a receber um aluno com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação em sua turma? Esse professor (P1),

respondeu que: “Primeiramente iria buscar saber as características da deficiência do aluno, uma descrição sobre o desenvolvimento dele, suas limitações e habilidades, para depois começar um trabalho específico com ele, diferenciado dos demais alunos”. Conhecer melhor o aluno, suas dificuldades, maneira de aprender, interagir, em que se destaca e evolui é o melhor caminho para contribuir com seu desenvolvimento global. Mesmo sem informação e conhecimento sobre a deficiência do aluno, há professores com postura de pesquisadores, observadores e questionadores, características que todo o docente deveria ter antes de dizer que não sabe o que fazer e que não está preparado para atuar com alunos da educação especial.

Por outro, os professores que no decorrer de sua profissão foram e estão sendo docentes de aluno(s) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, salientaram as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem desses alunos. Segundo eles, as maiores dificuldades são: a falta de formação e/ou orientação de como trabalhar, de material pedagógico, não saber como planejar, adaptar os conteúdos de cada disciplina com as reais capacidades do aluno; turmas com muitos alunos, encontrar tempo para pesquisar novas maneiras de contribuir com seu aprendizado; não saber como agir, o que fazer para o aluno aprender, o que os faz sentir-se culpados pela situação ou angustiados em não saber se o aluno aprendeu ou somente reproduziu, a pouca ou inexistente participação ou colaboração da família e a não aceitação da deficiência do filho pelos pais.

Vejamos no depoimento de um professor: “Sim já tive alunos com deficiência e as principais dificuldades encontradas foram conseguir planejar as atividades para esses alunos e turmas com muitos alunos. Também me falta tempo para pesquisar formas de como contribuir para o desenvolvimento deles”. (P3).

O gestor (G1) da escola A, mencionou que as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem dos alunos da educação especial, elencadas pela maioria do corpo docente da escola: “é a falta de preparo, de saber como trabalhar com esses alunos, quais conteúdos priorizarem. E que os professores contam com as sugestões dos colegas”.

Para o professor-tutor (P11), a maioria do material pedagógico que utiliza é particular, traz de casa porque a escola disponibiliza muito pouco material. E o mesmo sugeriu que os professores principalmente os de educação especial possam ter momentos para construir materiais ou fazer trocas.

No decorrer da profissão do professor (P8), recebeu em sala de aula alunos com síndromes, transtornos, epilepsia e deficiência física, ressaltou que “tive dificuldade em encontrar maneiras de trabalhar com o aluno com deficiência física pelo fato da doença ir degenerando, regredindo o que afetou emocionalmente o aluno e o professor por conviver com o seu sofrimento sem poder ajudá-lo. O mesmo professor lembrou-se de outro aluno que pouco falava devido a séria disfunção na linguagem, dificultando sua comunicação, interação e compreensão e retorno da aprendizagem.

Dentre as dificuldades mencionadas, ressaltamos a falta de formação, orientação, material, metodologia e currículo adaptado, relatadas pela maioria dos docentes. Nessa perspectiva cabe enfatizar a fala de Mantoan:

Discute-se sobre a formação dos professores: se a questão é formar o bacharel ou o licenciado... A questão é formar o educador, dentro de uma perspectiva que poderia ser discutida, tendo em vista a restritividade dos ambientes, que envolve avaliação restritiva, planejamento restritivo, currículo restritivo, tudo bem fechadinho, bem preparadinho para aquele grupo, bem direcionado para tudo. Como formar professores para ambientes desafiadores de ensino e de aprendizagem? Onde? O ingrediente fundamental é o reconhecimento e a valorização das diferenças. Acho que essa é uma questão central na discussão de formação de professores – seja continuada ou inicial; seja de nível básico ou nível superior (MANTOAN, 2008, p. 82).

Ambientes desafiadores não deixarão de existir, pelo contrário, estarão presentes na maioria das escolas, e concordamos com a autora quando direciona a formação docente para uma prática que corresponda à diversidade e não a grupos restritos. Uma questão que merece contínuos diálogos. Os quais também venham contribuir com adaptações curriculares, para que o ensino deixe de ser fragmentado, com ações singulares, e passe a ser contínuo, interligado, com uma metodologia que contempla e respeita o ritmo dos alunos e possa enriquecer a aprendizagem destes com uma diversidade de material pedagógico de qualidade.

O professor (P4) “sugere uma equipe para acompanhar os alunos incluídos, principalmente aqueles que mais precisam, que vem para a escola sem tomar o café da manhã, sem material, carentes de afeto, de carinho e de atenção.” Outro professor confessa: “Dá angústia de querer ensinar e o aluno não dá retorno, fica olhando ou só copia e não aprende”. Ressaltou o professor (P5).

Os professores conhecem bem a experiência de estar diante de um aluno que não compreende algo, embora seja “tão simples”; eles gostariam de poder “entrar” na cabeça

do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas é impossível. Esse sofrimento profissional do professor diante de uma barreira intransponível constitui uma verdadeira experiência metafísica, a da alteridade radical entre dois seres que são, aliás, parecidos. [...] Tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno (CHARLOT, 2005, p. 76-77).

Outra razão importante, salientada pelos professores (P6) e (P7), em relação aos entraves encontrados é a não aceitação da deficiência do filho pelos pais, uma das dificuldades que eles já se depararam em sala de aula, os pais queriam que o filho fizesse as mesmas atividades que os colegas, as quais não eram de acordo com seu nível de desenvolvimento, então eles adaptavam as atividades para o aluno melhor compreender, realizar e aprender, então os pais falavam que seu filho estava sendo discriminado pelo professor.

Temos que convir que não é fácil para estes pais lidar com a informação de que seu filho tem um problema ou uma síndrome, uma deficiência, um transtorno, enfim uma patologia. Para muitos, senão para todos, principalmente para as mães, durante a gravidez, e até mesmo antes, já começaram a imaginar este filho, construíram uma identidade para ele, pensaram como seria sua aparência física, seu crescimento, desenvolvimento, e idealizaram seu futuro. E de repente nasce um outro personagem, um filho que não foi idealizado, esperado. Para Tunes (2006), ao receberem a notícia que a criança tem uma patologia, os pais começam a viver uma situação muito difícil: quem esperavam, não chegou; mas receberam alguém cuja história não havia sido escrita.

No entanto, a não aceitação dos pais em relação ao filho com deficiência, dificulta o trabalho docente, e, por vezes, impedem um desenvolvimento significativo, por outro, o professor precisa tentar compreender a situação, o sofrimento, o luto dos pais pelo filho esperado e os conflitos familiares gerados.

São poucos os professores da sala de recursos multifuncional formados em Pedagogia, aqueles que são formados em outras áreas, como Matemática, Geografia, História, Letras, fazem um curso correspondente ao AEE e estão aptos para atuar. Para muitos é o único curso, sabendo que o desafio é imenso e que requer muita dedicação, leituras e formação continuada.

Assim, em nossa compreensão, a graduação em Pedagogia, dentre as mencionadas neste estudo, é a formação inicial que melhor corresponde aos objetivos do atendimento em sala de recursos multifuncional, por ser uma ciência que estuda as diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. Não enfatizamos aqui a

graduação em Educação Especial pelo fato de não fazer parte dos cursos de graduação da universidade cujos currículos observamos e conforme descrevemos, mas sabemos que seu currículo contempla requisitos importantes para a formação docente em sala de recursos multifuncional.

Ainda nesse entendimento, uma formação específica para a educação especial, como cursos de capacitação ou de pós-graduação, de 400 a 600 horas é ainda insatisfatório para atuar no AEE. É preciso que os governos Estadual e Federal disponibilizem anualmente novos cursos de formação continuada, para serem momentos de diálogos, de discussões, de leituras, de pesquisas sobre as demandas que requerem a minimização e/ou solução das dificuldades de aprendizagem.

O professor com especialização em educação especial que atuar com os alunos do Atendimento Educacional Especial em salas de recursos multifuncionais deverá ter um plano de trabalho para cada aluno, objetivando minimizar suas dificuldades de aprendizagem respeitando a limitação de cada um e valorizando suas habilidades. As atividades devem ser diferenciadas e não reprodução das realizadas em sala de aula comum. Como nas palavras de Mantoan:

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com reforço escolar, como usualmente acontece e as instituições podem oferecê-lo, enquanto as redes de ensino escolas não têm professores suficientes para cobrir suas necessidades de oferecimento do atendimento educacional especializado (MANTOAN, 2010, p. 15).

Na sala de recursos multifuncionais, o professor poderá propor diversas atividades com materiais visuais e concretos em um tempo dedicado aquele aluno que está sendo atendido, um momento que em sala de aula comum também é possível, contudo em menor tempo disponibilizado pelo professor para atender o aluno, também pelo barulho, agitação da turma ou outros estímulos do ambiente que dificultam manter a atenção.

Para Pacheco (2007, p. 211) “Há necessidade de os profissionais aprofundarem seus conhecimentos e adquirirem novas habilidades torna-se crítica para atender às várias necessidades dos alunos”. As demandas da educação especial num viés inclusivo requerem profissionais capacitados e comprometidos, além de ter a consciência que em sua prática deve acolher a todos, observando e escutando cada aluno com necessidade educacional especial.

Nesse entendimento, Tardif e Lessard salientam que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 23).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da educação especial, 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.

E no art. 13, constam as 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 (BRASIL, 2009).

Como mencionadas, são muitas as atribuições destinadas ao professor que atua na sala de recursos multifuncional, entretanto, são primordiais para o desenvolvimento dos alunos. Se não

tiver relação com a aprendizagem, respeito às limitações e ênfase as capacidades deles ficará difícil obter resultados positivos, qualidade no ensino e novos saberes.

Assim, é relevante que o professor do AEE elabore e execute um plano de trabalho, sempre buscando identificar, produzir e organizar material pedagógico e diferentes estratégias, considerando as necessidades específicas de cada aluno atendido. Momentos individuais ou em pequenos grupos, conforme as afinidades e contextualizações dos alunos serão aplicabilidades condizentes com a acessibilidade e que fortalecem a integração, participação e autonomia dos estudantes.

Quando necessário, o docente da educação especial deve orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, fortalecendo os laços entre família e escola e, principalmente, estabelecendo articulação com seus colegas professores da sala de aula comum, para que juntos possam descobrir as melhores estratégias e ações para que os alunos venham aprender satisfatoriamente nos dois ambientes, sala comum e sala de recursos multifuncional.

E quando a escola matricular alunos surdos ou com deficiência auditiva, ou alunos cegos ou com baixa visão, deve ser sabedora da indispensável presença de professores com formação em educação bilíngue ou no ensino braile, porque este aluno não poderá ficar esperando a boa vontade daqueles que tem o comprometimento de corresponder da melhor maneira diante da presente situação.

No primeiro dia de aula do aluno, o professor especialista deverá estar na escola e não depois de meses de aula. Durante o estudo a campo não constatamos a necessidade de professores com formação em educação bilíngue ou no ensino braile para alunos surdos ou com deficiência auditiva, ou de alunos cegos ou com baixa visão. Mesmo assim, ressaltamos que quanto mais tempo o aluno deixar de receber atendimento especializado na escola, que é de direito e necessário, mais estará sendo impossibilitado de progredir, desenvolver, aprender, socializar e interagir.

Uma equipe diretiva que é sabedora da legislação e dos documentos oficiais referentes à implantação e implementação de políticas públicas de educação especial viabilizam a construção de uma escola inclusiva. E para provocar a mudança requerida pelo ensino inclusivo, deve haver um ciclo de políticas centradas e conduzidas por ações de todos os que defendem a mudança. Um caminho é o sistema unificado, enfatizado por Daniel Sage:

A realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Isso exige pessoal administrativo no nível central que não apenas acredite que essa unificação seja desejável e possível, mas que também comunique essa visão em todo o seu comportamento público, tanto em palavras quanto em ações. Os comportamentos inclusivos de professores e diretores escolares de nível básico são seriamente reduzidos se os administradores do nível da política não lhes proporcionarem um apoio explícito. Os pronunciamentos desse apoio devem ser reforçados por passos organizacionais que demonstrem um sistema realmente unificado (SAGE, 1999, p. 131).

A política de mudança, também deve ser iniciativa dos órgãos públicos, deve estar na pauta de suas prioridades e discussões. A partir desta proposição, foi realizada entrevista com um gestor da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen, o qual ressalta que “a SMEC não realizou, até este presente ano, formação específica para os professores que atuam na sala de recursos multifuncional, o professor deve buscar por conta própria”, (G1), contudo a SMEC vem realizando cursos para os professores de todo o ensino da rede, sobre formação num geral e com enfoque na diversidade, além da continuidade do projeto SER – Socialização, Educação e Reconstrução do Conhecimento e aderiu neste ano o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com formação de oito horas, em dois encontros mensais, para troca de planejamento, de experiência, ideias a serem trabalhadas em sala de aula. Priorizando, assim, cursos para todos os docentes da rede e não específicos, por outro seria oportuno colaborar financeiramente com a formação continuada dos professores interessados em aprender sempre mais para atender a demanda de alunos da educação especial, incluídos no ensino regular e por eles atendidos na sala de recursos multifuncional.

Ao mesmo tempo em que o processo inclusivo está em andamento e não tem mais volta, os professores ainda estão longe da qualificação ideal e de uma docência da melhor qualidade. O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para pesquisadores, leitores, questionadores, curiosos, apaixonados pelo ensino e pelo aprender e para aqueles que assumem tornar-se a cada amanhã um melhor docente, um profissional que faz a diferença em meio a muitos que são indiferentes às necessárias mudanças.

4 O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] “a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito” (MITTLER, 2003, p. 183).

Na atual conjuntura educacional, embora a política da educação especial apresente como finalidade a democratização plena do acesso, ingresso e permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na escola, são poucas as respostas encontradas para eliminar as barreiras existentes neste processo inclusivo.

Na tentativa de melhor apreender o discurso da educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno-público-alvo da educação especial, apresentamos inicialmente considerações para propositivas reflexões sobre o conceito ou entendimento, compreensão e visão direcionada a educação especial e educação inclusiva, elencadas por teóricos, pelos sujeitos deste estudo e pelas autoras e pesquisadoras.

Para Carvalho, (2004, p. 111) “[...] trata-se de um equívoco imaginar que a educação inclusiva é uma “bandeira” da educação especial dirigida, apenas, ao seu alunado, bem como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de “colocar em””. E a mesma autora defende a urgente necessidade de transformação da prática pedagógica nas escolas, e acrescenta que aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem que não apresentam uma deficiência “real”, geralmente continuam sem as respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares, (Carvalho, 2004).

O aprender é para todos, no entanto a fragmentação do ensino não contempla o processo educativo, acaba por vezes excluindo mais do que incluindo. Salientamos a importância do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial e do ensino comum, junto há novas e coerentes reestruturações educacionais e sociais. Porém, a inclusão deve contemplar a todos os alunos indiferente de serem ou não alunado da educação especial, senão voltaremos à constituição de grupos segregados.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de

distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, no qual é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar, entre as diversas fragmentações do sistema de ensino brasileiro, a oposição entre educação básica e educação especial.

O PDE demonstra, de alguma forma, que o governo assume a escolarização da pessoa com deficiência, pois além de indicar a necessidade de superar a fragmentação histórica existente entre educação básica e educação especial, lança programas que atuam na promoção de condições de acessibilidade física e pedagógica nas escolas comuns para este alunado.

Essa iniciativa, se levada a sério pelo governo e pelo sistema de ensino, pode contribuir para a redefinição da educação especial em três sentidos:

1. diferencia a escolarização do atendimento educacional especializado e resolve a confusão conceitual - intencional – que vem se perpetuando desde a Constituição de 1988. Nesse sentido, o aluno com deficiência deverá participar da escolarização. Terá condições de acesso ao currículo escolar e, no contraturno, terá o atendimento educacional especializado desenvolvido por profissional especializado, com função de promover serviços e recursos necessários para que este aluno tenha acesso à escolarização (como produção de material em Braille, do aprofundamento de conceitos em Libras etc);
2. redefine o papel da educação especial como modalidade de ensino, não substitutiva à escolarização. A escolarização não deverá ser substituída pelo atendimento educacional especializado e este não deverá ser compreendido como “reforço escolar”;
3. permite à educação especial assumir sua característica de transversalidade, já que esta perpassa desde a educação infantil até o ensino superior, podendo também ser necessária nas demais modalidades de ensino (FREITAS, 2009, p. 226).

De certa forma, tais pressupostos já estão integrados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, lançada, em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Essa proposta traz 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 (BRASIL, 2008, p. 14).

Essas medidas, segundo Soraia Napoleão Freitas (2009) se consideradas com a devida seriedade que lhes cabe, poderão transformar-se em ferramenta para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. No entanto, cabe destacar que, no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações. Da mesma forma, é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão. Não há desconsideração pelas práticas desenvolvidas pelas instituições especializadas em educação especial, pelo contrário, reconhece-se, em determinado momento histórico, essas eram as únicas alternativas para muitas pessoas com deficiência. Atualmente, acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade.

Ademais, o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos e a busca em tornar possível o pleno desenvolvimento deles e positivas aprendizagens. Daí os inúmeros desafios frente às condições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos na educação como processo de mudança e de transformação.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p. 40).

Romper com práticas, metodologias, currículos e ações de um sistema que parece estar enraizado a um ensino excludente, requer comprometimento e mudanças. E a escola inclusiva não pode ser restrita a pessoa com deficiência ou o público da educação especial e sim de todos,

daqueles minoritários e em situação de desvantagem social, econômica, cultural e de vulnerabilidade.

É possível perceber que não é de agora a necessidade de transformação da prática pedagógica na educação básica, iniciando pelo respeito às diferenças até o atendimento diferenciado pela educação especial articulada à educação comum, sem substituí-la. Não é suficiente o acesso, o ingresso e a permanência do aluno na escola, devemos ir além para não ser um número de matrícula ou um a mais na sala de aula, colaborando com a exclusão.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

O termo inclusão é uma constante discussão no contexto social e educacional, muitas transformações aconteceram e novas posturas e comprometimentos já foram e estão sendo realizados. No escopo de aprofundar o debate, é preciso prolongar as discussões. As entrevistas individuais com os docentes e gestores proporcionou saber deles o que entendem por escola inclusiva e se consideram a instituição em que atuam inclusiva.

Podemos fazer dois paralelos, de um lado aqueles que entendem que uma escola inclusiva é aquela que consegue dar um atendimento visando acolher todas as diferenças da escola, sendo sociais, intelectuais, emocionais, aquela que não só matricula o aluno, mas sim disponibiliza infraestrutura, pessoas capacitadas, materiais didáticos e pedagógicos de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Como ressaltam dois professores (P8 e P9) a escola será inclusiva quando tiver todos os recursos humanos, materiais pedagógicos, estrutura física apropriados aos alunos público da educação especial. E segundo um gestor “escola inclusiva é aquela que trata todos os alunos da mesma maneira, aqueles com e sem deficiência e onde as mesmas regras devem ser cumpridas por todos” (E1, G1).

E de outro, aqueles que têm a compreensão de que a escola não é inclusiva, como argumenta um dos docentes “as nossas escolas não são inclusivas, estamos muito longe de ser, tem muita escola elitizada, uma escola inclusiva não é só aquela que recebe alunos com síndrome de Down, e sim aqueles drogados, marginalizados, que recebe o público em geral, sem selecionar, sem fazer diferença.

Isso eu me dei conta assistindo uma reportagem onde o diretor e os professores foram nas mediações da escola e chamaram os alunos excluídos socialmente para participar, estar presente na escola”, destacou o educador (P4).

Segundo o entrevistado (P6) “estamos recebendo, acolhendo e integrando em sala de aula, isso não é ser uma escola inclusiva, estamos excluindo”. E o professor (P7) “eu finjo que ensino e o aluno finge que aprende, isso não é inclusão”. Para o docente (P9) sua escola não é inclusiva, os alunos são excluídos.

Os sujeitos deste estudo trouxeram em suas falas reflexões importantes e nos deixam outros questionamentos, que tem “cheiro de mofo¹¹” e que passam adormecidos, esquecidos e até mesmo ignorados no momento que se criam novas políticas de inclusão sem rever as lacunas deixadas pelas demandas anteriores. Se para alguns professores e gestores, uma escola inclusiva é aquela que vai além da matrícula, que acolhe e ensina a todos com ou sem deficiência, marginalizados socialmente, com material pedagógico adaptado, infraestrutura e metodologia adequada, professores capacitados, então por que esta escola está tão distante? São elencadas as necessidades, as possíveis mudanças, mas não se chega a existência, a construção dela.

Os caminhos que a maioria das instituições trilha para a construção de uma escola inclusiva é semelhante, elas aceitam a matrícula do aluno da educação especial, acolhem, e algumas demonstram o desejo de contribuir com o aprendizado do aluno. Porém, no decorrer, o sentido da inclusão se perde no caminho, ora pela falta de conhecimento ou orientação do professor, ora pela inexistência de material, de um currículo flexível, de infraestrutura ou de valorização do outro, de dedicação em sua profissão.

O momento é oportuno para “remover as barreiras para a aprendizagem, particularmente na organização do atendimento educacional. Entendemos que, com esse objetivo, poderemos contribuir, definitivamente, para a tão desejada escola de boa qualidade para todos: a escola inclusiva” (CARVALHO, 2009, p. 93).

A maioria dos entrevistados das escolas (E1 e E2) considera a escola em que atua inclusiva, sendo que alguns fizeram ressalvas, como o professor (P1) “considero a minha escola inclusiva em partes porque agora tem profissionais na área da educação especial como a

¹¹Expressão usada por Lya Luft, no texto “Sem esforço e sem exemplo” na revista Veja em 9 de outubro de 2013.

professora do AEE e a professora do grupo de apoio, mas não conseguimos contemplar todas as diferenças da escola”.

As escolas em que há o atendimento educacional especializado o professor que nela atua deve ter formação na área da educação especial. Podendo ele, quando possível, orientar alguns professores, principalmente daqueles alunos atendidos.

P2: O conceito de inclusão é bem amplo, no aspecto geral considero minha escola inclusiva porque aceita os alunos independente das dificuldades de aprendizagens, condições econômicas e sociais. Sempre tenta recuperar essa fragilidade social ou dificuldade de aprendizagem, dando uma nova chance para o aluno desenvolver suas habilidades. Já em outras escolas percebo que elas “selecionam” seus alunos, preferindo aqueles que apresentam melhor capacidade de aprendizagem, alunos de periferia, até para não perder a “fama de boa escola”. A exclusão social e econômica também reflete no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.

Infelizmente, e de modo informal, sabemos que há sim escolas que selecionam seus alunos, isso mostra que ter um público estudantil de qualidade é o que interessa para estar melhor na pontuação do IDEB e entre as melhores instituições mesmo tendo que excluir aqueles tidos como incapacitados, marginalizados, que possuem deficiência ou outra patologia.

Para outros educadores, a escola em que atuam é:

P8: Em parte inclusiva porque falta principalmente material para trabalhar com os alunos, e é preciso trocar ideias em conjunto para trabalhar com os alunos.

P9: É inclusiva porque recebe a todos, tem professora-tutora para três alunos com síndrome e transtorno global do desenvolvimento, mas por outro tem alunos com síndrome de Down que não tem professora-tutora para fazer as atividades diferenciadas em sala de aula.

Na continuidade, os docentes consideram inclusiva a escola em que atuam porque nunca foi rejeitada uma matrícula, sempre se acolhe procurando trabalhar a partir do que se sabe sobre a modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva, recebe todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. “Eu sei que tem escolas que se negam a incluir alunos especiais. A escola em que atuo é para mim inclusiva porque tenho suporte quando preciso de orientação e tem estrutura física voltada para a acessibilidade”, comentou o docente (P11).

Desse modo, as compreensões e visões dos sujeitos da pesquisa sobre a educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial, é benéfica a inclusão para alguns, que segundo eles vem acontecendo através da matrícula, da socialização, da

iniciativa do AEE, da existência de infraestrutura para a acessibilidade e de materiais didáticos e pedagógicos, da presença de profissional capacitado, já para outros é uma idealização não concretizada, é inexistente no universo educacional e social o que é tido como inclusão para os demais.

Quando uma escola propõem mudanças na sua organização pedagógica e curricular, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar e segregar os alunos, mesmo com resistência da maioria, se faz políticas educacionais inclusivas. E que o ensino especial e comum, não seja dois e sim um, uma proposta, um objetivo, uma política que visa a transformação da escola, da educação e do ser humano.

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do co-modismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta (MANTOAN, 2006, p. 27).

Para a autora Rosita Edler Carvalho (2009), especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem e assim temos como pensar e avançar no especial da educação.

E a mesma autora, enfatiza que:

[...] por educação especial entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2009, p. 19).

Logo, o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial requer modificações que contemplem uma nova organização que favoreça a acessibilidade necessária para que possam ter a garantia do seu direito à escolarização de superação e sucesso.

4.1 A necessária efetivação das políticas públicas de educação especial no contexto educacional inclusivo

Pensar e redigir acerca das políticas públicas de educação especial e educação inclusiva no contexto educacional tem sido uma preocupação constante, assunto que têm integrado as pautas de discussões, em eventos nacionais e internacionais, tema de pesquisa e estudo em nível de graduação e pós-graduação.

Evidentemente, essa questão assumiu nova dimensão no bojo dos movimentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e os preceitos da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994 que influenciaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e outros documentos oficiais, como já mencionados e discutidos neste texto, incluindo o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, referente ao Atendimento Educacional Especializado mencionado com a finalidade de provocar novas reflexões.

Vale enfatizar que não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído e formulado, o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

No entanto, para viabilizar a concretização desta intencionalidade educativa, em especial o atendimento especializado no âmbito escolar, é preciso:

[...] superar as barreiras existentes em suas múltiplas origens e intensidades, para o que se faz necessário: (a) libertar o aluno da condição de solitário responsável por seu insucesso na escola, (b) identificar todos os obstáculos que lhe impedem ou dificultam seu sucesso no processo de aprendizagem, (c) analisar o contexto em que a aprendizagem se realiza e (d) abandonar, definitivamente, os rótulos, quaisquer que sejam (CARVALHO, 2009, p. 52-53).

O cenário educacional atual da educação especial numa perspectiva inclusiva tem o desafio de romper com os antigos paradigmas de segregação e de estigmatização visando mudar mentalidades e superar preconceitos históricos.

[...] a participação e a cooperação serão as estratégias a serem adotadas, predominantemente na sala de aula, possibilitando a todos e a cada um desenvolver-se

plenamente, com responsabilidade, assumindo sua parcela de contribuição para uma sociedade mais justa e que possa viver em paz. (CARVALHO, 2002, p. 64).

A questão da educação num todo demanda novos caminhos e o atendimento dos alunos da educação especial em salas de recursos multifuncional não é apenas atender aos dispositivos legais.

Quando uma instituição escolar defende a qualidade da oferta e do acesso à educação especial sob um viés inclusivo com respeito à diversidade de todos que nela frequentam, procura garantir, paulatinamente, aos alunos a potencialização de seu desenvolvimento e do direito de socializar com todos. Contribuindo para a necessária e urgente efetivação das políticas públicas de educação especial e educação inclusiva no contexto educacional. Políticas que devem ser pensadas de acordo com cada realidade.

Se o contexto em que nos encontramos no momento não é o mesmo pensado e descrito em documentos oficiais, que sejamos nós os sujeitos que tornarão apropriável, mesmo havendo inúmeras barreiras e dificuldades. O esforço pelo outro será recompensado pela satisfação em fazer parte de uma escola humana e que em seus espaços há lugar para a diversidade.

O Atendimento Educacional Especializado está tomando proporções no espaço escolar através da evolução das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, dados mencionados no capítulo anterior, o que demanda a continuidade e ampliação de um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados. Processo que o ensino comum não tem conseguido contemplar. Nessa dimensão Prieto faz considerações pertinentes:

Sem desprezar os embates atuais sobre educação inclusiva – principalmente quanto à sua coexistência ou não com serviços especializados para atendimento paralelo à classe comum -, a proposta de atender a alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades (PRIETO, 2006, p. 42).

Realmente, a expansão do acesso de alunos com deficiência às classes comuns é visível a cada ano e concordando com o que Prieto (2006) sublinhou no parágrafo anterior, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar a permanência dos alunos na escola, compreendendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

Destarte, temos uma longa trajetória e boas razões para continuarmos unindo esforços, discutindo nossas ideias, refletindo nossas ações e buscando alternativas que nos permitam estar

na escola e fazer acontecer a educação no compasso às diferenças individuais e contribuindo com a efetivação de políticas públicas de educação especial.

A concretização na escola regular da política do Atendimento Educacional Especializado vem complementar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, valorizando suas capacidades e habilidades e minimizando suas dificuldades de aprendizagem. Para tanto, torna-se fundamental garantir políticas públicas de educação especial na coletividade que possibilitem a superação de barreiras que impedem o direito de todos à educação.

4.2 Atendimento Educacional Especializado: discussões futuras

Na continuidade da pesquisa de campo buscamos saber dos professores e gestores seus conhecimentos sobre leis e diretrizes destinadas a educação especial e da aplicação dessas demandas na instituição em que atuam e na visão do gestor que dá suporte as ações relacionadas à educação especial através da Secretaria Municipal de Educação do município que faz parte do espaço da pesquisa.

Dos quinze entrevistados, três falaram nunca ter lido e não conhecer sobre o assunto; sete disseram ler, mas tem pouco conhecimento; e cinco afirmaram ter interesse, mas não ter estudado e procurado atualizar-se.

Diante dos resultados podemos ver que os professores tem interesse em saber sobre as políticas públicas direcionadas a educação especial e que a maioria lê, mas tem pouco conhecimento sobre leis e diretrizes voltadas a esta educação e principalmente ao Decreto 7.611/2011 destinado ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncional.

Nas representações dos professores foi possível visualizar:

Tenho interesse de buscar saber mais sobre as deficiências e dificuldades de aprendizagem dos alunos a fim de melhor trabalhar os conteúdos da minha disciplina, conforme as limitações do aluno, de uma forma adequada para que ele aprenda (P2).

As leis destinadas a educação especial numa perspectiva inclusiva não li, mas li outras leis, artigos, textos sobre a temática. Devido não ter conhecimento não tenho como saber a aplicação na escola em que atuo. Quando tinha a classe especial ouvi da necessidade de oferta dessa modalidade (P3).

Procuro ler mais sobre o assunto quando tenho alunos com determinadas necessidades especiais. Fiquei sabendo do AEE na primeira reunião do ano na escola, mas é pouca informação, precisamos ser mais informados e orientados sobre a sala multifuncional.

Como professora eu quero fazer pelo meu aluno, mas não sei como começar porque não tenho o diagnóstico do aluno, aí da importância das informações do professor do AEE para nos auxiliar (P4).

Sei que existem as leis, que na LDB um dos seus capítulos é destinado a educação especial, que o aluno é amparado por lei, mas não sei qual e tenho pouco conhecimento sobre o AEE (P5).

Através de eventos sobre inclusão proporcionados pelo Secretaria Municipal de Educação, do município em 2011, tive conhecimento e também sobre o possível fechamento das APAEs (P6 P7).

Tenho conhecimento de leis, diretrizes destinadas a educação especial pela minha formação acadêmica em Educação Especial, especializações na área e estar sempre estudando, lendo. No momento estou fazendo doutorado em educação especial (G2).

De uma forma ou de outra, os professores procuram ler, se atualizar, demonstram interesse em saber e aprender sobre a política do AEE, na perspectiva de melhorar sua prática docente e contribuir com o desenvolvimento dos alunos da educação especial. Nesta compreensão percebemos que o trabalho coletivo se faz necessário, que a direção, coordenação, professor da sala de recursos multifuncional e os professores do ensino comum precisam dialogar, para que todos tenham informação, orientação e juntos possam delinear possíveis soluções e respostas para os problemas da educação especial.

Uma legislação se sustenta até que forças e interesses se articulem para configurar outros discursos, os quais fortalecidos, negociados, ou impostos, rearticulando as propostas legais instituídas, superem-nas se impondo legalmente (WERLE, 2010, p. 58-59).

Quatorze dos quinze entrevistados não tinham conhecimento do Decreto 7.611/2011 e seu objetivo, entretanto sabem da existência de uma política destinada aos alunos com deficiência, como enfatiza o professor a seguir:

Sei que o professor deve ser especializado para fazer o atendimento porque os professores do ensino regular não tem formação específica e as turmas são numerosas, algumas com mais de 30 alunos, o que contribui para a exclusão dos alunos da educação especial. Quando fui docente em outro estado, tive conhecimento porque lá o atendimento acontece há um bom tempo (P9).

Pelo fato da grande maioria dos sujeitos da pesquisa demonstrar interesse em novas leituras e estarem abertos a aprender, ensinamos novamente a importância de momentos para contribuir com informação e conhecimento sobre a política do AEE, como já mencionados. Mostrando-nos disponíveis a esclarecimentos e orientações e que esta pesquisa vá além de suas páginas editadas, que possa disseminar saberes, auxiliar na educação, nas relações sociais e numa

prática melhor, através de futuros diálogos politicamente possíveis e somatórios as transformações.

Os gestores e professores geralmente querem mudanças imediatas e o desejo que as políticas implementadas se materializem em curto prazo de tempo. É importante reconhecer a necessidade de se compreender a complexidade que reveste o processo do atendimento educacional especializado na educação especial através das salas de recursos multifuncionais e em salas do ensino comum para alcançar os objetivos desejados, o que não se conquista no imediatismo e sim numa longa e coletiva caminhada.

Góes (2006) endossa que em meio às suas próprias contradições como instituição e àquelas da atual realidade das políticas social e econômica, a escola pública não tem, obviamente, como solucionar satisfatoriamente, num curto prazo, muitos dos problemas educacionais. Ainda a autora lembra que:

Deve-se reconhecer que os desafios colocados pelo movimento de inclusão escolar, no plano tanto do declarado quanto das exigências práticas, são por demais complexos: ter que atingir objetivos nobres relativos a uma nova ética, a uma nova educação, diante da precariedade de recursos humanos e materiais, à dinâmica conflituosa da mudança de mentalidade, que não se dá uniforme e rapidamente, e à existência de diretrizes oficiais ambíguas ou de difícil operacionalização. (GÓES, 2007, p. 88-89).

Discussões que envolvem as diretrizes da educação especial numa iniciativa inclusiva devem estar presentes no contexto educacional, para melhor serem analisadas, interpretadas e aplicadas. E superar os insucessos é fundamental para a ampliação da compreensão dos variados aspectos que interferem na implementação das políticas públicas de educação especial e educação inclusiva.

Sabemos que é de longa data, que a educação especial vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantindo o desenvolvimento escolar destes. Nas representações dos professores foi possível visualizar o quanto se espera por novas transformações, por uma rede de comunicação, por rupturas de ações indesejadas e de práticas desconectadas.

Nessa linha de argumentação, Ferreira e Ferreira (2007) enfatizam que:

Numa sociedade, grupo social ou nas instituições, assim como nas políticas, não se pode ignorar que as deficiências existem e são ao mesmo tempo agravadas e negadas pela

construção social que as acompanha e que coloca a diversidade na posição de ilegitimidade no contexto das relações humanas. Ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o “outro” no fazer pedagógico (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 39).

Dessa forma, reconhecemos que é preciso investir muito na formação dos professores para que possam atuar de forma mais segura e coerente com os alunos que apresentam deficiência. De outro lado, endossamos continuar articulando diálogos futuros e promissores na tentativa de ampliar a comunicação entre gestores e professores, escola e família, ressignificar a ação docente e dinamizar novas iniciativas no espaço educacional para uma satisfatória efetivação das políticas de educação especial numa iniciativa inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

“Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (Edgar Morin, 2001).

Ao findar esta etapa percebemos o iniciar de outra caminhada, com novas indagações e possibilidades de mudança. A pesquisa intitulada “Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS” é um tema que não se esgota e permanece em aberto para futuras reflexões e ações.

No momento em que iniciamos a busca por resposta aos nossos questionamentos e incertezas oriundas da prática profissional, constituímos o problema de pesquisa que questionava: Como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen?

Ao longo do percurso nos propusemos a buscar respostas ao problema de pesquisa partindo do objetivo de investigar como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

A pesquisa empírica possibilitou constatar consideráveis iniciativas destinadas a educação especial num contexto inclusivo, a presença de políticas públicas que vem favorecer a aprendizagem dos alunos público da educação especial, como as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Entretanto é preciso avançar mais e no coletivo, porque as políticas não avançam sozinhas, mas podem estar inseridas em determinadas realidades de maneira isolada e fragmentada. Lacunas continuam a existir, como as visíveis nas falas dos sujeitos da pesquisa, e perpetuarão caso não houver uma opção pela transformação e ressignificação do verdadeiro sentido de fazer a política acontecer.

Para tanto, pontuamos brevemente os principais acontecimentos da trajetória de constituição das políticas públicas de educação especial e da educação inclusiva no Brasil, visando compreender os movimentos da implementação das políticas presentes nas propostas contidas em documentos como: Constituição Federal, Plano Nacional de Educação Especial e

Inclusiva, Pareceres, Resoluções, Decretos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca entre outros documentos nacionais e internacionais.

Assim, ao investigarmos o contexto histórico e político em que estão inseridas as políticas de educação especial e educação inclusiva a nível nacional e internacional a partir de 1990, fomos compreendendo a grande influência que os organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a UNESCO, vem exercendo sobre as políticas educacionais de nosso país, interferindo assim de maneira dominante.

As políticas públicas também sofrem interferência do Estado que apresenta um discurso democrático, entretanto distante de suas ações que deveriam visar uma prática coerente com as necessidades e demandas educacionais. Sob este prima Bonetti (2006) se pronuncia:

O debate em torno da elaboração de uma política pública, portanto, é feito entre os “agentes do poder”, quer seja nacional ou global, constituindo-se, na verdade, de uma disputa de interesses pela apropriação de recursos públicos, ou em relação aos resultados da ação de intervenção do Estado na realidade social (BONETTI, 2006, p. 16-17).

Dentre as principais políticas que se referem à educação especial e a educação inclusiva a partir de 1990, a ênfase nas discussões foram para o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõem do atendimento educacional especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. Instigando as instituições de ensino e órgãos públicos a repensar todo o processo de implantação e implementação para que esta política possa avançar de maneira significativa.

Os documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e Declaração de Salamanca, em 1994, são positivos pelo compromisso firmado pelos países e por constituírem um marco importante às políticas educacionais. Por outro, poucas ações concretas aconteceram e estão sendo efetivadas a partir do acordo firmado na tentativa de promover a cidadania, aprendizagem, desenvolvimento e educação de qualidade para todos.

O estudo a campo através das entrevistas individuais com professores e gestores, proporcionou conhecer como estão sendo implementadas as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em uma escola municipal e em outra estadual e qual o incentivo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen dá no sentido da

concretização dessas políticas, com vistas a analisar como vem acontecendo esse processo. Durante a análise dos dados percebemos que principiantes medidas já estão em evidência pelas poucas, mas promissoras ações das instituições escolares e da secretaria de educação do município que compreendeu a pesquisa, como a consolidação de políticas públicas no âmbito educacional, sendo uma delas o Decreto nº 7.611/2011 que é almejada pela maioria dos gestores e professores entrevistados. Muito ainda temos que avançar, a política em si não progride sem nosso comprometimento e envolvimento. Questionamentos persistem para um melhor entendimento e conhecimento do atendimento educacional especializado e que no coletivo sejam elencadas as ações que façam com que esta demanda aconteça na prática e tome proporções positivas.

Uma iniciativa para o próximo ano é retornar as escolas, espaço da pesquisa, para contribuir com os gestores e professores, com momentos para informação, conhecimento, esclarecimento e troca de ideias e sugestões que possam ser colaborativas com a qualificação do atendimento educacional especializado, na tentativa de aproximar gestores, professores do ensino regular e do especial, para um trabalho de comunicação, envolvimento e de coletividade. Necessidade sentida nas falas dos sujeitos e durante a observação participante, onde foi possível perceber a angústia, a preocupação em encontrar soluções para um melhor ensino, também o desejo por mudança, por mais iniciativa dos gestores e dos órgãos públicos, isso demonstrado por alguns professores ao relatarem os entraves encontrados com o processo de aprendizagem dos seus alunos da educação do ensino comum e especial. Também dar retorno, pela satisfação e disposição em colaborar e contribuir com a pesquisa por parte de alguns professores, que são sabedores da importância da pesquisa no âmbito educacional.

Diante da realidade apresentada neste estudo, uma das iniciativas primeiras é propor à Secretaria Municipal de Educação a constituição e efetivação de um *Laboratório de Aprendizagem* junto a escola que possui o AEE, a qual fez parte da pesquisa, e que esse novo espaço objetive um atendimento numa perspectiva psicopedagógica, contribuindo com os diagnósticos e auxiliando nos encaminhamentos a outros profissionais, fortalecendo a rede de comunicação entre a comunidade escolar, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Saúde do município. Dessa forma, o AEE continuará realizando suas atividades, porém somente com os alunos público-alvo deste atendimento, e aqueles que também eram atendidos, com parecer avaliativo de dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, TDA/H –

Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade entre outras dificuldades de aprendizagem e ou transtornos comportamentais ou sem diagnóstico serão atendidos no *Laboratório de Aprendizagem*, em turno normal e contraturno, por profissionais da educação especial e por psicopedagogo institucional.

No momento não temos a certeza desta proposta ser uma contribuição eficaz, mas temos um interesse comum, como a maioria dos professores e gestores, pais e alunos, efetivar na prática os direitos assegurados a todos, para que possam se beneficiar de uma educação adequada às necessidades individuais de aprendizagem superando principalmente o baixo rendimento, o fracasso, a repetência e a evasão escolar. Gonzáles (2002, p. 256) contribuiu para essa compreensão ao nos esclarecer que “A resposta educativa à diversidade de necessidades especiais introduz, necessariamente, mudanças na dinâmica e funcionamento da escola e, em decorrência, também nos profissionais que ali desenvolvem seu trabalho”.

Precisamos no coletivo almejar sempre avançar e não retroceder, contribuindo assim com a efetivação das políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva. Um desafio para a equipe diretiva da escola, que tem como uma de suas funções manter a organização de ensino para as demandas se consolidarem e o professor que em sua atuação docente precisa constituir uma prática inclusiva a tantas dificuldades como a falta de formação, orientação, material pedagógico, metodologia e currículo adaptado para um contexto que se configura a diversidade.

A educação brasileira tem diante de si o desafio de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, inclusive os alunos da educação especial numa perspectiva inclusiva. As escolas são diferentes, em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si: história, cultura, estrutura organizacional e o contexto sociocultural no qual se insere, e onde cada criança apresenta suas particularidades, seus estilos e estratégias de aprendizagem, diversidade de ritmos, de interesses, de capacidades que precisam ser respeitados e valorizados para que o processo de aprendizagem tenha êxito e o aluno possa aprender com prazer e satisfação.

As estratégias, alternativas e procedimentos de ensino devem ser para todos num processo inclusivo, e não apenas para alguns ou somente para os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado. Tanto a educação especial como a educação inclusiva precisam contemplar práticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo assim com os antigos paradigmas de segregação e exclusão.

Para a efetivação das políticas públicas de educação especial, num viés inclusivo, no contexto educacional é necessária que elas sejam analisadas, discutidas, planejadas e que seja considerada a realidade na qual será implementada, visando à transformação.

A maioria dos gestores e professores demonstram interesse em saber e aprender sobre a política do atendimento educacional especializado, na iniciativa de melhorar sua prática docente e contribuir com o desenvolvimento global de seus alunos. Um aspecto propositivo para essa política ser melhor interpretada e aplicada numa atitude coletiva.

Isto posto, concluímos que, ao mesmo tempo que são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, é preciso ter atitudes e ações práticas para que se consiga alcançar os objetivos, mudar a realidade e contribuir com a aprendizagem dos alunos e com uma educação para a diversidade.

Com esse propósito, esperamos novas discussões frente as já existentes e o surgimento de promissoras propostas que possam ser discutidas, aprofundadas, pensadas, reinventadas e de preferência bem sucedidas no cenário educacional especial inclusivo, pois as discussões não se limitam a este estudo que deseja instigar novas leituras, análises e atitudes favoráveis a uma política de educação para todos sem estigma, exclusão e indiferença. Certamente esse trabalho abre a possibilidade de novas investigações já que o tema é amplo, polêmico e, por vezes contraditório. A partir dele será possível vislumbrarmos novos horizontes que possam vir a contribuir de maneira efetiva com a educação de qualidade e de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

Atlas Brasil 2013 **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson.(Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 17-36.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?** Florianópolis, 2010, p. 140. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 jan.2012. [1988].

_____. Congresso Nacional. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

_____. **O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Censo Escolar**. Brasília, MEC/INEP, 2006.

_____. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, IBGE. Censo Educacional 2010.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, IBGE. Censo Educacional 2011.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, IBGE. Censo Educacional 2012.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012**.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

_____. Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 set. 2013.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. São Leopoldo, 2009. 396 p. Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de Teses.** Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 19 jan.2012

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FOREST, Marsha. Full inclusion is possible. In Education/Intégration. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system. (pp 15-47). Downsview/Ontário: Institut Alain Roehrer. 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17^a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Org. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 221- 228.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 64-89.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: LAPLANE, Adriana Lia Friszman, (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, 69-91.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. BDTD. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2012

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Atendimento Educacional Especializado**: o direito de ser, sendo diferente, na escola – por uma escola das diferenças. Curso de formação continuada de professores para o AEE. 2010. Disponível em: <http://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: CORRÊA, Rosa Maria. _____. (Org.) **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte. Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. p. 82-87. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/arquivos/avancosedesafiosnaconstrucaodeumasociedadeinclusiva.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. In: _____; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010, p. 21-47.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 61-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: teoria, estratégias e técnicas. In: **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRADO, Caio Jr. **Dialética do Conhecimento**. Brasília: Brasiliense, 1969.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. _____. (Org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SAGE, Daniel. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 129-141.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAAE), v. 26, n. 1. Porto Alegre: ANPAE, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-186.

_____. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TUNES, Elizabeth. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui?** O gato comeu...: o programa da Lurdinha. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Lume**: Repositório Digital. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em: 20 jan.2012

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). **Inclusão e governamentalidade**. Educação & Sociedade, v. 28, n.100. Campinas/SP:CEDES, p. 947-964, out, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In:_____; MARTINS, Ângela Maria. **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010, p. 49-62.

ANEXOS

Quadro 6– Temas das buscas.

| Tema | Quantidade Dissertação/Tese |
|---|--|
| Inclusão | 10.406 |
| Inclusão Escolar | 759 |
| Políticas Públicas de Educação Inclusiva | 1.300 |
| Políticas Educacionais de Educação Inclusiva | 592 |
| Educação Inclusiva e as Políticas Públicas Educacionais | 577 |
| Implementação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva | 1.108 |
| Implementação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva na rede regular de ensino | 897 |
| Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva | 1.202 |
| Políticas de Educação Inclusiva | 1.379 |
| Política de Educação Especial Inclusiva | 1.340 |
| Total de pesquisas encontradas | 19.560 |

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 7 – Produção científica por instituição de ensino superior

| Instituição | Mestrado | Doutorado | Total |
|--------------------|-----------------|------------------|--------------|
| UTP | 3 | | 3 |
| UFP | 1 | | 1 |
| UFMS | 1 | | 1 |
| UFMA | 1 | | 1 |
| UFPA | 1 | | 1 |
| PUCSP | 1 | 1 | 2 |
| UNICID | 1 | | 1 |
| USP | 1 | 1 | 2 |
| UFRGS | 2 | 1 | 3 |
| UFU | 2 | 1 | 3 |
| UNICAMP | | 1 | |
| UCB | 1 | | 1 |
| UMP | | 1 | 1 |
| UFES | | 1 | 1 |
| UFF | 1 | | 1 |
| UFSCAR | 1 | | 1 |
| UFPB | 1 | | 1 |
| Total geral | | | 25 |

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para gestores e/ou professores

Projeto de pesquisa: **Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS** Pesquisadora responsável: Mestranda Emanuele Moura Barretta - Fone: 55 99282955 e-mail: emanuele@abpprs.com.br

Sr(a) participante,

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa **Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS**. O estudo tem o objetivo de investigar como são implementadas as propostas de Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

Para a coleta de dados será realizada uma entrevista individual semiestruturada. Antes de sua aplicação todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus. As respostas obtidas com as entrevistas serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com as entrevistas dos demais participantes, as quais serão guardadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e após serão incineradas. As informações obtidas pelo presente estudo, serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao(a) entrevistado(a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano.

Considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos seus integrantes. Preliminarmente a pesquisa não deverá causar nenhum risco ao participante uma vez que seus estudos envolvem os avanços e impasses na implementação de políticas públicas, não tratando de aspectos pessoais, psicológicos, físicos, emocionais, entre outros dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo às minhas atividades profissionais.
- Da segurança de que não serei identificado(a) e o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante

Pesquisadora responsável
Mestranda Emanuele Moura Barretta

APÊNDICE B - Entrevista anônima para professores

- 1- Que conhecimento você tem de leis, diretrizes destinadas a Educação Especial? E da aplicação de uma dessas demandas na instituição que atua?
 nunca li, não conheço nada sobre o assunto.
 li, mas tenho pouco conhecimento.
 tenho interesse, mas não tenho estudado e procurado me atualizar.
 outro motivo.
- 2- Qual sua opinião sobre o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. 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 Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos?
- 3- Tem conhecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua escola? E do funcionamento, dos alunos atendidos e dos procedimentos para encaminhamento na sala de recursos multifuncionais?
- 4- No decorrer de sua profissão, foi docente de aluno(s) com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação? Quais as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem desse(s) aluno(s)? Se não teve nenhum contato com esses alunos, o que faria se viesse a receber um deles em sua turma?
- 5- Qual sua formação acadêmica? Tem especialização ou cursos na área da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?
- 6- O que você entende por escola inclusiva? Considera a escola em que atua inclusiva? Por quê?

APÊNDICE C - Entrevista anônima para diretor e vice-diretor

- 1- Que conhecimento você tem de leis, diretrizes destinadas a Educação Especial? E da aplicação de uma dessas demandas na instituição que atua?
 nunca li, não conheço nada sobre o assunto.
 li, mas tenho pouco conhecimento.
 tenho interesse, mas não tenho estudado e procurado me atualizar.
 outro motivo.

- 2- Qual sua opinião sobre o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. 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 Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos?

- 3- Comente sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua escola. Alunos que são atendidos (deficiências, transtornos e altas habilidades), procedimentos para encaminhamento e atuação docente?

- 4- Qual a formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, quais são os recursos pedagógicos e metodológicos utilizados e como se apresenta a estrutura física da sala de recursos multifuncionais?

- 5- O que você entende por escola inclusiva? Considera a escola em que atua inclusiva? Por quê?

- 6- Você tem conhecimento da evolução das matrículas, em relação a Educação Especial na perspectiva inclusiva nesta escola? Comente:

- 7- Quais são as ações políticas, pedagógicas e administrativas por parte do gestor para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação?

- 8- Quais as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, elencadas pela maioria do corpo docente da escola?

APÊNDICE D - Entrevista anônima para coordenador pedagógico

- 1- Que conhecimento você tem de leis, diretrizes destinadas a Educação Especial? E da aplicação de uma dessas demandas na instituição que atua?
 nunca li, não conheço nada sobre o assunto.
 li, mas tenho pouco conhecimento.
 tenho interesse, mas não tenho estudado e procurado me atualizar.
 outro motivo.

- 2- Qual sua opinião sobre o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. 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 Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos?

- 3- O que você entende por escola inclusiva? Considera a escola em que atua inclusiva? Por quê?

- 4- Quais são as ações políticas, pedagógicas e administrativas por parte do gestor para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação?

- 5- Quais as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, elencadas pela maioria do corpo docente da escola?

APÊNDICE E - Entrevista anônima para gestor da secretaria municipal de educação

- 1) Que conhecimento você tem de leis, diretrizes destinadas a Educação Especial? E da aplicação de uma dessas demandas nas escolas que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação do município?
 nunca li, não conheço nada sobre o assunto.
 li, mas tenho pouco conhecimento.
 tenho interesse, mas não tenho estudado e procurado me atualizar.
 outro motivo.
- 2) Quais as iniciativas aprovadas pela secretaria que contribuem com a Educação Especial numa perspectiva inclusiva?
- 3) Que Atendimento Educacional Especializado os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação recebem?
- 4) A SMEC promove algum tipo de formação específica para os professores que atuam com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação?
Comente:
- 5) Qual sua opinião sobre o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais. 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 Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos?

APÊNDICE F - Roteiro de observação

A observação participante faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada **“Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS”**, sob responsabilidade da pesquisadora Prof^a. Emanuele Moura Barretta da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

No transcorrer da pesquisa serão observados:

- Os entrevistados, antes, durante e após a entrevista, a maneira de cada um se expressar, relacionar e dialogar com o pesquisador e as demais pessoas presentes na escola e na Secretaria Municipal de Educação.