



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA QUÊ? POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS
INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ/RJ.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

SEROPÉDICA
SETEMBRO
2013

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA QUÊ? POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS
INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ/RJ.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno - Orientador
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Lucília Augusta Lino de Paula
(Membro)

Prof^a. Dr^a. Valéria Marques de Oliveira
(Membro)

Seropédica

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre me deu forças em todos os momentos e que traz alegria para a minha vida sendo a base da mesma. Agradeço também aos meus pais que fazem o possível e o impossível para a realização de meus sonhos.

Um muito obrigada ao meu orientador Allan Damasceno que tornou-se meu pai intelectual, incentivando-me nos estudos, me fazendo compreender concepções da educação e da sociedade de forma crítica. Sou imensamente grata, pois me proporcionou um grande presente: me ensinou o valor da diversidade. Assim, o agradeço por sua dedicação e às vezes por seus puxões de orelha, afinal eles também me fizeram crescer.

Ao meu namorado Rudson que esteve do meu lado nos momentos alegres e difíceis, compreendendo as adversidades que às vezes a vida acadêmica coloca em nosso caminho. Agradeço por seu cuidado, atenção e carinho que teve comigo durante esses anos, pois sem dúvidas contribuiu significativamente para esta vitória.

Não posso deixar de mencionar o meu irmão Bruno que mesmo sem perceber me proporcionou alegrias, pelo simples fato de ser meu irmão e ter me acompanhado durante a jornada acadêmica, abdicando de alguns momentos para ouvir meus desabafos e conquistas. As minhas irmãs de coração que foram indispensáveis em minha vida ruralina, compartilhando momentos que irão ficar gravados para sempre em minha memória, mas sobretudo em meu coração, vocês alegraram meus dias, pois fizeram a diferença durante a minha graduação. Agradeço pelo acolhimento e o sentimento de família que me proporcionaram. Carol, Kamilla, Joyce, Camila e Manu, obrigada por serem especiais em minha vida.

A todos os meus amigos da Universidade Rural e em especial meus companheiros de trabalhos da facul: Andressa, Elida e Eric que foram primordiais em meus estudos, promovendo meu conhecimento e dividindo reflexões de suma importância para minha formação. Obrigada por serem solidários e pelo espírito de equipe. A participação de vocês em minha trajetória acadêmica foi além da construção de pesquisas e trabalhos. Obrigada pelo laço de amizade e confiança.

A equipe PIBID e em particular a minha linda e alto astral orientadora Liliane Sanchez que abdicou de seu tempo se dedicando a nós, nos orientando com todo seu carinho e atenção. Minha admiração e agradecimento a você são inenarráveis. Muito obrigada!

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a todos que colaboraram de alguma forma para a construção deste estudo e a equipe docente da Pedagogia, que favoreceu relevantemente em minha formação profissional e humana. Muito obrigada!!!

DEDICATÓRIA

A Deus que sempre esteve do meu lado & aos meus pais que contribuíram significativamente para a realização deste sonho.

*“(...) a educação tem sentido
unicamente como educação dirigida
a uma auto-reflexão crítica.”*

Theodor Adorno

SUMÁRIO

RESUMO	8
APRESENTAÇÃO.....	9
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	12
Objeto de estudo: Políticas públicas de educação inclusiva	14
Problema de estudo: a implementação de Políticas públicas de educação inclusiva nas escolas Municipais de Itaguaí/RJ.....	15
Objetivo e questões de estudo	16
CAPÍTULO 1. Aspectos históricos acerca do indivíduo com deficiência	19
1.1 Da Idade Antiga à Idade Média	19
1.2 Da Idade Moderna à Educação especial no Brasil	22
CAPÍTULO 2. Dimensões contemporâneas da educação inclusiva: Políticas & práticas na educação especial	32
2.1 Políticas públicas: Educação Inclusiva no Brasil	33
CAPÍTULO 3. Educação Especial Para quê? Políticas e práticas nas experiências inclusivas de Itaguaí	41
3.1 Caracterização do Município de Itaguaí.....	41
3.2 Caracterizações das escolas Municipais de Itaguaí: <i>locus</i> e sujeitos da pesquisa ...	42
3.3 Concepção metodológica	46
3.4 Análises e discussões: experiências inclusivas em debate	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
Referências	110

RESUMO

Este estudo consistiu em pesquisar duas escolas da rede pública de Itaguaí/RJ, investigando que atendimento tem sido dispensado aos estudantes com necessidades especiais nas instituições escolares ditas inclusivas, ou seja, analisando os impactos das Políticas públicas de educação inclusiva nesses espaços escolares. Na contemporaneidade da educação brasileira vivemos um momento onde diversos dispositivos legais garantem, legitimam e fundamentam a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais em escolas e classes regulares, assegurando as condições necessárias de acesso, permanência e sucesso escolar desses estudantes. Nesse sentido, é destacamos a importância desta e outras pesquisas que possuem como objeto de estudo a operacionalidade do processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, consentâneo ao movimento da democratização da educação. Nossa concepção metodológica é a da indissociabilidade entre teoria e método posta na Teoria Crítica da educação. O pensamento de Theodor Adorno subsidia nossas análises, assim como Damasceno e Costa, comentadores de seu pensamento. É oportuno esclarecer que este estudo foi um desdobramento de um projeto de iniciação científica, cujos resultados do estudo de campo foram utilizados nesta pesquisa, que ocorreu no período de novembro de 2011 a junho de 2012 e que utilizou dos seguintes procedimentos e instrumentos de coleta de dados: registros sistemáticos em nossos diários de campo, análises documentais dos Projetos pedagógicos de duas instituições de ensino públicas localizadas no município de Itaguaí/RJ e entrevistas dos sujeitos participantes deste estudo, a saber: coordenadores pedagógicos, professores de sala regular/comum e professores de salas de recursos. Em nossas considerações finais destacamos que ambas as escolas municipais participantes do estudo revelam insipiência em relação a concepção de uma escola para todos, visto que foi verificado que há a ausência de propostas que promovam a inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Educação Inclusiva, Inclusão escolar; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs).

APRESENTAÇÃO

A busca pelos direitos dos indivíduos com necessidades especiais não é recente, pode-se afirmar que em diversos países do mundo, e inclusive no Brasil, ocorreram avanços em relação aos direitos da pessoa com deficiência. Uma dessas conquistas se deu no âmbito educacional, no qual os estudantes com necessidades especiais passaram a ser amparados por diversos dispositivos legais que garantem sua escolarização em classes e escolas regulares. A Educação Inclusiva preconiza o acesso e a permanência, bem como o sucesso escolar, não somente de estudantes com necessidades especiais, mas de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, linguísticas, culturais (ou qualquer diferença).

Para chegar ao tema/problema desta pesquisa, é importante destacar que fui bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de maio de 2010 até junho de 2012. Contudo, uma disciplina que cursei no 4º período do curso de Pedagogia, me apresentou outra modalidade de ensino que também me despertou o interesse: a Educação Especial. Durante minha atuação no PIBID, dentre tantas questões, a que me chamava mais atenção era o desafio que os estudantes com necessidades especiais enfrentavam nas classes de EJA. Um dos desafios mais relevantes era vivenciado pelos estudantes surdos, pois os mesmos ficaram um tempo significativo sem a presença de intérpretes em suas aulas regulares.

No ano de 2011, concomitantemente ao PIBID, tive a oportunidade em participar como aluna de iniciação científica do PROIC (Programa de Iniciação Científica), sem bolsa. Este trabalho de monografia é um desdobramento do Projeto de Iniciação Científica realizado no período de novembro de 2011 à junho de 2012. Dessa maneira, este trabalho problematiza os obstáculos para a implementação das Políticas públicas de Educação Inclusiva, permitindo o aprofundamento do debate sobre as estratégias possíveis para superação dos desafios e afirmação de uma educação de/e para todos.

A perspectiva da Educação Inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (1994), é do “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’

– um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda as necessidades individuais”.

A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais em instituições escolares regulares torna-se imprescindível para a democratização do ensino, pois rompe barreiras segregativas que impedem o acesso e a permanência do estudante que apresenta necessidades especiais. Assim, de acordo com Ainscow (1995, p.1):

(...) os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. No entanto, o avanço na implementação desta orientação está longe de ser fácil e, por conseguinte, as provas relativas a um progresso nessa área são limitadas, na maior parte dos países.

Dessa maneira, como afirma o autor, é bem verdade que ainda se encontram diversos desafios para a implementação de uma escola de/para todos. Nesta perspectiva precisamos romper com modelos existentes não somente nas escolas, mas também na sociedade, que invisibilizam/negam a diferença.

Assim, pensando o sentido da democracia e da democratização da educação, recorreremos ao pensamento de Adorno (1995, p.142) quando afirma que:

Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondam a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivo-reacionárias.

Os profissionais da educação, bem como todos os interessados/protagonistas da ação educativa, precisam se voltar para as demandas de aprendizagem dos estudantes, pois para a construção de escolas democráticas não podemos negar e/ou invisibilizar a diversidade presente no contexto educacional.

É oportuno reiterar que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, trata-se de um processo legitimado por variadas Políticas públicas educacionais.

Considerando a emergência do debate e a relevância do estudo, apresentamos a pesquisa em tela. Nossa organização textual se configura da seguinte forma:

No primeiro capítulo, fizemos um breve contexto histórico no qual abordamos sobre o indivíduo com deficiência na Idade Antiga à Idade Média até a Idade Moderna à Educação Especial no Brasil. Nesta perspectiva destacamos os principais aspectos históricos que o indivíduo com deficiência vivenciou, relatando seus desafios e avanços ocorridos no passado tanto em âmbito escolar como em âmbito social.

No segundo capítulo, relatamos sobre as dimensões contemporâneas de educação inclusiva, traçando as principais Políticas públicas relativas à inclusão escolar que surgiram a partir da década de noventa, esclarecendo assim o real sentido e importância da implementação de Políticas educacionais referentes à inclusão nas escolas regulares.

No terceiro capítulo, descrevemos a pesquisa, a dividindo em cinco categorias para uma maior organização e compreensão, assim trazemos os dados coletados e desenvolvemos análises críticas frente à realidade escolar. Caracterizamos as escolas participantes deste estudo, abordando também os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Nas considerações finais, trataremos sobre as possibilidades e desafios em prol ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares pesquisadas. Deste modo, iremos tratar sobre fatores que se fazem presentes no contexto educacional e que precisam ser modificados, pois dificultam a inclusão escolar desses estudantes com necessidades especiais. Por conseguinte iremos reafirmar sobre a relevância da implementação dos diversos dispositivos legais para a promoção de uma escola de/e para todos.

Com a pesquisa realizada, esperamos ter colaborado para a autorreflexão, pois segundo Adorno (1995, p.156): “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Neste sentido, com este estudo desejamos ter contribuído para o conhecimento e compreensão acerca das variadas Políticas públicas de Educação Inclusiva, que promovem a democratização do ensino e, por conseguinte, para uma educação emancipada e emancipadora.

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Na sociedade contemporânea vivemos um momento distinto de outros tempos, onde o que era diferente era tratado com repulsa e discriminação. Segundo Costa (2003) estamos vivendo um momento a favor da diferença e contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentam diferenças significativas. Desta forma, cresce a demanda por uma sociedade democrática. Entretanto, apesar do preconceito ainda estar presente, evita-se a discriminação em relação à efetivação da matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares públicas regulares do país.

Nesta perspectiva, cresce o número de escolas que se dizem inclusivas¹, ou seja, que atendem estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, esta pesquisa investigou que atendimento tem sido dispensado aos estudantes com necessidades especiais em duas escolas municipais de Itaguaí/RJ, ou seja, que educação tem sido afirmada nas escolas ditas inclusivas neste município, e conjecturalmente, na contemporaneidade.

A Educação Inclusiva considera que a todos os estudantes deve se oportunizar condições adequadas no processo de ensino-aprendizagem, com isso promovendo a democratização da educação. Nesse sentido Glat e Blanco (2007, p.16) explicam que “A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”. Portanto a concepção de Educação Inclusiva fundamenta-se na resignificação da concepção de educação até então possível no atual estágio civilizatório. Assim Adorno (1995, p.143-144) destaca que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

¹ É oportuno esclarecer que em algumas instituições escolares, muitas das vezes utilizam este termo: inclusão, esquecendo assim que uma educação inclusiva não só está interligada com o atendimento de estudantes com necessidades especiais, mas também com a diversidade de um modo geral, como por exemplo, em relação à cor, religião, etnia, sexo, etc., na perspectiva de oferecer educação para todos.

Sabemos que atualmente ainda vivemos desafios em prol de uma escola inclusiva, entretanto muitos avanços ocorreram, o que nos permite afirmar que “A educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto na sociedade” (COSTA, DAMASCENO, 2012, p.19). A efetivação da Educação Inclusiva requer mudanças significativas no âmbito educacional, de modo que possam ser atendidos os estudantes considerando sua pluralidade e heterogeneidade. Dessa maneira, Damasceno (2010, p.1) afirma:

Minha experiência como professor do ensino regular, atuando em escolas com ‘propostas inclusivas’, revelou-me que são vários os obstáculos identificados na organização da escola democrática. No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemple a diversidade, dentre outros.

Para a implementação da Educação Inclusiva, as escolas regulares precisam se organizar na perspectiva de criar meios/condições que possam superar os diversos desafios apontados. Nesse sentido, é imprescindível que ocorra uma ressignificação no sistema educativo. De acordo com Damasceno (2010, p.2) toda a comunidade escolar pode/deve agir na reestruturação da instituição escolar para que a mesma se torne inclusiva na perspectiva de não somente atender os estudantes com necessidades especiais, como também todos aqueles que se encontram excluídos (os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros).

Por conseguinte a diferença deve ser significada como característica humana! Neste contexto Crochík (1997, p. 13) explica que: “(...) é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito”. Por conseguinte, à deficiência do indivíduo/estudante não deve ser visualizada como um impeditivo à aprendizagem, desde que lhes sejam oferecidas as condições didático-pedagógicas necessárias.

OBJETO DE ESTUDO

Políticas públicas de Educação Inclusiva

A partir da década de noventa, houve um novo movimento no sistema educacional brasileiro: a Educação Inclusiva. Este movimento inserido na contemporaneidade tem como objetivo a democratização tanto do ensino quanto da sociedade (COSTA, DAMASCENO 2012). A Educação Inclusiva preconiza que todos os estudantes devem aprender juntos, na perspectiva de construção de processos de ensino e aprendizagem que se voltem para as diferentes demandas dos estudantes.

As Políticas públicas de Educação Inclusiva legitimam a inclusão escolar não somente de estudantes com necessidades especiais, como de todo o público diverso que se encontra no âmbito educacional, ou seja, tais Políticas preconizam a inserção e a permanência de todos os estudantes no espaço escolar. É importante não confundir inclusão escolar com a mera matrícula de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, pois assim só estará ocorrendo a integração² escolar. Nesta perspectiva, é indispensável que todos os integrantes da ação educativa busquem conhecer e compreender direitos constitucionais dos estudantes com necessidades especiais, como uma forma de favorecer a educação. Torna-se urgente o fato de unir-se teoria e prática. Mediante isso Adorno (1995, pp. 203-204) aponta que:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Com isso os profissionais da educação precisam respeitar os estudantes com necessidades especiais, reconhecendo-os como indivíduos que possuem os mesmos direitos de estarem no âmbito escolar regular como qualquer outro estudante, pois desta forma estaremos contribuindo para constituição de uma sociedade de/para todos, tendo a diferença somente como um aspecto da essência humana (COSTA, 2007). Dessa maneira é imprescindível que ocorra a reflexão sobre ações educativas indo além da

² Integração escolar foi o processo inicial da inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola pública brasileira, datado do final da década de 80 e início da década de 90 do século XX. Neste processo, os estudantes é que precisavam se adaptar a escola, pois esta, em linhas gerais, se mantinha inalterada em relação as transformações necessárias para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes.

reprodução, pois precisamos nos contrapor a barbárie presente em nossa sociedade, que consequentemente reflete em nossas escolas. Neste sentido Adorno (1995, p.155) afirma que:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação á barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Os indivíduos/estudantes que possuem necessidades especiais possuem o direito como qualquer outro de ter acesso ao ensino regular. Nesta perspectiva, às instituições escolares devem providenciar instrumentos que aperfeiçoem o atendimento desses estudantes, pois segundo a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), Art.6, proclama que as necessidades educacionais dos estudantes com necessidades especiais requerem atenção especial, pois é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos estudantes que possuem qualquer tipo de deficiência.

PROBLEMA DE ESTUDO

A implementação de Políticas públicas de Educação Inclusiva nas escolas municipais de Itaguaí/RJ

Considerando a relevância das Políticas públicas de Educação Inclusiva para a promoção de uma instituição escolar de/e para todos os estudantes, esta pesquisa tem como problema investigar os impactos de tais Políticas com base nas experiências de duas escolas comuns/regulares públicas do município de Itaguaí/RJ. Nesta perspectiva as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, preconiza que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos. Cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

A implementação de Políticas públicas de Educação Inclusiva defendem o acesso e a permanência de estudantes com necessidades especiais na escola pública regular e de qualidade, pois:

Dentro dos princípios da educação inclusiva, a deficiência deixa de ser vista como um estigma inerente ao indivíduo, passando a ser entendida como um modo de funcionamento próprio, enfatizando, também, a influência do ambiente neste processo (CRUZ, 2004, p.29).

Dessa maneira, todos os integrantes da ação educativa necessitam não somente ter a ciência de que existem Políticas que legitimam/amparam a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, como também precisam ter a compreensão de que para a implementação de uma instituição escolar democrática todos os estudantes devem ser atendidos, considerando suas demandas de aprendizagem.

OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os impactos das atuais Políticas públicas de Educação Inclusiva, no que se refere ao atendimento pedagógico e educacional dos estudantes com necessidades especiais, com base nas experiências de duas escolas públicas regulares/comuns do município de Itaguaí/RJ.

Nossas questões de estudo estão relacionados aos diversos aspectos presentes no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, a destacar:

- Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas participantes do estudo, considerando seus processos de elaboração, implementação e avaliação, contribuíram para o processo de democratização afirmado nestes espaços?
- Qual(is) concepção(ões) sobre organização do trabalho pedagógico e educacional está(ão) presente(s), considerando as experiências de inclusão de estudantes com necessidades especiais, nas escolas participantes do estudo? O que revelam estas experiências sobre o processo de democratização da escola?

- O que as escolas investigadas, e seus profissionais, entendem por acessibilidade em seus vários níveis (física, arquitetônica, pedagógica e curricular)? Qual a sua importância para a inclusão de estudantes com necessidades especiais?
- O que pensam e como agem os profissionais das escolas participantes do estudo em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais? O que revelam suas experiências sobre este processo?
- Quais as experiências das escolas participantes do estudo na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para os estudantes com necessidades especiais?
- O que pensam/sabem os sujeitos participantes do estudo sobre as atuais Políticas públicas de Educação Inclusiva?

A reflexão acerca da implementação de Políticas públicas de Educação Inclusiva em escolas públicas regulares é necessária na medida que refletem o respeito/cumprimento dos direitos constitucionais dos estudantes com necessidades especiais.

É conveniente ressaltar que para a instituição escolar possa atender a todos os estudantes, se faz preciso uma organização pedagógica e educacional que tenha centralidade na diversidade dos estudantes. Dessa maneira Adorno (1995, p. 143) menciona sobre a segregação que se faz presente não somente em nossas escolas, mas também em nossa sociedade como um todo:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

Assim, este fato deve vir a ser superado, com vistas à organização de uma sociedade democrática, pois desta forma teremos instituições escolares de/e para todos os estudantes, de modo que possamos afirmar que a escola é reflexo da sociedade existente.

É relevante que a escola seja um espaço democrático, na perspectiva de atender todo seu público diverso. Por conseguinte (...) “a inclusão escolar se caracteriza como oposição à manutenção da segregação configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista” (COSTA, DAMASCENO, 2012, p.25).

Portanto, a inclusão escolar se revela como um movimento no sentido da democratização do ensino, entretanto Costa e Damasceno (2012, p.25) explicam que:

Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Todavia, esse movimento significa, sobre maneira, a possibilidade de emancipação e de autorreflexão crítica sobre a educação segregada e sobre a escola especial.

Ou seja, o momento atual é de superação da segregação e afirmação de uma escola plural, diversa, humana e acolhedora!

CAPÍTULO 1:

Aspectos históricos acerca do indivíduo com deficiência

1.1 Da Idade Antiga à Idade Média

No contexto histórico da humanidade, os indivíduos com deficiência foram compreendidos de diferentes maneiras. Por um longo tempo o indivíduo com deficiência foi excluído da sociedade, não recebendo qualquer atendimento (educacional, social, médico, entre outros) ficando a mercê de mitos/pseudocompreensões que eram construídas devido ao desconhecimento sobre a deficiência.

Na idade antiga as pessoas que possuíam deficiência eram marginalizadas sendo perseguidas e rejeitadas, como bem explica Costa (2003, p. 28) inspirada aos relatos de Platão:

Na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, os deficientes eram sacrificados ou escondidos, como relata Platão (2000, p.163) em sua obra "A república", com as recomendações de Sócrates e Glauco, quanto aos filhos dos indivíduos de elite e dos indivíduos inferiores: '[...] que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto. [...] como um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros!'. Por outro lado, entre os romanos e gregos antigos havia divergências e ambivalências quanto à maneira de considerar os deficientes. Quando em algumas partes esses indivíduos podiam ser mortos, em outras eram submetidos a um processo de purificação, para livrá-los dos maus desígnios.

Podemos observar através desses relatos, a tamanha ausência de conhecimento frente aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência. Neste sentido, de acordo com Rodrigues (2008), em lugares como Esparta e Atenas as crianças com deficiência eram eliminadas ou abandonadas. Este fato ocorria devido aos ideais atléticos de beleza que existia nas organizações socioculturais desses dois locais. Assim, em Esparta essas crianças eram lançadas do alto dos rochedos e em Atenas eram abandonadas nas praças públicas da cidade ou nos campos.

Os indivíduos que possuíam alguma deficiência eram tratados de forma inferiorizada devido as suas condições atípicas, suportando forte resistência para incluírem-se em sociedade.

Assim, a diferença que os indivíduos com deficiência apresentavam, era entendida como algo ameaçador à sociedade da época. Neste contexto, segundo Rodrigues (2008), Aristóteles e Platão concordavam com tal prática de eliminação e abandono do indivíduo com deficiência, pois acreditavam que este fato estava coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente se este indivíduo fosse dependente economicamente.

Vale salientar que a Idade Antiga foi baseada em um modelo agro produtor e suas classes inferiores exerciam os trabalhos braçais (Silva, 2003). Desta forma, valorizavam significativamente este tipo de serviço, pois eram indispensáveis para a organização desta sociedade.

Dessa maneira o indivíduo somente era valorizado se possuísse alguma utilidade para a nobreza, de modo que pudesse realizar suas necessidades e anseios (ARANHA, 2001). Assim, aqueles indivíduos que possuíam alguma deficiência e tinham condições de exercerem atividades braçais como os indivíduos com “deficiência mental”, exerciam tais atividades exatamente como os outros serviços que não possuíam deficiência, como explica Romero e Souza:

[...] algumas sociedades valorizavam muito a força humana para a guerra, para a agricultura, enfim dependiam dela para sua sobrevivência e viam a deficiência física como algo intolerável, descartando os deficientes físicos no momento do nascimento (Grécia e Roma antigas, dentre outras). Os deficientes mentais ficavam diluídos na sociedade, uma vez que alguns podiam realizar serviços braçais e aqueles com comprometimentos mais severos eram cuidados pelas famílias (ROMERO E SOUZA, 2008, p.3903).

Já na Idade Média, com a consolidação do cristianismo, a visão acerca dos indivíduos com deficiência teve modificações, pois “Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade” (RODRIGUES, 2008, p.8). Porém mesmo com a difusão do cristianismo e com sua ideologia de proteção e compaixão para com os indivíduos com deficiência, os mesmos continuavam a margem da sociedade, como aponta Costa (2003, p.28) “Na

idade média, os deficientes, os loucos, os criminosos e os considerados ‘possuídos pelo demônio’ faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos”.

A filosofia sobre a pessoa com deficiência era carregada de mitos, como é demonstrado em registros que abordam que Martinho Lutero defendia que os indivíduos com “deficiência mental” eram seres do mal e mereciam castigos para sua purificação (RODRIGUES, 2008).

Na era medieval a compreensão do indivíduo com deficiência foi inspirada a partir do cristianismo e conduzida por variadas concepções, como bem resume Costa (2003, p.28):

A Idade Média se estendeu por um longo período da história da humanidade, marcado por diversos sentimentos em relação aos deficientes: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Esses sentimentos eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

Assim, devido o cristianismo, o modo de agir e pensar o indivíduo com deficiência teve modificações, pois neste momento as pessoas passaram a ter outros sentimentos a respeito do indivíduo que apresentava alguma deficiência.

Neste sentido, segundo Rodrigues (2008) as pinturas da época tinham anjos com características de crianças que possuíam síndrome de Down. Entretanto, durante este período os sentimentos da sociedade para com os indivíduos com deficiência até passou por modificações inspiradas na ideologia cristã, porém sua importância política continuava ausentada.

A igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos) (RODRIGUES, 2008, p.8).

Ainda na Idade Média, no século XIII, surgiu na Bélgica a primeira instituição para pessoas com deficiência, esta possuía atendimento sistemático e residia em uma colônia agrícola. As pessoas acreditavam que os indivíduos que usufríssem do

tratamento desta instituição, que era baseado em alimentação, ar puro e exercícios físicos, iriam diminuir os efeitos de suas deficiências (RODRIGUES, 2008).

Crenças como essas surgiam devido o pensamento da época, por se tratar de um período impregnado de desconhecimento. Nesta perspectiva, as pessoas possuíam forte resistência para lidar com a diferença e assim atribuíam também variados pretextos que pudessem justificar a mesma.

A exploração acerca do indivíduo com deficiência estendeu-se durante muito tempo, na medida em que registros evidenciam que algumas pessoas usufruíam dos bens desses indivíduos. É cabível salientar que este fato era amparado pela legislação da época, como se encontra em Oliveira (2000, p.17):

(...) a gozar de certos privilégios. Um exemplo dessa natureza durante a Idade Média pode ser visto na Inglaterra no século XIII, onde os deficientes eram protegidos por lei, tendo direito a um tutor e a um curador para cuidar de seus bens, chegando mesmo a gozar da tutela do próprio rei. A França, também, adotou essa prática por orientação do rei Felipe, o Belo.

Nesse sentido, os indivíduos com deficiência foram vítimas de diversos mitos que justificavam sua deficiência, pois naquele momento histórico não existia qualquer embasamento científico que pudesse explicar a origem da deficiência.

Ainda neste contexto, a própria igreja influenciava a resistência que havia em lidar com a diferença das pessoas, pois segundo Mazzota (1996) a religião com toda a sua força cultural, conscientizava a ideia da perfeição física como condição humana ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus. Desta forma, do contrário, não “assemelhando-se com Deus”, ou seja, possuindo deficiência e/ou imperfeições, essas pessoas eram colocadas a margem da condição humana.

1.2 Da Idade Moderna à Educação Especial no Brasil:

De acordo com Rodrigues (2008) no século XVI, surge o médico Paracelso e o filósofo Cardano, que tentaram esclarecer a deficiência. Paracelso escreve um livro denominado “Sobre as doenças que privam o homem da razão” onde considerou a

deficiência mental como um problema médico que precisava de tratamento. Cardano, o filósofo, concordava com a ideia de Paracelso e se preocupava com a educação dos indivíduos que possuíam deficiência.

Nesta perspectiva, nota-se que ainda consideravam a deficiência como um problema de saúde, algo que devia ser tratado como um problema orgânico. Ou seja, ainda não visualizavam a deficiência como um obstáculo presente na condição humana, que poderia vir a ser superado com adaptações precisas na vida do indivíduo.

Segundo o mesmo autor, Rodrigues (2008), ainda no século XVI, Thomas Wiles um relevante intelectual da época enfatizou a ideologia da deficiência mental em sua obra “Celebri Anatomi”, como uma doença a ser tratada. Neste contexto é oportuno destacar o pensamento de Thomas Wiles, um importante intelectual do século XVI:

A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real; o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade e a estupidez aparecem, a causa reside na região envolvida ou nos espíritos animais, ou ambos (WILES, apud RODRIGUES, 2008).

Podemos perceber que neste momento não prevaleciam somente explicações religiosas, as quais justificavam a deficiência dos indivíduos, neste período também atribuíam a deficiência causas orgânicas.

Ainda no século XVI, Rodrigues (2008) afirma que surgem leis definindo a “loucura” e a “idiotia” como doença ou produto de infortúnios. Essas leis tinham o objetivo de outras pessoas usufruírem dos bens e das heranças desses indivíduos com deficiência.

Neste contexto, notamos que por vezes esses indivíduos sofreram explorações, devido às distorções que faziam acerca de sua deficiência. Assim, outros sujeitos tiravam proveito dessas pessoas que apresentavam alguma deficiência, na medida em que essas não possuíam autonomia em sociedade, pois eram indivíduos fragilizados no contexto político. Assim, Costa (2003, p.28) reflete que:

Todas essas formas de conceber e explicar a deficiência, ao longo do tempo, retratam como as diversas épocas e culturas apresentaram e, sem dúvida,

apresentam dificuldades em compreender a diferença, a diversidade entre as pessoas e como lidar com elas.

De acordo com Rodrigues (2008), no século XVII, John Locke, outro reverente estudioso modificou as compreensões existentes sobre a mente humana. Ele acreditava que o recém-nascido e o “idiota” eram “tabulas rasas”, ou seja, tinham comportamentos reproduzidos de seus ambientes, assim John Locke visualizava a deficiência como carente de experiências, neste sentido apoiava que o ensino para os indivíduos com deficiência seria a solução.

Neste sentido, surge Condillac inspirado por Locke. Condillac formulou psicologicamente a teoria de seu mestre, nesta perspectiva apareceram novos entendimentos aos eventuais atrasos no desenvolvimento. (RODRIGUES, 2008).

A Educação Especial para os indivíduos com deficiência, só foi ocorrer depois de um significativo período, pois segundo Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. 35):

A educação especial tornou-se visível na Europa no final do século XVIII, com o aparecimento, especialmente, das instituições especializadas para surdos e cegos, que eram considerados anormais e por tal razão não tinham acesso ao ensino regular.

Essas instituições especializadas atendiam/atendem somente estudantes com necessidades especiais. É conveniente esclarecer que apesar do movimento inserido na contemporaneidade que preconiza ambientes educacionais democráticos, instituições de educação especial ainda são presentes nos dias de hoje.

Dessa maneira essas instituições especiais segregam os estudantes com necessidades especiais do convívio em espaços escolares regulares, se contrapondo à concepção de Educação Inclusiva. Neste contexto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) revela que:

Em todo o mundo, durante muito tempo o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2001, p.5. Grifos do autor).

É fato que ainda temos instituições especializadas com caráter segregacionista, todavia os estudantes com necessidades especiais na contemporaneidade podem fazer parte de escolas regulares. Diante disso, Costa (2003, p.31) aponta que “A educação brasileira emerge em atendimento a uma demanda humana e social”. Entretanto, nem sempre houve essa concepção, ou seja, na perspectiva de uma instituição de/para todos os estudantes em nosso contexto educacional.

Assim continuando nossa via histórica, Goffredo (2007, p.26) aborda sobre o período da Educação Especial no Brasil com esta concepção segregativa:

Em meados do século XIX emerge um movimento para a criação de instituições educacionais dedicadas a prover uma educação especializada e o movimento social de filantropia, considerando que aqueles que se dedicassem à ajuda e à assistência a esse segmento da população ‘alcançariam o reino dos céus.

Foi assim que D. Pedro II funda no Brasil o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje, Instituto Benjamim Constant, e o Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1957, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Teixeira (1968) denomina essas iniciativas como medidas medíocres com lampejos de paternalismo. De fato essas instituições especializadas não supriam a demanda existente da época. Nesse sentido, Domingues e Cavalli (2009) revelam que “em 1872 havia 15.848 cegos e 110.598 surdos, enquanto que apenas 35 cegos eram atendidos no IBC e 17 surdos no INES.” A partir dessas relevantes informações estatísticas, podemos identificar a ineficiência de atendimento dessas instituições em prol aos estudantes com necessidades especiais daquele período.

De acordo com Januzzi (1992) e Mazzotta (2005), citados por Mendes (2010), surge na Bahia o Hospital Juliano Moreira visando a assistência médica do indivíduo com deficiência intelectual e em 1887 no Rio de Janeiro nasce a “Escola México” para o atendimento de indivíduos com deficiência intelectual e indivíduos com deficiência física.

Dessa maneira, Januzzi (1992, p.59) explica que este período foi marcado por duas vertentes:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...]

Cabe lembrar que muitas dessas instituições possuíam “um caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 1993, p. 90).

Nesse sentido a educação dos estudantes com necessidades especiais prosseguia ainda sem qualquer importância política, desta forma promovia-se a segregação desses estudantes na medida em que permaneciam em instituições criadas somente para seu atendimento. Desse modo, de acordo com Rodrigues (2008) durante muito tempo a deficiência mental foi considerada problema de saúde pública. Assim, foi criado em 1903 no Rio de Janeiro o Pavilhão Bourneville, considerado a primeira Escola Especial para “crianças anormais”, tempo depois foi construído outro pavilhão para crianças no Hospício de Juqueri.

A institucionalização desses indivíduos prevaleceu de maneira significativa neste período no Brasil, assim faziam com que os estudantes com necessidades especiais não frequentassem os mesmos espaços de outros estudantes que não apresentavam deficiência. Quanto a isso Mazzotta (2001, p. 265) explica:

A história da Educação Especial no Brasil foi se organizando sempre de maneira assistencial, dentro de uma pesquisa segregativa e por segmentação das deficiências, fato que contribui para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiência.

Rodrigues (2008) menciona que nas primeiras décadas do século XX o Brasil estava vivendo a estruturação da República e a popularização da escola primária. Neste momento o índice de analfabetismo da população era extremamente alto, nesta perspectiva surgiu o movimento da “escola-nova” que focava na crença da educação como transformação social. Assim, com a “escola-nova” ampliavam-se novas direções para a educação no país, pois:

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da *escola nova* permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período.

Neste sentido, Mendes (2010) afirma que Francisco Campos, um dos idealistas do movimento da escola nova, destacou-se, de modo que trouxe docentes psicólogos europeus para ministrar aulas para outros professores. Desse modo, é conveniente descrever que Helena Antipoff, um dos relevantes nomes da Educação Especial, era um desses estrangeiros.

Na década de 30, a psicóloga e educadora Helena Antipoff, chega ao Brasil para coordenar cursos de formação de professores em Minas Gerais. Helena Antipoff era russa e foi quem fundou a Sociedade Pestalozzi que se disseminou no país. Antipoff criou também serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas de Minas Gerais, além de ter influenciado para a criação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1954 (RODRIGUES, 2008).

Dessa maneira, de acordo com Mendes (2010), a primeira APAE, criada em 1954, teve influência primordial do casal de norte-americanos: Beatrice Bemis e George Bemis, onde em visita ao solo brasileiro tentavam influenciar a criação de associações com esta concepção.

Percebemos que o movimento da escola nova, influenciou a permanência dos estudantes que apresentavam alguma necessidade especial nessas instituições especiais. Durante este momento, a escola nova não focava na especificidade de ensino e aprendizagem que cada estudante poderia ter, pois mesmo que:

A influência do movimento *escolanovista* na Educação, no nosso país, ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão dos diferentes das escolas regulares. (Rodrigues, 2008, p.17)

Neste contexto, as instituições especiais espalhavam-se cada vez mais pelo Brasil. Assim, é oportuno destacar que:

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89).

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) [...] Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país. (Mendes, 2010, p.99)

Com a ausência do poder público frente à educação dos indivíduos com deficiência crescia o número de instituições filantrópicas pelo país. Dessa forma, com a expansão dessas instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentava-se o governo de seu compromisso de atender os estudantes com necessidades na rede pública de ensino (MIRANDA, 2003).

Deste modo notamos que a população mobilizava-se criando essas instituições filantrópicas para a matrícula de estudantes com necessidades especiais na perspectiva de suprir a omissão do poder público.

Ainda de acordo com Miranda (2003), nos anos 50, mais especificamente em 1957 o governo federal, em âmbito nacional assumiu o atendimento educacional dos estudantes que apresentavam alguma deficiência. A partir da criação de campanhas voltadas para a promoção do atendimento educacional desses estudantes.

Neste contexto a primeira campanha em 1957, foi direcionada para os estudantes surdos/ deficientes auditivos, denominada como “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, em 1958 foi criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão” e no ano de 1960 surge a “CADEME” (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais) (MIRANDA, 2003). Ainda neste sentido, Mazzotta (1996, p.52) menciona que a CADEME tinha o objetivo primordial de oferecer em âmbito Nacional “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional para as crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”.

Mediante a essas realidades, compreendemos que tais mobilizações foram realizadas na perspectiva de promover o atendimento dos estudantes com necessidades especiais em nosso país, todavia embora tenham ocorrido muitos movimentos neste

momento histórico, os estudantes com necessidades especiais continuavam sendo atendidos separados dos outros estudantes que não possuíam necessidades especiais.

Neste período, consideravam que os estudantes que possuíam alguma deficiência eram incapazes de aprender junto com outros estudantes considerados dentro dos padrões de normalidade. Dessa forma para Carvalho (1997, p.54) é importante que:

Sem deixar de reconhecer as limitações impostas pela deficiência, fica o alerta que tais limitações, por si só, não são impeditivas de auto-realização dos indivíduos. O contexto social, com suas regras, é que lhe impõe pautas de condutas que, se não foram cumpridas, os torna desviantes, incapacitados [...]

Segundo Rodrigues (2008), por volta de 1960, iniciou-se o movimento da educação popular, a tão citada “educação para todos”, neste sentido ampliou-se as matrículas às classes populares. Dessa forma é bom lembrar que as condições de ensino e aprendizagem não foram ressignificadas, por conseguinte cresceu o índice de reprovação e evasão. Deste modo começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve”, assim para solucionar o problema ocorreu a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas.

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. (Miranda, p.5, 2003)

Em junho de 1973, de acordo com Rodrigues (2008) é criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), cujo foi o primeiro órgão oficial que determinou a política de educação especial no Brasil, ainda que houvesse nos seus planos a ideia de promover as instituições privadas, marcadas pelo seu caráter assistencialista.

Neste contexto, segundo Mendes (2010), em 1986 é lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e criado o CORDE (Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), que tinha a função de coordenar o que se referia as pessoas com deficiência. Assim, é oportuno destacar que:

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. (MIRANDA, 2003, p.5)

Dessa maneira, a integração social era responsável em integrar as pessoas com deficiência em sociedade, enfatizando a igualdade de oportunidades para todos. Como bem afirma Sasaki (1997, p.212):

Nesta fase as escolas comuns passaram a aceitar pessoas com deficiência, com a ressalva de que eram considerados integrados aqueles que conseguissem adaptação escolar, sem que fosse necessária mudança do sistema da instituição de ensino. Essa fase permitiu a compreensão dos alunos ao sistema escolar, com a exclusão daqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os alunos ditos normais.

Ou seja, a concepção de integração escolar consistia no estudante se adaptar a escola e não ao inverso, deste modo o ambiente educacional não atendia a especificidade de seus estudantes, ignorando assim a demanda diversa que se encontrava na escola.

O sistema educacional compreendia que os estudantes é quem deveriam ajustar-se as suas exigências. Assim, “(...) a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MIRANDA 2003, p.5).

Ainda neste sentido, é importante destacar que segundo Costa (2007, p.17-18), “O termo integração tende a indicar a eliminação da diferença daquele que é integrado. Logo, a integração escolar só foi e é possível para aqueles que têm sua diferença negada (embora não deixe de existir).” Neste sentido, invisibilizam as diferenças presentes nos indivíduos e não ocorrem mobilizações na perspectiva de adaptar a instituição educativa/sociedade a especificidade de cada estudante/indivíduo.

Para Mendes (2010, p.105) a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988:

(...) iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de

alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”.

Assim, a década de noventa foi marcada por variadas Políticas públicas que consolidam a orientação democrática da Educação Inclusiva. Neste sentido, a mesma trabalha na concepção de acesso e permanência para todos os estudantes, em classes e escolas regulares. Deste modo Costa e Damasceno (2012, p.25) explicam que:

É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

É oportuno esclarecer que a inclusão se difere de integração, visto que a mesma “(...) traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita” (MANTOAN, 1997, p.235).

Por conseguinte o movimento da Educação Inclusiva preconiza a concepção que a escola é quem deve adaptar-se ao seu público. Desse modo, a democratização da escola contemporânea pela orientação inclusiva é concebida como um progresso no sistema educacional, pois considera a singularidade de cada estudante presente no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

Dimensões contemporâneas da Educação Inclusiva: Políticas & práticas na Educação Especial

A partir da década de noventa surgiram novas políticas promovendo a perspectiva da educação para todos. Segundo Mendes (2010) uma sociedade inclusiva tornou-se primordial para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, assim a Educação Inclusiva passou a ser fundamental para esse processo. Nesta perspectiva, Costa e Damasceno (2012, p.19) explicam que:

A Educação inclusiva, movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há portanto, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública aos grupos vítimas de segregação histórica.

Neste sentido, na década de noventa, também em âmbito internacional, ampliou-se o movimento de Educação Inclusiva, pois de acordo com Pitta (2007, p.9):

O Brasil é signatário de documentos oriundos de reuniões internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) que preconiza a educação para todos e a Declaração de Salamanca (1994) que destaca a educação de pessoas com deficiências no ensino regular; desencadeamento das reformas nas políticas públicas de saúde, educação, trabalho e assistência social.

É importante esclarecer que a Declaração de Jomtien foi realizada na Tailândia e a de Salamanca na Espanha. Podemos afirmar que tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Salamanca tratam-se dos documentos mais relevantes no âmbito da Educação Inclusiva, de modo que reconhecem que os sistemas de ensino precisam acolher não somente os estudantes com necessidades especiais, como todo o público escolar.

É válido expor a concepção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien -1990) em seu artigo 3, sobre Universalizar o acesso à Educação e Promover a Equidade: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. Dessa

forma, também torna-se oportuno descrever o entendimento da Declaração de Salamanca sobre instituições escolares inclusivas (1994, p.11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Notamos que tais Políticas possuem o intuito de transformar o cenário escolar, de modo que proclamam avanços em prol de uma Educação Inclusiva, afirmando a possibilidade da educação dos estudantes com necessidades especiais nas classes e escolas regulares, desde que o ambiente educacional proporcione para o aluno todos os recursos/meios/condições necessárias para superação das barreiras à aprendizagem.

2.1 Políticas públicas: Educação Inclusiva no Brasil

Na legislação educacional brasileira, também ocorreram avanços em prol do público-alvo da Educação Especial³. Neste sentido podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que foi aprovado em julho de 1990 e afirma que os “portadores de deficiência” possuem o direito de terem acesso ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em consonância com o que previa a Constituição Federal de 1988.

Em 1994 surge outro instrumento Político educacional: a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que reconhece que o estudante com necessidades especiais é:

(...) aquele que apresenta necessidades próprias diferentes dos demais alunos no âmbito das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, recursos pedagógicos e metodologias educacionais especiais, classificam-se: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problema de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

³ De acordo com a Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da Educação especial no Brasil é composto pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Esta política também caracteriza cada uma das deficiências expostas, proclamando que os estudantes com necessidades especiais poderiam estar inseridos nas classes regulares desde que “[...] possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994 *apud* DAMASCENO, 2011, p. 123). Dessa maneira, percebemos a concepção de integração que se faz presente nesta Política. É oportuno reiterar que a inclusão se difere da integração, visto que a mesma se reduz a efetivação da matrícula dos estudantes, ou seja, sem adaptações necessárias no ambiente escolar, não satisfazendo assim as necessidades educacionais de seus estudantes.

A Educação Inclusiva considera a singularidade de cada estudante, promovendo a concepção que a escola é quem deve adaptar-se ao seu público. Ainda neste sentido, Goffredo (2007) sinaliza que precisamos trabalhar com a premissa que a escola é responsável pela educação de todos os seus alunos, buscando estratégias facilitadoras para o processo ensino e aprendizagem, distanciando-se cada vez mais de rótulos que não sintetizam a verdadeira capacidade desses alunos.

Com o intuito de prover a educação no país em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal 9394/96, onde afirma que a Educação Especial passa a ser reconhecida “como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Este documento nacional também prevê que:

- Os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, como também uma organização adequada, para atender às suas necessidades.
- A formação de professores: para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, eles deverão ter uma especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, e os do ensino regular, capacitados para a integração desses alunos em suas classes. (LDBEN, 9394/96).

Este dispositivo legal foi de relevante importância no processo de escolarização de estudantes com necessidades especiais, visto que além de prever o processo de ensino e aprendizagem preferencialmente nas escolas regulares, preconizou recursos para o acesso e permanência desses estudantes na escola pública regular.

Em 1997, surge o Plano Nacional de educação, que trata-se de outro instrumento Político educacional de forte significância. Pois, tal Política estabelece que:

A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. (p.69)

O reflexo propositivo desta Política no campo educacional se encontra na ampliação de oportunidades na perspectiva do oferecimento de formações aos docentes e outros profissionais da educação.

Nesta perspectiva, é extremamente oportuna a iniciativa de promover espaços que possibilitem a formação continuada desses profissionais da educação, permitindo a reflexão sobre seus papéis no contexto educacional em que atuam.

Outro relevante documento surge em 1998: Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que apoiou a inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola pública regular, visto que proclama adaptações a serem feitas a fim de beneficiar a educação desses estudantes. Nesse sentido, reafirma o movimento da Educação Inclusiva, na qual prevalece que o sistema de ensino é que necessita organizar-se para atender toda a demanda que se faz presente na escola.

Prosseguindo a análise legal das Políticas educacionais que asseguram o atendimento de toda a demanda diversificada no ambiente escolar, surge em 2001 a Resolução CNE/CEB n°.2, onde afirma em seu artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Como podemos verificar, são variadas as Políticas públicas que amparam não somente a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, mas também o acesso e permanência de todos os estudantes. Ou seja, tais documentos expressam que não há discriminação em relação à efetivação da matrícula e permanência desses

estudantes no contexto escolar, visto que esses dispositivos legais asseguram as condições pedagógicas e educacionais necessárias de acordo com as especificidades do alunado. Todavia, como bem afirma Costa (2003, p. 22-23):

É importante, porém destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de auto-reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência.

Dessa maneira, não podemos negar a importância do arcabouço legal que legitima o processo de democratização da escola, o que tem se chamado de Educação Inclusiva, mas cientes que as mudanças não ocorrerão apenas por força de lei!

Nesse sentido, em 2001 o PNE (Plano Nacional de Educação), Lei nº 10.172, apontou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Para tanto, torna-se eminente a urgência de uma educação democrática, comprometida em buscar formas que melhor atendam o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, de acordo com Rodrigues (2008) a concepção de inclusão escolar é afirmada quando se provê apoios pedagógicos e recursos para todos os alunos, para além do atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, ou seja, o contexto escolar é que precisa ajustar-se à diversidade de seus estudantes.

Entretanto, são encontrados inúmeros desafios que impedem a implementação de uma escola democrática, pois como afirma Horkheimer e Adorno (1985, p.188) “A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração”. Neste sentido, torna-se imprescindível superar esta concepção, pois do contrário será inócuo a tentativa de construir espaços democráticos.

Outro disposto significativo surge em 2002: a lei nº 10.436/02, que reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como um meio legal de comunicação e expressão, afirmando a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores.

No mesmo ano de 2002 surgiu a Portaria nº 2.678, outro relevante dispositivo legal que determinou o ensino de Braille em todas as modalidades de ensino, as diretrizes para seu uso, ensino, produção e difusão e certificando seu uso em todo o país.

Em 2003, a Portaria nº 3.284.7 estabeleceu que se era preciso “(...) assegurar, aos portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (MEC/2003). Dessa maneira, afirmou-se acessibilidade como condição *sine qua non* para a inclusão dos estudantes que apresentavam alguma necessidade especial.

Ainda neste sentido em 2004, o Decreto nº 5.296 em seu art. 8º, compreendeu que a acessibilidade é “a condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.” Desta forma é importante destacar que a Portaria 3.284/2003 citada anteriormente prevê em seu artigo 2º as determinações de acessibilidade para os estudantes nos ambientes educacionais:

A secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003).

É imprescindível que tais normas sejam cumpridas para a promoção da acessibilidade, pois são necessárias tais modificações nos espaços escolares, de modo em que “para compreender e possibilitar a superação dos impedimentos ainda alegados pela escola, é necessário que ela, dentre outros aspectos, se organize na perspectiva da educação democrática, ou seja, considerando os princípios do acesso e permanência dos alunos assim como a apropriação do conhecimento por todos eles” (COSTA, 2007, p.16).

Em 2006, o documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado (MEC/SEESP) preconizou que:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (Brasil, 2006, p. 12)

Assim, a oferta do AEE cria as condições de potencialização da educação de estudantes com necessidades especiais, na medida em que atua de forma complementar/suplementar ao trabalho pedagógico realizado nas salas comuns/regulares.

Deste modo, o AEE atua na perspectiva de uma educação para todos. Precisamos reconhecer que “(...) há atualmente movimentos que visam à educação inclusiva, cujo objetivo consiste em organizar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (AINSCOW, 2002, p.13).

Ainda sobre à sala de recursos (local onde ocorre o AEE), é válido descrever que segundo a Resolução nº.4 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE não deve ser substitutivo a classe regular, ou seja, o AEE precisa ser ofertado em turno inverso da escolarização, sendo complementar ou suplementar a educação dos estudantes com necessidades especiais.

Outro evento significativo para os indivíduos que apresentam alguma deficiência foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 13 de dezembro de 2006, que se tornou texto constitucional no Brasil, sendo o primeiro tratado internacional apensado, na íntegra, à Carta Magna de nosso país. Esta convenção determinou que:

Todos os direitos das pessoas com deficiência e, especificamente, proíbe a discriminação contra essas pessoas em todos os aspectos da vida, incluindo os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, como o direito a educação, aos serviços de saúde e à acessibilidade, dentre outros. (ONU, 2006 apud COSTA, 2007, p.43)

Neste contexto, esta Convenção promoveu não somente os direitos dos indivíduos com deficiência, mas reconheceu também que os indivíduos com ou sem alguma necessidade especial não deve ser marginalizados, não sendo excluídos assim de nossa sociedade (COSTA, 2007).

A preocupação em relação aos direitos constitucionais de indivíduos/estudantes com necessidades especiais é consentâneo ao processo de democratização tanto da sociedade quanto do ambiente escolar. Diante disso, de acordo com Costa (2007, p.43) é oportuno possuir o conhecimento que:

Estima-se que há 650 milhões de pessoas com deficiência no mundo, as quais, na maioria dos países, não contam com legislação para promover o reconhecimento e o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Seguindo nossa análise, em 2007 é aprovado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), publicado sob a forma do Decreto nº. 6.094/07, reafirmando o Compromisso de Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular, bem como o atendimento as necessidades educacionais dos estudantes especiais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu ações que favoreceram à inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais em classes e escolas regulares, operando no sentido de superar desafios existentes no processo de escolarização desses estudantes.

Outro documento político educacional significativo, surge no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP), determinou que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Desta maneira, tal política reconhece a importância de todos os estudantes aprenderem juntos, indo contrária a segregação de estudantes no processo educacional. Neste sentido, este dispositivo legal ainda descreve que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no

debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008,p.1)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva compreende a Educação Inclusiva como um dos pilares da democratização da educação, entendendo que a diversidade é característica humana, portanto está presente nas instituições de maneira geral.

Em síntese, delineamos algumas Políticas públicas referentes ao movimento de Educação Inclusiva na contemporaneidade. Nesse sentido, pode-se verificar que são diversos os documentos que preconizam a inclusão escolar não somente de estudantes com necessidades especiais, mas de todos os estudantes no âmbito educacional.

Por conseguinte, segundo Goffredo (2007) a educação brasileira celebra uma educação para todos, a palavra de ordem é que acolha a todos os estudantes, independente de suas diferenças, assim a inclusão escolar passa a ser fundamental para se viver de fato a democracia.

Entretanto, Adorno (1995, p.141) afirma que “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas”. Desta maneira para prover uma educação emancipada, os protagonistas da escola/educação necessitam também se afirmarem como indivíduos emancipados, ou seja, capazes de compreender o significado da democracia no ambiente educativo, e quiçá social.

Quanto aos desafios existentes em muitas escolas em relação à Educação Inclusiva, Costa e Damasceno (2012, p.28) explicam que:

Os vários obstáculos/desafios evidenciados na afirmação da escola/educação inclusiva podem ser entendidos como reflexos da ausência/escassez de experiências democráticas na escola pública contemporânea, o que muito tem a revelar sobre a concepção de educação e de escola até então possível.

Diante deste cenário, é da maior importância que se enfrentem os desafios da educação para todos, afinal este é o real princípio da democratização da escola.

CAPÍTULO 3

3. Educação Especial para quê? Políticas e práticas nas experiências inclusivas de Itaguaí

3.1. Caracterização do município de Itaguaí

O município de Itaguaí, *locus* desta pesquisa, pertence ao Estado do Rio de Janeiro, e se encontra na região denominada Costa Verde, mas é um município que pertence a Baixada Fluminense. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2012 a estimativa de sua população era de 113.182 de pessoas. Segundo a mesma fonte, o Município possui uma área territorial de 275,867 Km² como pode ser visto no mapa abaixo:



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=330200>

O município fazia parte da fazenda Santa Cruz, em 1818 tornou-se Vila. Sua primeira escola pública foi inaugurada em 1830. Segundo alguns registros, em 1888 nas escolas da Vila de Itaguaí estavam matriculados 243 alunos. Apenas em 1923 foi criada a Prefeitura de Itaguaí, entretanto a SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) foi instalada somente em 1948, na época era denominada como Diretoria Municipal de Educação e Cultura. (COSTA, 2010, p.56 *apud* DIAS, 2012)

Na contemporaneidade no que tange à educação, segundo o IBGE, em 2012 estavam matriculados no Ensino Fundamental 19.812 estudantes e no Ensino Médio 5.426 estudantes. Neste sentido, ainda no ano 2012 Itaguaí possuía 38 instituições municipais escolares de ensino fundamental e 11 escolas estaduais de nível médio (IBGE, 2012).

Itaguaí na atualidade é uma cidade em grande crescimento econômico, devido iniciativas privadas, principalmente quanto aos investimentos em seus portos. Como a “(...) construção do Arco Rodoviário do Rio de Janeiro que transformará o porto de Itaguaí no maior complexo portuário da América Latina.” (DNIT, 2007, p.2 *apud* DIAS, 2012).

3.2 Caracterizações das escolas do município de Itaguaí: *locus* e sujeitos da pesquisa.

Foram escolhidas duas escolas do município de Itaguaí que possuem estudantes com deficiências matriculados e que frequentam aulas. Iremos nomear⁴ essas instituições neste texto como escolas A e escola B.

A escola A trata-se de um CIEP municipalizado que atende desde a Educação Infantil até ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esta instituição escolar se encontra em uma rua de fácil acesso, no qual possui um ponto de ônibus, próximo a Rodovia Rio-Santos em Itaguaí/RJ.

Sua estrutura física possui dois pavimentos com um total de vinte e seis salas (contando com sala de recursos, salas de aula, sala de leitura, sala dos professores, entre outras) sete banheiros, uma cozinha, um refeitório, uma quadra, uma piscina (entretanto a piscina só pode ser utilizada pela secretaria de Esporte e Lazer) um pátio amplo, um auditório e um laboratório de informática e um almoxarifado.

Todavia, a estrutura arquitetônica dessa instituição escolar é insuficiente em relação às demandas das adaptações necessárias para uma escola inclusiva, por não

⁴ Embora a pesquisa tenha sido aprovada pela Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí a sua realização, optamos por desidentificar as escolas e os sujeitos participantes do estudo.

possuir banheiros adaptados em nenhum de seus andares e rampas com inclinações que dificultam a passagem de usuários de cadeiras de rodas.

Esta escola possui uma sala de recursos, na qual trata-se de um ambiente pequeno com duas mesas e um armário. No início de nossa pesquisa (ano letivo de 2011), esta sala de recursos contava com uma professora com formação exclusiva em nível médio, contratada pela instituição escolar, e que atendia toda a demanda de estudantes com necessidades especiais da escola. Cabe destacar que esta docente não possuía nenhuma especialização adequada para atuar com esses estudantes. Somente fazia um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que frequenta uma vez por semana. No ano seguinte de nossa pesquisa (ano letivo de 2012), diferente do ano anterior, a escola A estava contando com uma professora habilitada para trabalhar na sala de recursos.

A escola A possui uma classe especial no turno da manhã, com sete estudantes, entre doze e dezesseis anos de idade. Esses jovens não sabem ler e não frequentam o AEE. Segundo a professora desta classe: *“Aqui eles aprendem mais atividades de vida diária, como noções de higiene, como ser bom com o coleguinha”*.

A instituição escolar B, como a outra escola, também possui fácil acesso na medida em que se encontra em uma rua próxima a Rodovia Rio-Santos em Itaguaí/RJ. A escola B atende estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A primeira modalidade de ensino citada possui dezoito turmas e a última possui duas turmas. Distintamente da escola A, a escola B possui banheiros adaptados em seus dois andares, ou seja, quatro banheiros, dois femininos e dois masculinos. Entretanto, infelizmente apesar de algumas adaptações que a escola possui como rampas e banheiros adaptados a instituição ainda possui obstáculos que impedem a passagem de usuários de cadeiras de rodas, como foi comprovado ao acompanharmos uma estudante usuária de cadeiras de rodas da quadra esportiva até sua sala de aula.

No primeiro momento de nossa pesquisa (Novembro e dezembro de 2011) esta instituição de ensino até possuía um espaço destinado à sala de recursos, porém não funcionava, pois estava a espera de funcionários para montarem a sala. No ano seguinte de nosso trabalho de campo (2012) encontramos outro cenário, pois a escola estava contando com a sala de recursos.

Para um maior conhecimento referente às informações pessoais e profissionais dos sujeitos participantes deste estudo, aplicamos questionários para que pudéssemos

caracterizar esses profissionais da educação do Município de Itaguaí/RJ. Neste sentido apresentamos a tabela abaixo:

TABELA 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Função	Tempo de permanência na escola (horas/semana)	Tempo que atua na escola (anos)	Tempo na função na escola (anos)	Ano em que iniciou as atividades como funcionário da SMEC – Itaguaí	Formação (graduação)	Formação (Pós-graduação)	Participou de cursos e/ou seminário sobre inclusão?
Coordenadora Pedagógica da Escola A	40h	2 anos	2 anos	2000	Letras – Português Espanhol	Extensão: Teologia Especialização: Supervisão (Em Curso)	Curso: LIBRAS
Profª da Sala de Recursos da Escola A	22h	4 meses	4 meses	2012	Pedagogia	Especialização: Deficiência Mental	Capacitação para Sala de Recursos
Professor II da Escola A	25h	3 meses	3 meses	2012	Letras – Português	----	----
Coordenadora Pedagógica da Escola B	30h	15 anos	1 ano	1986	Pedagogia	Aperf: Além das letras e outros. Especialização: Psicopedagogia	----
Professora da Sala de aula Regular da Escola B	22h	3 meses	3 meses	2012	Letras – Português Inglês (em curso)	Aperf/ extensão: Vários Especialização: Língua e Literatura (Em Curso)	Sim
Professora da Sala de Recursos da Escola B	25h	6 anos	Aprox: 3 ou 4 meses	1995	Pedagogia	Especialização: Psicologia	Sim

						Edu_ cacional e Atendiment o Educacional Especializa do	
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------	--

A partir das informações coletadas, observamos que as coordenadoras pedagógicas das duas escolas Municipais de Itaguaí são as que possuem carga horária mais elevada. Podemos identificar também, que metade dos sujeitos participantes desta pesquisa são profissionais novos que iniciaram sua atividade na SMEC (Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí) e, por conseguinte nas escolas participantes deste estudo, no ano letivo de 2012.

Em relação à formação, verificamos que todos os sujeitos possuem graduação na área de educação, inclusive as professoras das salas de recursos têm como formação o curso de pedagogia. Deste modo é importante salientar que diferentemente de alguns cursos de licenciatura, a Pedagogia vem mostrando-se preocupada em oferecer formações que atendam a diversidade. Nesse sentido, segundo (RINALDI, REALI & COSTA, p. 93, 2007)

Observa-se, de maneira geral, que as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, embora algumas experiências venham sendo desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) na perspectiva de favorecer uma formação inicial voltada para alunos diversos.

Quanto às especializações/aperfeiçoamento notamos que somente as professoras do Atendimento Educacional Especializado, possuem especializações para trabalhar com estudantes com necessidades especiais.

Sobre a participação de cursos e/ou seminário sobre inclusão escolar observamos que duas descreveram que ainda não participaram. Neste sentido, segundo Beyer (2005, p.73) “o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente curricular”. Dessa maneira, os profissionais da educação em geral precisam se atualizar, adquirindo novos conhecimentos para exercerem sua função considerando a demanda diversificada presente no contexto escolar.

3.3 Concepção metodológica.

Utilizamos como abordagem teórico-metodológica neste estudo, a Teoria Crítica, com base nas reflexões de alguns autores que nos auxiliaram na construção de nossa pesquisa. Nesse sentido, Adorno (1995a, p. 206) explica a importância da autorreflexão, ao afirmar que “significa interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano”. Deste modo é significativo que ocorra a autorreflexão na perspectiva de promover a educação. Quanto a isso Adorno explica que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático. (ADORNO, 1995, pp. 204-205)

Dessa maneira torna-se significativo realizar pesquisas na perspectiva de compreender a *práxis* de forma não dissociada do conhecimento teórico.

Em relação a pesquisa, é importante destacar que tanto na escola A quanto na escola B os sujeitos investigados foram: uma professora da classe regular, uma professora do AEE e uma profissional da gestão, que em ambas as escolas foram uma coordenadora pedagógica. Neste sentido, nossa pesquisa de campo foi realizada no período de novembro de 2011 a junho de 2012, e foi dividida em dois momentos.

Em relação aos procedimentos e instrumentos adotados, discorreremos a seguir sobre sua utilização, os relacionando aos momentos da pesquisa: no primeiro momento da nossa pesquisa (Ano letivo de 2011) realizamos registros sistemáticos das observações nas escolas participantes do estudo, levando em consideração o convívio no cotidiano desses ambientes educacionais, coletando informações na perspectiva de compreender o processo de inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais, ou seja, registrando fatos referentes a acessibilidade em seus vários níveis (física,

arquitetônica, curricular e didático-pedagógico.), sobre o convívio nas salas de aula, sobre o convívio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros aspectos presentes nessas escolas.

No primeiro momento deste estudo, também foi realizada uma análise documental, que consistiu na reflexão sobre o Projeto pedagógico de cada instituição escolar, visando identificar propostas frente ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, analisando assim se os Projetos pedagógicos das escolas participantes do estudo estavam coerentes com as variadas Políticas públicas de Educação Inclusiva.

O segundo momento de nosso trabalho (Ano letivo de 2012) foram realizadas entrevistas e aplicamos questionários de caracterização dos sujeitos participantes do estudo. É importante destacar que tais sujeitos foram escolhidos aleatoriamente. Nas entrevistas utilizamos gravadores, onde posteriormente realizamos transcrições e análises as narrativas desses sujeitos. No preenchimento do questionário de caracterização levamos em consideração: idade, sexo, formação, participação em cursos e/ou seminário sobre inclusão, tempo de atuação profissional e de trabalho na escola, cargo ocupado, tempo de ocupação no cargo, tempo de permanência na escola, entre outros. Esses instrumentos de pesquisa nos auxiliaram na aproximação desses sujeitos, ajudando- nos a compreender o contexto das escolas Municipais de Itaguaí/RJ, no que tange ao processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Dessa maneira, esta pesquisa revelou o cenário político e pedagógico dessas escolas em relação ao atendimento dispensado aos estudantes com necessidades especiais. Para estabelecer as análises sobre os dados coletados, as dividimos em cinco subcategorias, que serão discutidas a seguir.

3.4 Análises e discussões: experiências inclusivas em debate.

- **PPP - Projeto Político-pedagógico e o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais**

Pode-se dizer que o Projeto pedagógico de uma instituição escolar pode ser considerado como a “alma”, o ânima/vida da escola, na medida em que ele é o que direciona a mesma, pois nele deve conter todos os objetivos e metas que deverão ser

implementados ao decorrer do ano letivo, como por exemplo, futuras reformas, feiras pedagógicas, confraternizações, reformulação de currículos, entre outros. Assim, todas as ações do âmbito escolar necessitam de organização e planejamento, pois os improvisos são nocivos à escola. Libâneo *et all* (2008, p.345) relata a importância da presença do Projeto pedagógico, ao dizer que:

Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de *projeto pedagógico-curricular*. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

O Projeto pedagógico-curricular como Libâneo denomina, trata-se também de uma prática democrática, na medida em todos devem participar de sua elaboração na perspectiva de aperfeiçoar a educação na escola. Damasceno (2010) explica que o Projeto pedagógico possui um caráter democratizador e que deve ser elaborado com a participação de todos os interessados na ação educativa, como equipe gestora, docentes, discentes e comunidade.

Mediante importância e relevância do Projeto pedagógico para a instituição escolar, durante a realização de nossa pesquisa de campo, como foi relatado anteriormente, foi solicitado o Projeto pedagógico das duas escolas *lócus* de nosso estudo, de forma que pudéssemos compreender que atendimento os estudantes com necessidades especiais estão recebendo nas instituições escolares do Município de Itaguaí. Deste modo, analisaremos o Projeto pedagógico da instituição escolar A e B.

Foi verificado que no Projeto pedagógico da instituição de ensino A, não havia em seu plano de ação/objetivos nada sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) ou qualquer outra perspectiva para a promoção da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Adorno (1995, p. 170) destaca que:

Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e, por intermediário de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente

determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância maior ao processo.

Nesta perspectiva, não haverá emancipação dos indivíduos no âmbito escolar, se o mesmo não constituir-se em uma escola para todos, pois segundo Adorno (1995) o mundo parece preocupar-se mais em dirigi-lo heteronomamente, e infelizmente muitas das vezes este pensamento reflete-se no sistema educativo, excluindo assim os grupos minoritários. Com isso temos que modificar esta ideologia na perspectiva de inserir nas escolas práticas democráticas e o Projeto pedagógico pode contribuir neste processo. É importante citar que o Projeto pedagógico possui importante significância em desvendar o real objetivo de cada instituição escolar. Assim, Libâneo afirma que:

Deve-se salientar que o projeto pedagógico-curricular é um documento que reproduz as intenções e o *módus operandi* da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender o projeto. (2008, p.346)

Não podemos deixar de relatar que houve uma grande resistência ao Projeto pedagógico da escola A. O que não deveria haver, uma vez que o mesmo trata-se de um documento que qualquer pessoa pode ter acesso (pais, comunidades, professores, etc.) na medida em que se trata do que ocorrerá na escola naquele ano letivo, pois “*o projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.*” (Libâneo *et all*, 2008, p.357). Ficou registrado em nosso diário de campo que ao solicitarmos o Projeto pedagógico da escola A, a diretora da mesma mencionou que ela própria o elaborou. A diretora relatou também que ele ainda não estava montado e que somente em fevereiro (de 2012) ficaria pronto. Diante deste fato Libâneo (2008 *et all*, p.357) diz que:

A efetivação da prática de formulação coletiva do Projeto Pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária. Vigora mais como um princípio educativo do que como instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas dos professores.

Essa visão do Projeto pedagógico somente como um princípio educativo não deveria ocorrer nas instituições de ensino, na medida em que este documento age na escola de forma bem mais significativa, influenciando assim a mesma a se modificar em variados aspectos, neste sentido Libâneo *et all* lembra que:

O projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar. Essa autonomia passa pelo trabalho coletivo e pelo projeto pedagógico. Realizar um trabalho coletivo significa conseguir que o grupo de educadores chegue a pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolve sistema e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho docente, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação. (2008, p.358-359).

Desta forma, o que é proposto no Projeto pedagógico se reflete no cotidiano escolar, interferindo em vários aspectos, como por exemplo, no trabalho pedagógico e educacional, na sala de aula e na estrutura escolar. Nesta perspectiva, o que está presente no Projeto pedagógico retrata os objetivos da instituição escolar.

No Projeto Pedagógico da escola B foi encontrada menção a um dispositivo legal, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), cap.6º, art.54, onde afirma que “se deve assegurar o ingresso e permanência na escola de todas as crianças (principalmente no Ensino Fundamental) além de ser obrigatório por lei, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa”. Desta forma, cabe lembrar que somente a efetivação da matrícula do estudante na escola não é considerado inclusão de fato. É preciso muito mais que isso. É necessário haver uma adaptação no sistema de ensino por inteiro, na perspectiva da instituição escolar se adaptar ao estudante, pois do contrário só estará ocorrendo à integração escolar. Pois, no PNE (Plano Nacional de Educação), Lei nº 10.172/2001, menciona que “*o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana*”.

Nas metas da instituição escolar B, para o ano letivo de 2011, observamos uma referência aos estudantes com necessidades especiais, ao afirmar que “Reforçar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, construindo sua identidade através da valorização das diferenças de cada um.” Desta forma, verifica-se uma preocupação da instituição escolar em trabalhar mais a questão da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Neste contexto a Declaração de Salamanca (1994) explica que as crianças e os jovens com necessidades especiais também devem ter acesso às escolas regulares, cabendo as mesmas se adequarem através de uma pedagogia centrada no estudante numa perspectiva de ir ao encontro destas necessidades.

Outro fato sobre os estudantes com necessidades especiais encontrado no Projeto pedagógico da escola B se refere à avaliação, no que diz respeito à aprovação automática desses estudantes. Segundo o PPP da escola, tal aprovação encontra-se legitimada na Deliberação nº. 001/99 do Conselho Municipal de Educação de Itaguaí. Contudo, a partir desta informação fizemos uma pesquisa virtual acerca de diversos *sites* do Município de Itaguaí, entretanto não foi possível encontrar o suposto dispositivo legal. Desta forma, torna-se oportuno em futuras pesquisas investigar a veracidade dessa informação

É relevante explicitar que ao solicitar o Projeto pedagógico da instituição B para a diretora da mesma, ela se mostrou solícita em atender ao pedido. A diretora mencionou (esses fatos ficaram registrados em nosso diário de campo) que a cada final de ano ocorre uma avaliação do projeto com a equipe escolar. O que foi bom para a escola fica no projeto pedagógico e o que não foi significativo aprimora-se ou retira-se.

No segundo momento de nosso estudo, que consistiu nas entrevistas com os sujeitos participantes de nossa pesquisa, ainda investigando a relação da inclusão com o Projeto pedagógico, fizemos o seguinte questionamento: *O debate sobre inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, incluído neste grupo os estudantes com deficiências, está presente no Projeto político pedagógico desta escola? Se sim, como? Se não, por quê?* Obtivemos as seguintes respostas das profissionais de educação de ambas as escolas:

“Ele está incluído, porque todas as atividades que nós fazemos, sabemos que temos que adaptar algumas ações para esses alunos estarem participando. Por exemplo, quando a gente coloca uma turma lá em cima para fazer uma atividade, não pode se tiver um cadeirante [...] aí a gente evita. Algumas coisas são evitadas [...]” (coordenadora pedagógica da escola A)

“Eu não tenho total conhecimento, mas acredito que esteja sim, porque tem a sala, tem os alunos da educação especial, tem essa linha de recursos. Então, acredito que faça parte sim.” (professora da sala regular da escola A)

“Então como está incluído através da reformulação dele, nós buscamos alcançar essa [...] criação da sala”. (professora da sala de recursos da escola B)

É importante mencionar que a professora da sala de recursos da escola A recusou-se em responder as questões da entrevista onde debatíamos o Projeto pedagógico da escola, pois justificou que não teve acesso ao mesmo devido ser nova na instituição. Na

primeira fala, que é a da coordenadora pedagógica da escola A, existe uma contradição, na medida em que a coordenadora pedagógica menciona que o debate sobre inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais está incluído no Projeto Pedagógico da instituição. Porém, o observado até então, como foi revelado anteriormente, não constava nada sobre a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Na segunda fala que se refere à professora da sala regular também da escola A, podemos compreender que a mesma também não deve ter tido acesso ao Projeto Pedagógico desta escola, como afirmou a professora da sala de recursos da mesma escola. Esse suposto desconhecimento e esta contradição presente na fala da coordenadora pedagógica, frente ao Projeto Pedagógico da instituição escolar é revelador, na medida em que podemos problematizar: Que concepção de gestão está presente na escola? Pois, se anteriormente destacamos a importância do Projeto Pedagógico para a autonomia da equipe escolar. Neste sentido Libâneo *et all* (2008, p.358) salienta que:

O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisões. Nasce, então, a necessidade de elaboração, do desenvolvimento e da avaliação da proposta educacional ou do projeto pedagógico-curricular da escola.

Assim compreendemos que o Projeto Pedagógico é um instrumento ativo para a organização do que irá ocorrer na instituição escolar, e que por isto este documento precisa ser elaborado com a participação de todos, levando sempre em consideração a diversidade existente no ambiente educativo, neste sentido Veiga (2008, p.9) lembra que:

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Observamos que na fala da professora da sala de recursos da escola B, além de mencionar que o debate sobre estudantes com necessidades especiais, estava presente no Projeto Pedagógico, a professora relatou a criação da sala. É oportuno salientar que em nosso primeiro momento de pesquisa de campo a instituição não possuía sala de

recursos, a mesma só se concretizou no segundo momento de nossa pesquisa, ou seja, no outro ano letivo, por conseguinte essa parte será discutida mais a frente em nosso estudo.

Para ainda melhor compreensão acerca do Projeto Pedagógico das escolas Municipais de Itaguaí, questionamos o seguinte: *O Projeto Político-Pedagógico da escola está sendo implementado? Como é avaliado? Quem participa de seu processo de implementação/avaliação? Como se dá a participação da comunidade?* Assim, afirmaram que:

“Então, ele já foi implementado, essa avaliação ainda não aconteceu porque esse ano [...] estava sendo avaliado pelas reuniões pedagógicas, (inaudível). Temos a participação da comunidade, já têm alguns, uns subprojetos lá dentro, que é o conselho escolar, e também tem o CIEP de mãos dadas com a comunidade”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“É aquilo o Projeto ele está funcionando, a pergunta é [...] como ele é avaliado? Tem uma equipe que faz isso, é uma gestão democrática, então isso é trazido para o Conselho escolar [...] [Vocês participam do conselho?] Exatamente, (inaudível), os professores, orientadores... Aí senta todo mundo [...] [Você já participou de algum desses?] Ainda não, mas acredito que neste ano irei participar sim, por eu estar também há pouquinho tempo aqui na escola não deu tempo para algumas coisas. [E sabe como se dá a participação da comunidade?] É, assim alguns eventos que eu já vi aqui, eu sempre vejo a comunidade bem inserida, a comunidade participando, eu vejo a comunidade presente em reuniões [...] Então acredito que isso aconteça [...]”. (Professora da sala regular da escola A)

“Vamos trabalhando durante o ano e quando chega ao final daquele projeto, é realizada uma culminância, então nesta cada um apresenta o que foi trabalhado em sala com os alunos [...] Fazem parte sim, eles vêm assistir a culminância, a escola é aberta a comunidade, então ali os pais [...] quem estiver interessando pode vim visitar, fazer visitação aos trabalhos que as crianças elaboraram [...]”. (Coordenadora Pedagógica da escola B)

“Esse projeto ele está sendo sempre reavaliado, nós sentamos todo ano para reformular, saber se o que está dentro dele foi colocado em prática, se não foi o que, que a nós temos que retirar e o que, que nós podemos acrescentar [...] Agora com a questão da participação da comunidade, é que nós ainda não fazemos desta forma, quem faz parte dessa reformulação é o corpo docente e a própria direção da escola [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

“Eu só sei que a comunidade ela é bem participativa, aqui os pais são presentes na escola [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

É oportuno mencionar que tanto a professora da escola A como a professora da B relataram que não possuíram nenhum contato com o Projeto Pedagógico de suas escolas. Com isso é válido lembrar que a professora da sala de recursos da escola A se recusou em responder as questões acerca do Projeto Pedagógico de sua escola. Todas essas professoras justificaram que não tiveram acesso ao projeto pedagógico devido

trabalharem na instituição há pouco tempo. Diante disso a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº. 9394/96, em seu artigo 14, inciso I, afirma que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Assim identificamos que uma das bases para uma gestão democrática é a participação de todas as pessoas ligadas ao sistema educativo (comunidade, professores, supervisores, funcionários, diretores, etc.) na construção do Projeto Pedagógico.

Na fala da coordenadora pedagógica da instituição de ensino A notamos uma contradição, na medida em que a profissional afirma que o Projeto Pedagógico foi implementado, nesta perspectiva questionamos: Como ele foi implementado se a etapa de implementação, como foi discutido anteriormente, consiste no decorrer do ano letivo?

Verificamos que ambas as falas, da coordenadora pedagógica e da professora da sala de recursos da instituição escolar B, estão interligadas com o relato de sua diretora, cujo ficou registrado em nosso diário de campo, pois relataram que utilizam o projeto pedagógico como um princípio de direcionar o fazer escolar, assim Damasceno (2010, p.111) afirma que “Os Projetos Pedagógicos são possibilidades de se (re) pensar o ser/fazer na escola com vistas ao enfrentamento das contradições que se revelam em suas práticas de maneira acrítica e irreflexiva”

Entretanto ao questionar as mesmas profissionais da instituição de ensino B, como se dava a participação da comunidade para a elaboração do Projeto Pedagógico, observamos contradição em relação à esta participação, por conseguinte temos que dar ênfase para esta presença da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico, pois é significativo que todos participem para a promoção de uma escola democrática. Neste contexto Damasceno (2010, p. 108) afirma que “a construção do Projeto Pedagógico da escola pode significar a desconstrução das estruturas verticais que caracterizam as escolas pseudodemocráticas.” Assim, faz-se oportuno e necessário que representantes de responsáveis/comunidade, estejam presentes nesta construção do projeto pedagógico. Mediante isso, Adorno (1995, p.121), compreende que “(...) a educação tem sentido

unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” Assim, é da maior importância que o Projeto pedagógico da instituição escolar seja decorrente também de uma autorreflexão crítica sobre a relação escola e sociedade.

- **Organização do trabalho escolar e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.**

Assim como o Projeto Pedagógico, que foi debatido na categoria anterior, existem outros subsídios para a organização do trabalho escolar. Neste sentido iremos debater a relevância da organização no ambiente educativo. Libâneo *et all* (2008, p.347) afirma que:

Sua presença ou ausência interferem na qualidade das atividades de ensino. É necessário, portanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral da escola, ao longo de todo o ano letivo. A organização diz respeito a: condições físicas, materiais, financeiras; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos; de limpeza e de conservação; horário escolar, matrícula, distribuição de alunos por classes; normas disciplinares; contato com pais etc.

Podemos verificar que o que diz respeito à organização, cujo Libâneo descreveu anteriormente, é significativo para as instituições escolares, pois sua inexistência e/ou insipiência indubitavelmente influencia na educação que está ocorrendo na instituição de ensino. Por conseguinte Libâneo *et all* (2008, p.315) explica que organizar:

[...] significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios de procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Contudo, é primordial para a efetivação de uma escola democrática que as mesmas se organizem também para atender todos os estudantes dentro de suas especificidades. Do contrário, não estará seguindo a concepção de uma instituição escolar inclusiva, pois a mesma deve acolher as diferenças de seus estudantes. Nesta perspectiva as Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 8º, explica como a organização do trabalho educacional deve ocorrer para a promoção de uma educação inclusiva:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Diante do exposto pelo dispositivo legal, verificamos que as escolas públicas regulares brasileiras precisam implementar tais políticas, organizando-se a fim de transformar o cenário escolar, aperfeiçoando-o na perspectiva da democratização do ensino, pois para a inclusão de estudantes com necessidades especiais ocorrer uma série de exigências, que nada mais são que direitos que esses estudantes possuem, devem ser atendidas.

Neste contexto, seguiremos com as análises que foram realizadas nas duas escolas de Itaguaí com o intuito de investigar que organização do trabalho pedagógico/educacional e inclusão de estudantes com necessidades especiais estão sendo desenvolvidas em ambas as realidades educacionais.

A escola A tem uma classe especial (ou seja, composta somente com estudantes com necessidades especiais), na qual funciona no turno da manhã e possui sete estudantes matriculados. Seguiremos com alguns registros que foram realizados em nosso diário de campo, no qual descreve esta visita e algumas falas da professora desta classe especial relatando o que de fato ocorre na turma:

“Segundo a professora J da classe especial *‘os alunos aprendem mais atividades de vida diária, como noções de higiene, por exemplo... Porque eles não vão ter os pais para sempre né?’* Isso mostra uma pseudo-autonomia para esses indivíduos que possuem alguma necessidade especial, na medida em que para suas vidas não precisam somente de noções de vida diária. Ela (professora) disse também que eles *‘aprendem a ser um bom colega’* esta professora relatou que a classe especial é sem série definida e que eles não frequentam a sala regular junto com a sala de recursos *‘porque eles não aprendem mais’* Os alunos não sabem ler e nem escrever, segundo a docente apenas um sabe ler, mas não sabe escrever. A classe especial possui duas professoras uma que havia faltado e esta que dialogou comigo, ambas oferecem para os alunos *‘noções’*, como já foi dito anteriormente. Algo também que me deixou revoltada (entre tantas coisas) foi os livros de alfabetização dos meninos (*os mesmos possuem 12 anos, somente um tem 16, lembrando que a classe é composta somente por meninos*) que tinham algumas páginas em branco, e a professora revelou que pulava alguns exercícios do livro por saber que eles não iriam conseguir. A professora disse que alguns dos alunos são bem nervosos, e um até chegou a agredi – lá [...] Ela falou que coloca músicas para acalmá-los e disse que trabalha muito com música”.

Mediante de tal realidade, Costa (2005, p. 67) afirma:

Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais da educação que atuam na educação dos deficientes é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social, e cultural dos educandos com deficiência denominados *‘especiais’*, ou seja, *inadaptados, desiguais?*

Nesta perspectiva compreendemos que a ideia de classe especial, onde os estudantes com necessidades especiais permanecem em uma sala distinta da regular, possui uma relação contraditória com a concepção de uma escola inclusiva, cujo a última consiste em atender os estudantes com necessidades especiais em salas de aula e escolas regulares. Assim, a Declaração de Salamanca (1994, pp.11-12), defende que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Com isso faz-se oportuno dizer que é possível à educação dos estudantes com necessidades especiais nas classes regulares, desde que o ambiente escolar proporcione para o aluno todos os recursos necessários para ir ao encontro de suas especificidades. Assim a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais é benéfica não só para o mesmo, como para todos do ambiente escolar, pois deste modo todos aprendem a conviver com a diferença. Desta forma a Declaração de Salamanca (1994, p. 12) também preconiza que:

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas.

Assim percebemos que são indispensáveis escolas inclusivas para uma educação democrática, com isso Damasceno (2006, p. 25) afirma que:

O momento é de mobilização, do trabalho cooperativo, da busca de parcerias em prol da mudança escolar e educacional, e quiçá, social, promovida pela inclusão escolar no acolhimento da diversidade de todos os estudantes, inclusive os com necessidades educacionais na escola inclusiva.

Na instituição escolar B, no primeiro momento de nossa pesquisa (ano de 2011), que consistia nas observações e nos registros sistemáticos no diário de campo, ficou registrado que esta instituição de ensino possuía uma sala de recursos multifuncionais, porém não funcionava, o Atendimento Educacional Especializado era realizado no CEMAEE (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado) que segundo o coordenador de educação especial da Secretaria de Educação, a instituição trabalha visando a educação, assistência social e saúde. Neste contexto, em nossa primeira visita a escola B, foi nos entregue uma lista com os nomes dos estudantes com necessidades

especiais presentes na escola (nem todos os alunos possuíam diagnóstico), entretanto nesta lista constavam dois estudantes que não se encontravam no âmbito escolar, pois haviam sido selecionados para permanecer “um tempo” no CEMAEE. No outro ano letivo (2012), onde prosseguimos com nosso estudo de campo, ao perguntarmos onde estavam esses dois alunos, responderam que eles ainda permaneciam no CEMAEE. Desta maneira, observamos um caráter de exclusão escolar em relação aos dois estudantes em destaque, na medida em que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.1):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, as escolas municipais de Itaguaí, precisam atentar para a exclusão escolar que nós observamos presentes nas duas instituições, ou seja, a escola A com sua classe especial e a escola B com esses dois estudantes ingressos em uma instituição distinta da escola regular. Deste modo a educação inclusiva de estudantes com necessidades especiais, deve ser entendida como um avanço em direção a uma escola democrática. Com isso, Adorno (1995, p.141-2) salienta:

(...) seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

Contudo, no segundo momento de nossa pesquisa (que foi no outro ano letivo-2012) a escola B ativou a sala de recursos. É importante salientar que antes do funcionamento da sala os estudantes com necessidades especiais desta escola, nem sequer recebiam o AEE (atendimento educacional especializado), que é amparado por vários dispositivos legais, um deles faz-se presente na lei nº 8.069/90, sobre a ECA (Estatuto da criança e do adolescente), Art. 54, inciso III, na qual afirma “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É significativo mencionar que mesmo após a ativação da sala de recursos na instituição escolar B os dois

estudantes com necessidades especiais, citados anteriormente, ainda permaneceram no CEMAEE. Desta forma é oportuno lembrar que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330)

Para melhor entendermos que organização está ocorrendo nas escolas A e B, entrevistamos os sujeitos participantes de nossa pesquisa, e fizemos o seguinte questionamento: *O que você compreende por organização do trabalho pedagógico e educacional de uma escola? Como está organizado o trabalho pedagógico desta escola (existência de projeto político pedagógico, organização da equipe gestora, ocorrência de reuniões, formas de socialização de ações e projetos, entre outras variáveis)?* Nesta perspectiva se destacaram as seguintes falas:

“Eu compreendo que o processo pedagógico da escola ele tem que ser de acordo com a comunidade que ele atende [...] só que, no caso aqui [...] nós obedecemos às regras vindas pela SMEC e o projeto político pedagógico é elaborado junto com as professoras, no caso os projetos que elas fazem são inseridos [...] e com a diretora, toda a equipe. E não é somente eu, tem a coordenadora do segundo segmento e a do EJA também [...] Tudo feito no calendário que eles mandam [...] É o calendário do SMEC... Respeitando sempre todas as notas... Porque todas as nossas escolas aqui, elas caminham com os mesmos dias é sempre um caminhado só! Não tem assim ‘eu acho que tem que ser no dia 10, a outra no dia 12’, não [...] tudo bem padronizado. Em relação aos projetos alguns nós criamos, e outros são nos enviados, no caso o nosso fica sendo o subprojeto, por exemplo, o projeto da sala de leitura ele vem pronto, mas eu posso criar um subprojeto em cima do que eles me enviaram [...] entendeu? O projeto do dias das mães [...] eu não preciso ficar criando, eu posso estar usando o ano inteiro, falar das mães, a importância da mulher, do valor [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Isso aqui funciona muito bem, a escola possui uma gestão democrática e muito boa, a escola cumpre aquilo que o Projeto Político Pedagógico estabelece. A escola tem sempre os estudos, todo o aparato que é possível pedagogicamente para o profissional ter apoio fora da sala de aula, então acredito que está sendo bem aproveitado [...] Sim de 15 em 15 dias o centro de estudos, reunião pedagógica [...] hoje está tendo reunião de pais, então assim as capacitações fora daqui, sempre são para a melhora do profissional, para reciclar, então assim nesta parte é o que eles investem”. (Professora da sala regular da escola A)

“Bom, eu trabalho há pouco tempo nesta escola, mas sei que existe o PPP [...] e que esse ano nós devemos trabalhar a PPP com base no meio ambiente! Então sempre na preservação do meio ambiente, até então foi o que me foi passado. As reuniões acontecem de fato, como deve acontecer (inaudível) como eu estou entrando agora eu não tenho o que falar [...] vamos falar de meio ambiente, nós sempre estamos falando de preservação, e nós já fazemos isso no dia a dia [...] As reuniões como é que acontece? Nós temos aqui um mapa de todas as reuniões do ano. Todos os professores recebem isso assim que entram, que tipo de reunião que é, o que é uma reunião pedagógica, se é

um centro de estudos, tudo isso acontece periodicamente na escola [...]”.
(Professora da sala regular da escola B)

“Eu entendo que a escola é uma equipe, então todos nós temos que estar entrelaçados para poder fazer um bom trabalho [...] Agora quanto ao Projeto Político Pedagógico é feito com todos, com unidade, com escola, gestora, todos juntos, todos participam para amarrar um projeto legal [...] Em relação a reuniões nós temos um calendário, que acontece em 15 em 15 dias onde ocorre a reunião pedagógica e também de 15 em 15 dias é realizado o centro de estudos e ainda temos o FOC [...] reunião de pais, temos também uma reunião com a comunidade para inseri-la dentro da escola, pois esta é uma forma de estarem os chamando à nossa instituição de ensino [...] Temos um Projeto aqui muito bom, que nós desenvolvemos todo ano que é o ‘Verde que te quero verde’ é um trabalho onde todos estão envolvidos em prol ao meio ambiente, para estar conscientizando as crianças para a atenção especial com ele. Então este trabalho é desenvolvido o ano todo e quando chegamos ao final do ano, nós podemos realizar a culminância deste trabalho, essa culminância se denomina ‘Verde que te quero Verde’ Muito bom”.
(Coordenadora pedagógica da escola B)

Ficou notório nas narrativas de algumas profissionais da educação do Município de Itaguaí que ao serem questionadas o que compreendem por organização do trabalho pedagógico e educacional, cada uma teve uma concepção diferente, ou nem sequer responderam. Entretanto, foi percebido que algumas delas comentaram sobre a gestão democrática, ou participação de todos para o benefício do trabalho escolar.

É oportuno alertar que algumas escolas mencionam que possuem uma gestão participativa, contudo é válido investigar a fim de que possamos refletir: que tipo de participação é esta? Segundo Lück (2010) existem cinco tipos de participação, dentre elas, algumas como a participação como presença e a participação como engajamento, a última a ser citada é, segundo a autora o nível mais pleno de participação, pois sua prática consiste em mais do que estar simplesmente presente, envolve oferecer ideias, manifestar opiniões, ou seja, envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Esta é uma forma de participação positiva, na qual ocorre de forma ativa, distinta da que foi citada anteriormente: a participação como presença. Esse tipo de participação pode se dar muitas vezes por obrigatoriedade e não por vontade própria, com isso as pessoas participam de maneira passiva, não atuando conscientemente de modo que possam modificar a realidade na qual fazem parte.

Nesse contexto Lück (2010, p.37) alerta que essas pessoas “contribuem para a inércia, o comodismo e a passividade do grupo, por meio de ação não orientada para a superação de limitações e dificuldades ou enfrentamento de desafios.” Por conseguinte é

preciso estar atento para qual forma de participação temos em nossas escolas, pois é somente através da atuação ativa e consciente que as instituições de ensino podem se modificar para melhor.

Segundo as entrevistadas, as reuniões pedagógicas e os centros de estudo ocorrem a cada 15 dias, e são organizadas de acordo com um calendário padronizado feito pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí) proposto para todas as escolas do Município de Itaguaí. Observamos também em relação a projetos escolares, que alguns, as escolas criam e outros são enviados para o âmbito escolar podendo ser adaptados.

Para ficarmos cientes se houve mudanças na organização dessas instituições escolares, devido à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, questionamos: *“A presença de estudantes com deficiências nesta escola demandou modificações na organização do trabalho pedagógico da escola? Quais?”* Assim afirmaram:

“Tem algumas modificações porque o professor ele fica se adequando aquele novo contexto. Por exemplo, a professora daqui ela recebeu a cadeirante, então ela precisa sair de sala de aula para trocar as fraldas da aluna [...] Então isto já é uma modificação na rotina [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Aquilo, eu acho que não vi muitas mudanças, ainda não observei algumas modificações em torno das crianças com deficiência, mas na organização do trabalho pedagógico eu acho que a sala de recursos já está no início de uma mudança[...].” (Professora da sala regular da escola A)

“Teve a entrada da professora que dá aula de reforço para esses alunos [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Olha só, uma amiga minha ela tem uma aluna deficiente que é a Luana, a mesma coisa que eu te falei acontece com a Luana: ‘coitada da Luana! A Luana não vai poder empurrar a cadeirinha dela’ Ela pode sim! Essa minha amiga falou assim: gente eu não quero ver ninguém empurrando a Luana, ela tem que ter autonomia, ela tem que saber chegar, ela tem que saber sair, se ela precisar de ajuda, vocês vão ajudá-la. Mas mesmo por conta disso, para não atrapalhar, para dar conta dos horários [...] mesmo à escola com rampa, eles desceram para ficar até mais próximo da coordenação, mas na realidade o que eu fiquei sabendo que o problema não era a Luana, e sim a turma que era bagunceira, então mais próximo da coordenação ficaria mais fácil de conter”. (Professora da sala regular da escola B)

É necessário descrever que a coordenadora da instituição escolar A menciona que recebeu uma estudante usuária de cadeira de rodas e que a professora precisa sair da sala de aula para trocar as fraldas da aluna. É importante citar que durante a entrevista

com esta professora da sala regular da escola A, sua estudante usuária de cadeira de rodas, que possui paralisia infantil, estava a todo o momento no seu lado. A partir destes fatos, pensamos em estratégias que auxiliem os docentes no trabalho com seus estudantes com necessidades especiais, de modo que venham aperfeiçoar a educação não só para os estudantes com necessidades especiais, como para todos os seus outros alunos. Diante disso a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007, p.11) aponta:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Percebemos nas falas de ambas as escolas que ainda não houve muitas modificações no sistema educativo em prol do acolhimento desses estudantes com necessidades especiais. Neste contexto, é imprescindível que ocorra uma auto-reflexão da equipe escolar, afim de que venham aperfeiçoar o atendimento dos estudantes com necessidades especiais, Adorno (1995a, p. 206) explica que a auto-reflexão “significa interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano”. Assim Glat e Blanco (2007, p. 34) discute as adequações que as escolas inclusivas precisam obter:

(...) a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificadamente, priorizando ações em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil aos programas para a formação de professores. Faz-se prioritária, também, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações.

Notamos que a professora da sala de regular da escola B comete um equívoco ao caracterizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como aula de reforço. É relevante frisar que o AEE serve para os estudantes com necessidades especiais, na perspectiva de suplementar/complementar sua educação (sempre no contra-turno) potencializando-os em seu processo de ensino-aprendizagem, distinto da aula de reforço, que ocorre na perspectiva de ajudar os outros estudantes que não possuem necessidades especiais a suprirem suas dificuldades nas disciplinas escolares. Neste

sentido destacamos o que diz a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.9) sobre o AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar, recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ainda com o intuito de investigar sobre que organização estava ocorrendo nas escolas perguntamos: *O que você pensa sobre a organização do trabalho pedagógico e educacional de uma escola ter centralidade no aspecto da “diversidade dos seus alunos”?* Esta escola tem esse eixo como elemento transversal de seu Projeto Político-Pedagógico? Obtivemos as seguintes respostas:

“Tem sim. A escola trabalha bastante a questão da diversidade dos alunos, a questão de aproveitar essa diversidade no dia a dia, nossa escola tem isso... Eu acho que tudo aquilo que contribui para formação da criança de forma positiva, toda forma de divertimento, eu acho que é válida, que aceita sua diversidade inclusa eu acho que é válido sim”. (Professora da sala de aula da escola A)

“Primeiramente, ela precisa está contemplada no PPP e através do currículo adaptado e do plano curricular. Esse currículo adaptado, ele precisa ser feito não só com a professora da sala de recursos, mas com o professor, com o orientador, a gente não fez isso aqui ainda, mas é preciso, pois se você me perguntar, o que eu penso de uma organização de trabalho seria essa. [...] Eu acho ótimo, eu defendo a causa, eu trabalho com isso, não só essa diversidade relacionada à diferença, mas a diversidade cultural mesmo [...] e aqui em Itaguaí eles têm um método o Alfa e Beto [...] o que, que acontece, se você pegar um livro desses, você vai ver que ele não é um livro inclusivo [...] você precisa seguir um conteúdo, e se um aluno tiver uma aprendizagem mais lenta, se ele tiver dificuldade de entendimento daquele conteúdo [...] mesmo assim ele precisa passar por aqueles conteúdos mesmo sem entender [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Essa aí eu posso responder [...] com certeza sim! Porque a primeira fala da diretora para nós quando entramos aqui foi à seguinte: Não existe turma homogenia, todos os alunos são seres independentes, individuais e diferentes entre si [...] Então não existe homogeneidade, há sempre a diversidade dos alunos, independente de serem especiais ou não, a gente não trata os alunos ‘ah turma é aqui’ ah! beleza, mas não são todos iguais, cada um é especial de sua forma”. (Professora da sala regular da escola B)

“Acho que independente da escola ter alunos com necessidades especiais, a diversidade dos alunos devem ser trabalhadas constantemente. Por que mesmo que não tenha ninguém com necessidades especiais, é muita individualidade, há grupos sociais diferentes na mesma classe, então eu acho fundamental a diversidade ser trabalhada ao longo de todo o processo. E o

nosso projeto político pedagógico tem isso”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Na fala da primeira professora da sala regular da escola A há uma contradição, pois como foi relatado anteriormente não verificamos nada em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais no Projeto Pedagógico da escola A. Contudo, as professoras de ambas as escolas reconhecem que a diferença está presente no âmbito escolar, e algumas até esclarecem que a diversidade não está somente relacionada às pessoas com necessidades especiais, mas também com a diferença de um modo geral.

Com isso, Costa (2007, p.20) afirma que “(...) a diferença deveria ser considerada como sendo a essência humana.” Assim Mendes (2002, p. 61) reforça que “(...) o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças”.

A professora da sala de recursos da escola A, não respondeu a parte da pergunta que a inquiria se a escola tinha centralidade no aspecto da “diversidade dos seus alunos” em seu Projeto Pedagógico, pois como foi dito pela própria docente da escola A, não teve contato com o documento. Entretanto, a mesma relata o que pensa, dizendo que é a favor, pois trabalha com a diversidade e menciona também sobre uns livros do Município de Itaguaí, que segundo a sua concepção não possuem a adaptação adequada para os estudantes com necessidades especiais. Neste contexto a Declaração de Salamanca (1994, p.22) explica que:

As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem.

Assim as escolas precisam oferecer materiais pedagógicos e currículos adaptados que vão ao encontro das especificidades dos estudantes com necessidades especiais.

Ao questionar exclusivamente as professoras das salas de recursos da escola A e da B, se: *Há intercâmbio com outros profissionais que atuam com o estudante (orientação educacional, supervisão escolar, entre outros)?* Destacaram-se as seguintes falas:

“Estamos tentando implantar isso na escola. Aqui é uma escola muito grande e com esta parceria de coordenação e orientação fica mais fácil. Já tenho experiência disso em outra escola de outro município e dá certo”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Têm, a gente trabalha junto com a orientação da nossa escola, e a supervisão escolar vem da coordenação de educação especial”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Percebemos que a professora da sala de recursos da escola A diz que sua escola ainda não tem este intercâmbio com outros profissionais da educação que atuam com os estudantes com necessidades especiais, porém reconhece a importância ao afirmar que este fato ocorre na outra instituição que trabalha/trabalhou. A professora da sala de recursos da escola B afirma que esta ação ocorre em sua instituição de ensino. Mediante esses relatos, ressaltamos tal importância de trabalhar com o apoio de outros profissionais do sistema de ensino, em especial a gestão da escola, na perspectiva de que com este auxílio possam coletivamente criar estratégias pedagógicas, na perspectiva de superarem barreiras, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas regulares. Neste contexto a Declaração de Salamanca (1994, p.23)

(...) Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade.

Com o intuito de compreendermos como as famílias participam do processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, interrogamos: *Em qual(is) momento(s) do processo de organização do trabalho pedagógico, os estudantes, com deficiências e suas famílias tem a oportunidade de falar sobre suas experiências em relação ao processo de inclusão na escola? O que normalmente relatam em suas falas/experiências?* Desta maneira, afirmaram:

“O que eles falam? Não os responsáveis não se importam com isso, eles quase nem aparecem [...] eles quase nem se importam se a inclusão está sendo feita de fato [...] se está sendo prazeroso para o aluno, eles não tem essa preocupação [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Nós já tivemos dois encontros com a mãe dela e assim pelo o que ela passa, a escola tem disponibilizado na medida do possível todo o material, aquilo que ela necessita aqui a escola tem dado, só que eu acho que ainda é pouca a presença da mãe, dos pais, em relação a isso, acredito que eles usam a escola como uma forma de deixar a criança ali para passar um tempo e pronto [...] a criança ela fica aqui de 13h às 17h, é como se a escola aliviasse um pouco a carga dos pais de terem uma criança com necessidade especial em casa”. (Professora da sala regular da escola A)

“Todo o planejamento da gente é flexível, então depende da resposta que o aluno está dando, por exemplo, às vezes eu estou trabalhando com um aluno, certo conteúdo e verifico que ele precisa de alguma coisa antes, por exemplo, se um aluno ele não tem autonomia nenhuma, eu preciso trabalhar a autonomia dele antes de qualquer coisa, porque se ele está com uma idade avançada [...] nós temos um aluno assim e foi preciso parar um conteúdo anterior para ajudá-lo no aprendizado [...] nós precisamos da ajuda da mãe, muitas vezes a mãe, o pai, a família, precisa conversar com os alunos, existe alunos que estão chegando à puberdade e os pais não sabem como lidar, então é uma forma da gente conversar com eles [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Reuniões, quando fazem reunião para os pais, está aberto para eles falarem o que quiserem [...] E assim, a escola está aberta para receber o pai que desejar falar o que pensa”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Nós estamos sempre marcando reuniões com esses pais, porque antes da criança ser atendida, tem uma entrevista com os pais, nós buscamos saber de alguma coisa relacionada à experiência da família com a criança, para então podermos estruturar o trabalho”. (Professora da sala de recursos da escola B)

“Em relação à escola estar aberta para a comunidade o que eu posso falar sobre isso, é que existe o projeto Escola Aberta, onde a escola é aberta todo sábado, para que as pessoas da comunidade possam vir, possam frequentar a instituição escolar mesmo no sábado [...] A cantina funciona normalmente, tem merenda para as crianças aos sábados, não tem aula, só quando é sábado (inaudível) [...] E o laboratório de informática fica aberto, se as pessoas quiserem participar e aprender alguma coisa [...] Sala de leitura [...]”. (Professora da sala de aula da escola B)

A fala da coordenadora pedagógica da escola A é bem curiosa ao dizer que “os responsáveis não se importam com isso” Diante deste relato, nos questionamos: Será que a família não possui a preocupação de saber como seus filhos estão sendo atendidos na escola? A família como uma instituição, precisa ser reconhecida e considerada como tal. Contudo, segundo Santos (s/d) “É bem verdade que no Brasil essa aliança ainda não recebeu o reconhecimento que merece. Ainda vivemos um tempo em que a importância desse agente social chamada família está apenas começando a ser reconhecida”. Deste modo, à família precisa ser oportunizada falar sobre as experiências com seus filhos com necessidades especiais, a fim de que com isso escola e família estabeleçam uma parceria em prol da educação de seus alunos/filhos.

Diante de alguns relatos percebemos a dificuldade que as famílias possuem para lidar com seus filhos com necessidades especiais, por este motivo que também:

Deverão ser estreitas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-escolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Art.61, p.43)

Família e escola possuem uma relação de interdependência na formação do indivíduo, seja ele com necessidades especiais ou não. Portanto, a instituição escolar e a familiar precisam ter uma parceria para um pleno desenvolvimento do discente/filho, pois esta união família-escola só tende a ampliar o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Neste sentido a Declaração de Salamanca (1994, p.37) p. defende:

A educação de crianças com necessidades especiais educacionais especiais é uma tarefa compartilhada entre pais e profissionais. Uma atitude positiva parte dos primeiros favorece a [lê-se inclusão] integração escolar e social, mas eles precisam de apoio para que possam assumir as funções progenitores duma criança com necessidades especiais.

Podemos notar com base nas narrativas das profissionais da escola B, que a instituição estabelece uma relação de acolhimento com as famílias dos estudantes com necessidades especiais, na medida em que oferecem a oportunidade de ouvir os responsáveis desses estudantes em relação ao que pensam sobre o processo de inclusão escolar. Nesta perspectiva novamente a Declaração de Salamanca (1994, p. 37) alerta que:

O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar.

Portanto cabe a escola informar as famílias qual o atendimento que seus filhos estão recebendo no âmbito educativo, como também esclarecer suas dúvidas. Assim:

Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos. (Declaração de Salamanca, Art. 60, p.43)

- **Acessibilidade e inclusão de estudantes com necessidades educacionais: física/arquitetônica, curricular e didático-pedagógico.**

A acessibilidade é indubitavelmente um fator primordial para que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais ocorra, pois é a partir da acessibilidade em seus vários níveis, como acessibilidade curricular, física/arquitetônica e didático pedagógicas, que irá se oportunizar/efetivar o processo de ensino-

aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Portanto a acessibilidade deve ser levada em consideração no ambiente escolar, neste contexto a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990, Art.2) afirma que:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar sua eficácia.

Deste modo, cabe as instituições escolares se adequarem as especificidades de seu público diverso, adotando e criando estratégias que melhor atenda todos os seus estudantes. Segundo a Norma Brasil 9050 (2004), da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que aborda sobre a Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, a definição dos termos acessibilidade e acessível é respectivamente:

3.1 acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

3.2 acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (2004, p.3)

Todavia, ainda é notório em muitas escolas brasileiras, o descaso com os estudantes com necessidades especiais, não só através de variadas barreiras arquitetônicas que dificultam a sua locomoção/transporte como também obstáculos pedagógicos que não oportunizam a educação desses estudantes com necessidades especiais, Neste sentido Costa (2001, p.91), afirma:

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana

Neste sentido a instituição escolar somente é democrática, quando a mesma é pensada na perspectiva da diversidade de seus estudantes. Assim Libâneo completa:

Democratizar não significa apenas construir novas escolas. Apesar de importante, só isso não garante o atendimento (...) É preciso ampliar o

atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso à escola e da garantia de permanência nela, buscar-se-á a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, de sorte que Estado e sociedade, de maneira organizada, autônoma e permanente, possam, por meio de uma gestão democrática e participativa, atingir os objetivos propostos.

Com base nestas considerações iremos analisar as escolas do Município de Itaguaí, na perspectiva de compreender que significados as escolas Municipais A e B atribuem a acessibilidade, que é uma das ferramentas para a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais.

As instituições escolares A e B se localizam em uma rua de fácil acesso, próximo ao ponto de ônibus e da Rodovia Rio Santos. A instituição A trata-se de um CIEP Municipalizado e possui uma estrutura arquitetônica insuficiente em relação às demandas das adaptações necessárias para uma escola inclusiva, por não possuir banheiros adaptados em nenhum de seus andares e rampas com inclinações que dificultam a passagem de usuários de cadeiras de rodas.

Diferente da escola A, a escola B possui banheiros adaptados em seus dois andares, ou seja, quatro banheiros, dois femininos e dois masculinos. Entretanto, infelizmente apesar de algumas adaptações que a escola possui como rampas e banheiros adaptados a instituição ainda possui obstáculos que impedem a passagem de usuários de cadeiras de rodas, como foi comprovado ao acompanharmos (este fato ficou registrado em nosso diário de campo) uma estudante usuária de cadeiras de rodas da quadra esportiva até sua sala de aula.

Assim a Portaria nº 3.284-7/11/2003/MEC proclama: “Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo”, é oportuno citar também que além desses obstáculos que a aluna deparou-se, a mesma estava na quadra esportiva assistindo a aula de educação física de sua turma, ou seja, não estava participando da aula. Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p.viii) defende que “os sistemas de ensino devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”. Deste modo, observamos que existem Políticas públicas que defendem a acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais no ambiente educativo

regular, entretanto as instituições escolares devem ter o compromisso de providenciar as adaptações necessárias para irem ao encontro das reais necessidades de seu público.

Nesta perspectiva, para analisar como está sendo estabelecida a questão da acessibilidade em seus vários níveis (física/arquitetônica, pedagógica e curricular) nas escolas A e B, questionamos: *O que você compreende por acessibilidade?* E tivemos as seguintes compreensões:

“Eu acho que é quando todos tem acesso a ter oportunidade, no caso aqui é na escola [...] Eu acho que acessibilidade é o acesso”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Eu acho que é tudo aquilo que facilita. Por exemplo, o acesso deles aos âmbitos da escola, as áreas da mesma, a locomoção desses estudantes dentro da instituição escolar”. (Professora da sala regular da escola A)

“É retirar barreiras pelo aluno... Essas barreiras podem ser barreiras curriculares, físicas, atitudinais [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“A aluna que temos aqui na escola, que é a cadeirante, o acesso dela é bom, a mãe dela tem a possibilidade de pagar um carro, esse traz ela para escola, ela tem uma cadeira aqui, onde ela é retirada e colocada nesta cadeira, seus colegas também ajudam a empurrar a cadeira [...] Ela tem acesso à escola toda, ela vai à sala de leitura, ela vai na sala de recursos [...] ela vai à sala de informática, ela tem acesso [...] e ela gosta, ela participa de tudo, agora inclusive ela está participando dos projetos, ela está incluída mesmo, ela participa com os colegas e se sente maravilhada por isso [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“É, é o que a própria palavra diz, que é ter acesso á [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“É a criança poder ter acesso a todos os lugares [...] Que tudo seja facilitado para que esse acesso ocorra”. (Professora da sala regular da escola B)

Verificamos que a coordenadora pedagógica da escola A e a professora da sala regular da escola B, compreendem a acessibilidade como o acesso. Mas, que acesso é este? Assim, sabemos que o acesso que qualquer estudante com necessidade especial pode ter à escola regular por meio da efetivação de sua matrícula, não é denominado inclusão escolar, pois é necessário uma série de modificações no âmbito educativo afim de que viabilize a escolarização dos estudantes com necessidades especiais. Para isso, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990, Art.6) aponta:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O termo acessibilidade, em algumas respostas, foi relacionado mais com a locomoção dos estudantes, como é destacado nas narrativas da professora da sala regular da escola A, da coordenadora pedagógica da escola B e da professora da sala de recursos B. Neste sentido, a acessibilidade na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais vai muito além de construções arquitetônicas adaptadas, que apesar de importante não afirma a escola democrática. É preciso haver outras modificações significativas, pois segundo a Declaração de Salamanca (1994), para o êxito de instituições escolares inclusivas são precisas mudanças em vários setores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extra-escolares. Assim, a acessibilidade de estudantes com necessidades especiais se constitui quando a instituição escolar se adapta às necessidades de aprendizagem de cada estudante/indivíduo.

Posto o debate sobre acessibilidade, questionamos: *O que você compreende por acessibilidade física/arquitetônica? Exemplique.* Responderam:

“Eu acho física a questão do prédio não é não? O banheiro, tendo um banheiro próprio adaptado [...] A rampa, no caso o CIEP já têm [...] A estrutura dele já é com rampa, mesas nas salas, essas coisas, eu acho que acessibilidade-arquitetônica seria isso [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Eu acho que é aquilo que a gente estava falando no começo né? As rampas, as adaptações feitas, eu acho que a própria estrutura de algumas escolas que não suportam, que não tem ainda uma infra estrutura legal para atender esse tipo de público, esse tipo de aluno, então você vê muita coisa ainda faltando [...]”. (Professora da sala regular da escola A)

“Tá é a criação de rampas, criação de barras quando o aluno necessita [...] deixa eu ver o que mais, é [...] arquitetônico, do arquitetura mesmo [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“A escola B é um excelente exemplo pra isso, mas eu acho que isso não só é na escola B [...] Eu acho que este fato já está presente em todos os colégios da rede de Itaguaí, pelo menos os que eu pude visitar [...] A escola A também têm acesso a rampas, banheiros bem estruturados para os deficientes físicos, então o acesso foi bem planejado na estrutura das obras, porque essa escola até onde eu sei, ela foi reformada ela não era assim, entendeu [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“A escola são dois pisos, então no segundo piso é mais difícil para ela ver, mais no primeiro piso ela se movimenta bem, no quintal da escola, porque temos um quintal bem grande, dá para ela ir à quadra, eu acho que é legal para ela”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Seria o próprio prédio da escola”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Nas respostas de algumas professoras é possível analisar que compreendem que somente pelo fato da instituição escolar possuir rampas estaria acessível. Contudo, é necessário afirmar que as construções escolares na perspectiva de uma instituição escolar inclusiva precisam ter como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que discute a Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Isso significa que é imprescindível que as instituições escolares considerem as Normas Técnicas deste documento para fazer suas modificações no ambiente escolar, seja em construções, móveis, espaços etc. Nesta perspectiva, é importante relatar que não somente o CIEP que foi investigado, mas os outros CIEPs existentes possuem rampas bem inclinadas que possivelmente não estão de acordo com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Ainda neste debate sobre acessibilidade, perguntamos: *O que você compreende por acessibilidade pedagógica? Exemplifique.* Destacaram-se as seguintes respostas:

“Eu acho que é materiais diferenciados, uma professora capacitada, que muitas das vezes isso não acontece [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“São as adaptações curriculares [...] Todas as adaptações [...] Em relação ao currículo, ao conteúdo [...]”. (Professora da sala regular da escola A)

“É o que nós estamos oferecendo a ela em termo de aprendizagem, é o material que nós usamos [...] É tudo que oferecemos para ela e para todos que tem necessidade especial. Como a sala de recursos, que é uma sala que eles vão tirar as dúvidas [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Acessibilidade pedagógica é justamente isso que a gente está tentando planejar, é um resgatar da educação, que é ao mesmo tempo um incentivar [...] para que a aluna venha a progredir, ou seja, que ela realmente venha a acompanhar, então nós usamos a sala de recursos para poder ter um apoio em sala de aula [...] mas a Tainara que ainda está em processo de alfabetização [...] complica um pouco, mas nós não deixamos ela de lado não [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Esse aí seria a modificação do currículo escolar [...] é a criança poder ter condições de participar do grupo que ela está inserida. É a adaptação através do material didático e até da formulação do currículo”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Podemos observar nas narrativas em destaque a ausência de conhecimento sobre acessibilidade pedagógica. Deste modo os profissionais da educação em geral precisam se atualizar sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, sejam através de palestras, cursos de aperfeiçoamento, encontros, seminários, formações continuadas, entre outras ações. Com isso Horkheimer & Adorno (1978, p.182)

A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem os conhecimentos das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade. Uma concepção acertada e capaz de ser, ao mesmo tempo, interpretada de forma racional das estruturas essenciais em jogo, que é missão da ciência formular, não bastará por si só para fazer o necessário, mas que constitui, sem dúvida, uma contribuição insubstituível à resolução do problema.

Assim os indivíduos/profissionais da educação precisam se esclarecer sobre as dimensões contemporâneas da educação, na perspectiva do aperfeiçoamento escolar, pois desta forma se tornarão protagonistas na organização de uma escola democrática.

Nesta perspectiva perguntamos: *O que você compreende por acessibilidade curricular? Exemplifique.* E registramos as seguintes narrativas:

“Sobre acessibilidade curricular? Eu acho que no caso dela que não anda, ela precisa de materiais específicos para que possa aprender, ou seja, ela precisa de uma prancha, de uma mesa adaptada, de um lápis especial, ela precisa de ‘n’ coisas para que tenha acesso aos conteúdos do currículo escolar. E isso é uma dificuldade que a gente encontra, porque existem algumas coisas e outras que não são adaptadas a estudante, então a gente tem que usar a criatividade e tentar [...]”. (Professora da sala de aula regular da escola A)

“É você adaptar [...] pode ser conteúdo, avaliação, são as adaptações que são feitas ao aluno para que ele possa através de um princípio de equidade fazer com que ele tenha o mesmo direito, a mesma oportunidade dos outros alunos que não tem deficiência”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Curricular, é quando nós estamos [...] A forma que nós estamos pra [...] É... Ai como eu vou falar [...] Para poder estar transmitindo para ela [...] o que ela tem de dificuldade em aprender. Nós temos que adaptar o currículo escolar a ela [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Em relação ao currículo, eu só posso falar de novo pela Tainara [...] Não, pelo o Otávio eu pude perceber que ele não fazia mesmo, porque ele não queria, porque ele não tinha paciência de fazer, mas ele sabia, ele sabia até ler [...] Ele é novinho, terceiro ano, ele falava assim ‘É aqui você não está lendo!’ Botava a palavra e dizia ‘Ca-sa! Você não está vendo não?’ (risos) E a Tainara ela já está começando a se alfabetizar, até ler [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Seria exatamente abrir este currículo para oportunizar as estadas dessas crianças nas salas [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Novamente em algumas falas podemos perceber a ausência de conhecimento acerca do assunto em questão. Com isso vale enfatizar que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais não é um simples modismo, pois como foi mencionado, é fundamentada em várias Políticas públicas. Deste modo, o Plano Nacional de Educação (1997, p. 69) considera que:

A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

Portanto, a formação continuada dos profissionais da educação é de extrema importância para o sucesso escolar. Assim, a formação em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais torna-se essencial, pois é da maior importância que estes profissionais saibam atuar/interagir com o pluralismo presente na escola.

A docente do primeiro ano da classe regular da escola A, relata que necessita de materiais pedagógicos para que sua aluna com necessidades especiais tenha acesso aos conteúdos do currículo escolar. Neste sentido cabe à escola providenciar tais recursos na perspectiva de melhor atender as necessidades desta estudante, pois do contrário como será desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem se não há instrumentos específicos? Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) as escolas devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos, a comunicação que oportuniza a aprendizagem e a valorização das diferenças a fim de que venha atender as necessidades de todos seus alunos. Nesta perspectiva o MEC (1999) em um documento da série Educação a Distância: Educação Especial Tendências Atuais, ao definir adaptações curriculares, afirma:

[...] o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

Assim, a escola precisa suprir a demanda de recursos que se faz preciso para que a estudante com necessidades especiais tenha acesso ao currículo de sua classe regular.

Ainda enfatizando esta questão acerca da acessibilidade, perguntamos: *Qual a relação que você estabelece entre o processo de inclusão de estudantes com deficiências e a acessibilidade em seus vários níveis?* Com isso afirmaram que:

“Eu acho que (risos) não está tendo muita relação aí não, porque as crianças estão sendo incluídas, só que muitas das vezes não tem todas essas acessibilidades só têm a inclusão propriamente dita [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Eu acho que sem essa [...] Sem esse vínculo aí, da inclusão com a acessibilidade a coisa não funciona, ou seja, a escola não funciona como

deveria funcionar [...] Tem que andar juntos porque se não prejudica o aluno [...]”. (Professora da sala regular da escola A)

“É a questão da equidade. Ou seja, eles terem a mesma oportunidade que os outros”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Porque se ela não estiver realmente incluída, e se a gente não preparar todo um ambiente para ela, não vai ter aprendizagem. Ela não vai querer aprender, então eu acho que nós temos que estar abertos para a criança que tem as necessidades e modificar o nosso currículo, o adequando a ela [...] adequar o prédio para o livre acesso deles se não eles não estão incluídos”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Bom, para a escola o processo de inclusão comparado pela acessibilidade está perfeito. É um casamento perfeito, porque a escola aceita os alunos, os alunos com necessidades especiais e ela têm um acesso muito fácil, qualquer aluno que seja especial pode chegar e pode estudar na boa [...] não há nada que impeça um aluno para chegar aqui e estudar [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Olha essa inclusão na sua plenitude não acontece sem essa acessibilidade, tanto a curricular, como a do próprio prédio. Elas são complementares, portanto ela não vai ocorrer sem a acessibilidade”. (Professora da sala de recursos da escola B)

O relato da coordenadora pedagógica da escola A chama a atenção, pois ao ser questionada sobre a relação que estabelece entre o processo de inclusão de estudantes com deficiências e a acessibilidade em seus vários níveis, responde que muitas das vezes não há todas essas acessibilidades, somente a inclusão propriamente dita. Diante disso, refletimos: Que inclusão a coordenadora pedagógica da instituição escolar A está falando? Na medida em que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais se torna inócua não se relacionando com a acessibilidade em seus vários níveis (física/arquitetônica, pedagógica e curricular), pois só é através de uma adaptação no sistema de ensino por inteiro, que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais se realiza. Segundo Mendes (2002), a instituição escolar inclusiva precisa de currículos adequados que sejam modificados ou adaptados quando necessário, e um fazer pedagógico com flexibilidade que oportunizem tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio-educacional do estudante com necessidades especiais. Assim dispositivos legais, fundamentam:

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

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender às suas necessidades.(BRASIL,9394/96)

Verificamos que em algumas narrativas das profissionais da educação de Itaguaí, há o reconhecimento da importância da inclusão escolar ser interdependente da acessibilidade em seus vários níveis, condição essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais.

Podemos notar que na fala da professora da sala regular da escolar B, além de apoiar tal relação contida entre inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais e acessibilidade, menciona que não há nenhum obstáculo que impeça a educação de qualquer estudante com necessidades especiais em sua instituição escolar. Entretanto, vale a pena citar que:

A consecução do princípio de educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática, e planejada de crianças com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino (BUENO, 1999, p.149-164).

Assim, torna-se válido realizar pesquisas em instituições escolares, com o intuito de investigar como está ocorrendo à educação em nossas escolas, se as políticas públicas estão sendo implementadas de fato, ou seja, torna-se significativo a reflexão sobre a escola em parceria com a Universidade, na perspectiva de juntas superarem as barreiras presentes no âmbito escolar que impedem/obstaculizam a educação, seja de estudantes com necessidades especiais ou não.

Acerca do questionamento: *Você considera esta escola acessível? Se sim em quais níveis?* Foram obtidas as seguintes respostas:

“Eu não considero porque as crianças não têm um banheiro adaptado, não tem professores capacitados [...] E em questão do pedagógico o professor dá o que ele tem, e não o que realmente às vezes as crianças precisam [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Eu acho que pode ser mais. Então assim não é acessível, tem coisas que funcionam e tem coisas que ainda faltam bastante”. (Professora da sala regular escola A)

“Acessível na questão arquitetônica? Geral? Não ela está em processo. Depende, na acessibilidade física, eu te diria que no momento ela não tem dificuldade para os alunos que estão aqui, mesmo à deficiente física, porque ela tem rampa e tudo [...] Na acessibilidade curricular eles ainda estão aprendendo e nas acessibilidades atitudinais eu diria que uma metade sim e a outra metade ainda estão aprendendo” (Professora da sala de recursos da escola A)

“Sim, porque como nós temos aqui a experiência de uma cadeirante, por isso que eu falo muito nela, porque aqui eu tenho a experiência viva. Ela, tem acesso em todas as salas! Que ela deve participar, como por exemplo a sala

de informática, os banheiros estão adaptados a ela [...] Ela tem autonomia! Ela pode andar aqui na escola para onde ela quiser, quer dizer o mais difícil é na rampa [...] Mas assim mesmo, sempre tem alguém para ajudá-la [...] então eu acho que a escola está atendendo a necessidade dela”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Sim, totais [...] Poxa, o transporte é aqui na frente [...] Parou aqui na rua (risos) os banheiros adaptados, têm rampa, têm tudo!”. (Professora da sala regular da escola B)

“Se ela não é totalmente acessível, ela está buscando este caminho, tanto no prédio como no próprio currículo escolar”. (Professora da sala de recursos da escola B)

A coordenadora pedagógica e a professora da sala regular, ambas da escola B, mencionam que consideram sua instituição de ensino acessível. Contudo, percebemos em seus relatos que relacionam novamente a acessibilidade apenas na perspectiva da questão arquitetônica/espço, ou seja, na locomoção da estudante usuária de cadeira de rodas de sua instituição escolar B. Assim, cabe a nós lembrar que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais requer muito mais que isso, pois Ainscow (2002, p.13) considera que “(...) há atualmente movimentos que visam à educação inclusiva, cujo objetivo consiste em organizar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças”. Deste modo a escola atual precisa se adequar a uma política cuja centralidade é organizar-se de modo que possa atender toda a demanda diversificada que está presente no âmbito educacional, na perspectiva de uma escola emancipada e democrática.

Entretanto é notório na maioria das narrativas que as entrevistadas consideram que sua escola ainda não é totalmente acessível, na medida em que relatam que falta modificar algumas realidades que são contraditórias com a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Segundo Mendes (2002), se fizéssemos uma análise, baseando-se nas pesquisas sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, permitiríamos concluir que estamos em uma etapa embrionária deste processo, embora a inclusão dos estudantes com necessidades especiais tenha sido talvez, uma das questões mais debatidas das últimas décadas.

Assim, precisamos criar estratégias para que a inclusão escolar se implemente nas escolas regulares. Entretanto, para isso necessitamos da participação de todos os profissionais da educação. Nesta perspectiva Costa (2003, p.31) afirma “Os desafios formadores do fazer pedagógico voltado para a demanda humana dos alunos com

deficiência estão postos a todos nós, professores e demais profissionais da educação no Brasil e nos demais países do mundo”.

Para aprofundarmos a compreensão sobre o que os sujeitos do estudo pensam sobre a acessibilidade, fomos instigados a perguntar: *O que você compreende que é necessário para a acessibilidade do estudante com deficiência desta escola que ele ainda não possui?* Responderam:

“Eu acho que a questão do banheiro [...] A questão do mobiliário, da capacitação [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Eu acho que a primeira coisa é a parte do físico, é como eu falei no começo, os banheiros, as rampas, até na sala de aula mesmo, mesas adaptadas, cadeiras [...] algumas coisas já funcionam, mas outras ainda deixam a desejar bastante”. (Professora da sala regular da escola A)

“É a questão das adaptações curriculares mesmo”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“A sala de recursos está iniciando agora, e nós não temos todos os recursos, mas como está iniciando no momento eu acho que daqui há um ano, ou até menos, talvez nós já teremos os recursos que faltam [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Eu acho que seria buscar mesmo mais capacitação, mais conhecimento, para que essa inclusão seja mais [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

“O que não possui ainda é algo para os deficientes auditivos, para os deficientes visuais, isso ainda não existe! [...] Mas eu também não sei qual a escola que existe, porque eu acho, por exemplo, aqui tem um deficiente auditivo e ele é daqui, mas está cursando aula no CEMAAE, por conta que a escola não possui a aparelhagem [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

Podemos perceber que as respostas foram plurais, na medida em que as entrevistadas mencionam variados recursos que os estudantes com necessidades especiais ainda não possuem para promover sua acessibilidade no âmbito educacional, como adequações nos currículos, estrutura e mobília adaptada, recursos para a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), além de relatarem também que necessitam de mais capacitação para lidar com esses estudantes com necessidades especiais. Ou seja, é preciso formação continuada para esses profissionais.

Neste contexto percebemos que as escolas municipais regulares de Itaguaí, precisam se organizar a fim de que atendam as demandas do atendimento de estudantes com necessidades especiais, pois Mendes (2002, p.13) enfatiza que “(...) é preciso ressaltar que sem a provisão de suportes (físicos, materiais, pessoais, técnicos, e sociais)

a educação inclusiva não se concretiza.” Neste sentido, vale problematizar: Como dentro dos parâmetros da sociedade atual, com tantas Políticas públicas em benefício, não somente da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, mas da educação em um contexto educacional pluralizado, ainda possa haver tantos descasos? Nesta perspectiva precisamos nos contrapor a barbárie presente em nossa sociedade, que consequentemente reflete em nossas escolas. Neste sentido Adorno (1995, p.155) afirma que:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação á barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Assim, precisamos nos mobilizar de modo que possamos atender essa demanda diversificada, em uma perspectiva de uma instituição escolar para todos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 17) “Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas (lê-se inclusivas) integradoras”. Neste sentido, para Costa (2005, p.91):

A urgência por uma educação democrática e emancipadora parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos com necessidades especiais e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana.

Ainda nesta perspectiva sobre acessibilidade questionamos: *Em sua compreensão, há relação entre a acessibilidade pedagógica e curricular ao processo de avaliação do estudante com deficiência? Fale um pouco sobre esta relação.* Obtivemos as seguintes respostas:

“Então olha só, nós até tentamos fazer essa adaptação, só que é complicado por outros fatores que nós enfrentamos, não é só a adaptação em si, tem os outros alunos que não podem ser, no caso excluídos por conta de uma inclusão, eu incluo um e excluo 25, não tem como, todo tempo nós tentamos esse trabalho [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Claro que tem, porque eu acho que quando há o investimento, quando há um suporte que o aluno possa aprender ele vai se desenvolver naquilo que o vínculo escolar pede. Agora quando você não tem essas coisas, não tem (inaudível) que facilita, fica difícil você avaliar, você medir de alguma forma o aprendizado dessa criança, porque a falta de recursos é muito grande aí complica”. (Professora da sala regular da escola A)

“Sim, inclusive eles têm uma lei que ampara, porque eles não têm prova com nota que nem os outros alunos, eles são avaliados de uma forma diferente, mas atendendo as necessidades deles, acontece essa avaliação, ele é avaliado, mas não tem nota, e ele acompanha a turma que é conforme [...] [Então, ele passa de qualquer forma?] Passa, ele passa direto [...] [você sabe se somente esta escola possui esta lei?] Não, isso acontece em todas as escolas, em todas as escolas que tem alunos com necessidades especiais [...] Está na LDB né? Eu sei qual é essa lei, mas eu não me recordo, tem essa lei aqui, tem até que escrever no diário, só que eu não memorizei [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“E Param alguns casos é até triste, é o caso dos alunos, se eu não me engano é o Gustavo, não vou dar perfil, mas ele [...] é triste não poder botar no boletim as notas do aluno. Não pode entrar, porque ele está pela Lei, pela LBD [...] noventa e três, noventa e quatro [...] Ele é um aluno especial em inclusão! Ele não tem as notas lançadas no boletim por conta da lei, por conta de ser um aluno especial [...] Porque quando nós temos um aluno especial, até onde eu pude observar é o seguinte, você tem que lançar não a nota do aluno, ele é avaliado sim, de outra forma, não ele não faz prova! Ele fez só nível de trabalhinho [...] as notas dele foram excelentes e não pode entrar [...] [O que tem registrado na lei então, é que os alunos não podem por as notas no boletim escolar?] Isso [...] [Então logo, se dá a promoção dele?] Isso, pelo menos é o que eu entendo, pode ser que eu esteja errada, mas se comentou muito isso [...] todo mundo queria por as notas dele, mas não poderia porque ele está amparado pela lei”. (Professora da sala regular da escola B)

“Porque o que, que acontece, por exemplo, o Gustavo ele foi avaliado esse bimestre da mesma forma que a turma dele, da mesma forma não, quer dizer com a mesma prova. Só que ele foi avaliado aqui porque eu li para ele, e o que ele respondia eu escrevia, porque ele tem dificuldade na escrita, agora, por exemplo, a Tainara é uma aluna que não pode ser avaliada da mesma forma que o quinto ano, porque ela está em processo de avaliação. Então eu acho que isso é relativo, ou seja, dependendo da necessidade do aluno, Já o Otávio, você não consegue avaliar porque a gente tem certeza de que ele sabe, durante o processo das aulas ele responde, mas ele não registra nada [...] Para um aluno ele pode ser avaliado da mesma forma que a turma, para outros já é mais difícil, dependendo da dificuldade de cada um. Agora no próximo bimestre ele já vai ser avaliado, eu não leio mais para ele e nem vou fazer, ele vai fazer no computador eu vou botar a prova no mesmo e ele vai fazer sozinho”. (Professora da sala de recursos da escola B)

A primeira fala da coordenadora pedagógica da escola A nos causa estranhamento, pois ao ser inquirida sobre sua compreensão se há acessibilidade pedagógica e curricular ao processo de avaliação do estudante com deficiência, a mesma responde que até tentam fazer essa adaptação, mas relata que é complicado por outros fatores e completa dizendo que há outros “(...) alunos que não podem ser, no caso excluídos por conta de uma inclusão (...)” e continua “(...) eu incluo um e excluo vinte e cinco (...)” . Novamente problematizamos: Qual a inclusão escolar que a profissional da educação discute? Pois, se a inclusão escolar age na perspectiva de não somente incluir os estudantes com necessidades especiais no contexto educacional, mas também

todos os outros estudantes em uma filosofia de uma escola democrática e emancipada, neste sentido é oportuno destacar a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) ao abordar sobre as escolas inclusivas:

O mérito destas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que suas potencialidades.

Assim, as escolas inclusivas objetivam a constituição e promoção de uma sociedade inclusiva, capaz de acolher todos seus indivíduos.

A professora da sala regular da escola A relata que reconhece a importância de relacionar a acessibilidade pedagógica e curricular ao processo de avaliação do estudante com deficiência. Entretanto, menciona que devido à falta de alguns recursos tem dificuldades no momento da avaliação, na medida em que se fazem necessários recursos para apoiar a educação desses discentes com necessidades especiais. Cabe destacar que essa docente da sala regular da escola A mencionou algumas vezes (também em falas anteriores) a ausência de recursos para trabalhar com sua estudante que é usuária de cadeiras de rodas e possui paralisia infantil. Vale lembrar que esta professora precisa sair da sala de aula em alguns momentos para trocar a fralda da estudante. Deste modo, cabe a instituição escolar organizar-se criando soluções a fim de beneficiar não somente o atendimento dos estudantes com necessidades especiais, mas também todos os seus estudantes, em uma perspectiva de uma educação para todos. Pois refletimos: Ou será que esta saída da professora para ir trocar a fralda de sua estudante não prejudica o processo de ensino-aprendizagem de seus outros estudantes? Assim Damasceno (2010, p.10) explica:

O próprio processo de obstaculização posto pelos partícipes do contexto escolar, em termos da constituição de uma proposta organizacional que priorize a educação *de e para* todos, revela a incorporação do olhar dominador, agregado pelo dominado como se fosse seu, devido a sua adaptação plena ao sistema.

Ao perguntarmos as profissionais da educação da instituição escolar B se em suas compreensões havia relação entre a acessibilidade pedagógica e curricular ao processo de avaliação do estudante com deficiência, obtivemos narrativas curiosas, pois

relataram que os estudantes com necessidades especiais são amparados por tal Política pública que assegura uma avaliação diferenciada, na medida em que esses estudantes não podem ter suas notas no boletim escolar.

A professora da sala regular e a coordenadora pedagógica, ambas da escola B, relataram que por conta desta lei também ocorre à promoção automática desses estudantes com necessidades especiais. É oportuno acrescentar que a coordenadora pedagógica relatou que este fato não ocorre somente na escola A, como também em outras instituições. Ao serem questionadas sobre a origem da suposta lei, responderam que se encontrava na LDB. Assim, procedemos uma investigação acerca da mesma:

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

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

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

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

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

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

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

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas

e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (LDBEN, 9394/96)

Verificamos que a afirmação das profissionais da educação da escola Municipal de Itaguaí não constava na LDBEN, Lei nº. 9394/96. Deste modo, é oportuno lembrar que ao analisar o Projeto Pedagógico da instituição escolar B₂, encontramos um dispositivo legal que se referia a à avaliação dos estudantes com necessidades especiais onde se dizia a respeito da aprovação automática desses estudantes. Segundo o projeto pedagógico da instituição escolar, a lei se encontrava na Deliberação nº. 001/99 do Conselho Municipal de Itaguaí. Assim, procedemos uma investigação virtual, visitando diversos sites e analisando algumas Políticas públicas disponibilizadas. Contudo, não foi possível encontrar a referida Deliberação. Por conseguinte, faz-se importante investigar a veracidade desta informação em outras pesquisas de âmbito educacional na perspectiva de promover a educação inclusiva.

Para concluir nosso debate sobre acessibilidade nas escolas regulares Municipais de Itaguaí, perguntamos: *A acessibilidade é um elemento presente no Projeto Político-Pedagógico da escola?* Destacaram-se:

“Assim tem questões que não dependem da gente, depende de uma Secretaria, entendeu? Se a gente pedir pode até ser que sejamos atendidos, [...] há longo prazo [...] Não tem muita acessibilidade”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“É sim discutido na teoria, mas acredito que na prática ainda falta muito”. (Professora da sala regular da escola A)

“Com certeza”. (Professora da sala de recursos da escola B)

A primeira fala, que é da coordenadora pedagógica da escola A, há o relato que não há “muita” acessibilidade no Projeto Pedagógico de sua escola. Diante disso problematizamos: Como não há muita acessibilidade? Questionamos, somente, se há acessibilidade se faz presente. As outras narrativas afirmam que a acessibilidade é um elemento presente no Projeto Pedagógico de suas instituições escolares. Entretanto, vale ressaltar que em nossa análise documental constatou-se que no documento da escola A não havia nada se referindo a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais e no projeto pedagógico da escola B havia destaque a algumas Políticas públicas que

foram mencionadas anteriormente, e uma meta da escola que afirmava: “Reforçar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, construindo sua identidade através da valorização das diferenças de cada um.”.

Assim, a equipe escolar precisa construir seu Projeto Pedagógico com a participação de todos do ambiente educativo como: pais, comunidade, professores, gestores, estudantes, funcionários, entre outros, na perspectiva da promoção da autorreflexão acerca da singularidade de cada estudante, utilizando o documento como veículo para o aperfeiçoamento da educação de todos. Assim, faz-se importante segundo Damasceno (2010, p.5):

A consolidação de práticas inclusivas, considerando as demandas sazonais escolares, isso é, o reconhecimento da diversidade por intermédio do olhar para essa diversidade, do pensar e refletir nas diferenças presentes na condição humana, e portanto, o reconhecimento das diferentes subjetividades, é o gancho para ruptura com um modelo verticalizador que impõe a escola à vivência de práticas inclusivas desconsiderando os valores e o sentidos que a comunidade atribui a essa diversidade.

- **O AEE e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar e/ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, a ser realizado na sala de aula regular, atuando na perspectiva de eliminar os obstáculos que impedem a educação desses estudantes. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.10):

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

O AEE consiste como um dos meios para a promoção de uma escola democrática na medida em que oportuniza a educação dos estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, diferentemente das escolas especiais que agem como espaço de segregação. Desta forma Damasceno (2010, p.2) expõe:

Contudo, observo que as escolas especiais se constituíram em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos

estudantes com necessidades especiais, ratificando assim a lógica da exclusão presente na sociedade de classes. O momento atual que vivemos, da educação inclusiva, é de busca da superação da escola especial. Os professores e toda a comunidade escolar podem e devem agir se desejam promover a reestruturação da escola para se tornar inclusiva, atendendo não só aos estudantes especiais, mas todos aqueles que se encontram excluídos: Os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros.

Nesta perspectiva, entrevistamos as profissionais da educação do Município de Itaguaí para compreendermos como o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com necessidades especiais estava ocorrendo nas duas escolas municipais. A partir disso questionamos: *O que você compreende por AEE? Qual a compreensão desta escola sobre este serviço?*

“Atendimento o quê? Educacional [...] Ah! No caso é a sala de recursos? Eu compreendo que ali o aluno tem mais oportunidades, mais recursos para ele está aprendendo, porque o professor na sala de aula não tem esses recursos [...] e se ele tiver pra utilizar é difícil até por conta dos outros alunos [...] [E qual a compreensão desta escola em relação a este serviço?] É que facilita [...] facilita o professor, o aluno vai tirar as dúvidas dele”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Para mim é novo eu cheguei aqui esse ano e já encontrei a sala de recursos, encontrei a professora da sala de recursos, eu tenho ficado maravilhada com o trabalho, porque é um trabalho específico com eles e eu tenho me apaixonado. [Você nunca tinha visto?] Não! Eu nunca tinha visto e fiquei feliz em ver que de alguma forma alguma coisa está sendo feita, mesmo que pouco [...] no caso, eles só têm dois dias na semana e eu acho que deveria ser todo dia! Mas já é um começo”. (Professora da sala regular da escola A)

“O Atendimento Educacional Especializado é um recurso que serve para sanar as dificuldades dos alunos, pois na sala de recursos eles vão estar com o professor que está sendo capacitado para poder ajudá-lo naquilo que eles tiverem dificuldade. E nós estamos trabalhando assim, com os estudantes inseridos na sala regular, mas ele também possui o momento dele com a professora na sala de atendimento educacional”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“O AEE é justamente a sala de recursos [...] É uma atividade que eles procuram sempre resgatar a aprendizagem dos alunos, para amparar a professora da sala de aula, pois a responsabilidade de alfabetizar, por exemplo, a minha aluna Tainara, é minha, mas eu tenho graças a Deus a professora da sala de recursos (risos) para me amparar que ela já pode fazer uma atividade diferenciada só com ela, pode estimulá-la mais para ela chegar aqui na sala [...] Ela já sabe bastante coisa é só nós caminharmos [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Atendimento Educacional Especializado, esse serviço para mim, é uma ajuda a mais para essa criança com necessidades especiais. O que, que é o papel do AEE? O AEE busca junto com essa criança, o que permite que ela aprenda com mais facilidade, o que, que dá a acessibilidade a ele ao projeto político pedagógico. Isso aí eu busco junto das aulas com eles, qual a melhor maneira para ele aprender, e isso é passado para a professora da sala regular”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Observamos nas narrativas que as profissionais da educação compreendem que os AEE que são realizados nas salas de recursos multifuncionais, em ambas as escolas, é significativo para os estudantes com necessidades especiais. Esta satisfação pela presença do AEE no âmbito escolar fica mais explícita nas falas das docentes da sala regular das duas escolas. A professora da sala regular da escola A afirma que desconhecia o AEE, entretanto relata que está gostando muito do trabalho. Este desconhecimento acerca da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais é uma realidade de muitos professores brasileiros.

Nesta perspectiva, Costa (2007 p.46) pensa que, considerando que os docentes atuantes nos sistemas de ensino do Brasil, em sua maioria, não tiveram contato com conhecimentos acerca das necessidades especiais de estudantes em sua formação inicial, as Políticas públicas existentes favorecem que as escolas se organizem em uma perspectiva democrática, viabilizando assim programas de formação continuada para os professores com o intuito de aperfeiçoar a educação desses estudantes com necessidades especiais.

Neste contexto perguntamos: *Quem participa do AEE? Qual o critério estabelecido pela a escola para um estudante participar do AEE?* Assim:

“Ah! Quem participa são os alunos com necessidades especiais. Assim eles são avaliados pela coordenação de educação especial, o professor sinaliza e eles vêm aqui e avaliam”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Nós temos um relatório, nós o preenchemos o relatório, então a responsável pela sala de recursos pede que a gente preencha com os dados da criança que tem dificuldade na aprendizagem, as crianças que já tem alguma necessidade especial que a gente já nota [...] então é feito uma avaliação, e depois a criança é encaminhada para a salinha de recursos”. (Professora da sala regular da escola A)

“Aqui é assim, existe uma equipe de educação especial, que vem [...] nós a informamos através de comunicação interna, quais são os alunos, que devem ir à sala os alunos que nós acreditamos [...] Na verdade quem resolve é essa coordenação, eles vem verificam e resolve quem vai e quem não vai receber o Atendimento Educacional Especializado [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Um professor que é treinado, ele faz um treinamento, para poder [...] Ele faz um pós, para aprender a lidar com a diferença dessas crianças, de poder estar ajudando nas necessidades especiais. [E os alunos, você sabe quem são esses alunos que participam?] Os que necessitam de atendimento especial”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“No nosso caso é o aluno ser especial. Entendeu [...] Ser especial [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Quem participa são crianças com deficiência, com necessidades educacionais especiais [...] Elas são avaliadas pela coordenação de educação especial de Itaguaí”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Podemos observar em algumas falas que as profissionais ao serem perguntadas sobre quem participa do AEE, mencionam que são os estudantes com necessidades especiais. E ao serem questionadas sobre os critérios estabelecidos para a participação na sala de recursos, algumas respondem que além do estudante possuir alguma necessidade especial a Coordenação de Educação Especial do Município de Itaguaí é que estabelece quais os estudantes que irão participar do Atendimento Educacional Especializado. A partir disto, verificamos que com esta ação as escolas Municipais de Itaguaí estão agindo na perspectiva de priorizar que somente os estudantes com necessidades especiais recebam o AEE, visto que na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15)

Por conseguinte, é de maior importância que tenhamos a clareza que o Atendimento Educacional Especializado é um espaço pertencente aqueles estudantes com necessidades especiais, pois comumente alguns profissionais da educação confundem a sala de recursos com a sala de apoio, cujo a última funciona na perspectiva de suprir as dificuldades em matérias escolares dos outros estudantes que não possuem necessidades especiais. Assim a sala de recursos, segundo GOMES (2007, p.26) funciona “para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular (...)”.

Nesta perspectiva: *Existe diálogo entre o professor da sala de aula regular, onde o estudante com deficiência está incluído, e o professor do AEE? Se sim, como isto acontece? Explícite.* Com isso tivemos tais narrativas:

“Diariamente, quando o professor entrega o aluno [...] Os professores são da escola mesmo”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Sim acontece depois à gente conversa, depois do aluno receber o Atendimento Educacional Especializado, a gente vê como é que foi, como é que está o desenvolvimento dele [...] Por e-mail também troca de material, troca de experiência [...]”. (Professora da sala regular da escola A)

“Sim, geralmente eu trabalho com o aluno [...] Verificando a dificuldade que ele tem, eu entro em contato com o professor explicando que tipo de conteúdo seria interessante para esse aluno desenvolver [...] E eu entro em contato com o professor também para verificar quais são as dificuldade dele em sala de aula que a gente possa melhorar, e eu tenho um e-mail que eu envio geralmente material pra [...], por exemplo, a professora do quinto ano tem um aluno que ele tem dificuldade em compreender cálculos, então geralmente eu envio [...] como os alunos pode aprender cálculo [...]”. (Professora da sala regular da escola A)

“Sim o professor da sala de aula entra em contato com o professor do atendimento da educação especializada e passa para ele o que, que o aluno está com dificuldade, para o professor da sala de recursos trabalhar com ele”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“Todo o tempo [...] ‘Olha só tia Aline essa semana nós vamos iniciar a letrinha P ta bom, então amanhã eu vou trazer atividade com a letrinha P’[...] Então tudo bem [...] Então a gente conversa, como é que ela está [...] Até na hora de eu programar a minha avaliação sobre a Tainara, eu tive a participação da professora da sala de recursos [...] eu disse: olha só a Tainara pra mim é assim [...] O que você acha? Aí ela: É, é isso aí [...] A gente não dá um parecer completo sem uma consultar a outra”. (Professora da sala regular da escola B)

“Então é fundamental, que a gente tenha esse relacionamento, justamente para que nós possamos falar na mesma língua dessa criança [...] Mas ontem também foi fechado, na reunião pedagógica uma estratégia para que nós pudéssemos nos falar mesmo no contra-turno, com as professoras da manhã por exemplo, a estratégia seria uma pasta que nós pudéssemos nos comunicar [...] Que eu colocasse ali, o que está sendo trabalhado e a melhor maneira de ser trabalhado, e que as professoras buscassem nesta pasta também, o que está sendo trabalhado com eles para dar continuidade no assunto”. (Professora da sala regular da escola B)

Percebemos com as narrativas das entrevistadas que existe diálogo entre a professora da sala regular e a professora da sala de recursos de ambas as escolas, e que este contato até o momento é realizado virtualmente ou na própria escola. Com isso notamos que as profissionais da educação das escolas municipais de Itaguaí estão tendo a oportunidade de debater o processo de construção dos conhecimentos desses estudantes com necessidades especiais, na medida em que a comunicação entre essas duas professoras é essencial. Nesta perspectiva a Declaração de Salamanca (1994, p. 24) defende que:

Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. (...) Os professores exercem, no entanto, ação fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos

na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula.

Contudo, é importante afirmar que para o aperfeiçoamento do atendimento dos estudantes com necessidades especiais, os professores e também a equipe escolar precisam vivenciar experiências formativas nas formações continuadas. Pois, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.27) “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas.”

Com o intuito de melhor entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado nas duas escolas municipais de Itaguaí, entrevistamos exclusivamente as professoras da sala de recursos da escola A e B.

Assim: Os estudantes que participam do AEE são freqüentes? Explique:

“Tem que realizar isso no horário contra-turno não é? E isso é um pouco difícil porque muitos não vem no contra-turno, moram longe, isso é uma das dificuldades [...] Eles faltam, não todos. A maioria [...] Só na sala de recursos, por quê? Os alunos que frequentam no horário próximo da saída da entrada, eles geralmente vem, mais os alunos que têm uns horários assim [...] três horas antes, três horas depois, geralmente eles não voltam porque moram longe e isso é uma dificuldade que eu verifico em todas as escolas”. (professora da sala de recursos da escola A)

“Na verdade nós os atendemos três vezes na semana, em uma hora e meia de aula [...] Essa é a teoria, só que essas crianças não são trazidas pela família, no contra-turno, aí aqueles que eu consigo atender no turno que eu estou, eu atendo desta forma, uma hora e meia”. (professora da sala de recursos da escola A)

Nas falas das professoras das salas de recursos multifuncionais notamos que ambas possuem o mesmo problema em relação à frequência dos estudantes. A professora da escola A menciona que alguns estudantes não participam do AEE devido o horário do mesmo ser distante de sua saída da aula regular. A professora da escola B relata que seus estudantes não são trazidos pela família no contra-turno, e que por este motivo ela atende os estudantes em seu próprio turno, ou seja, no horário da aula regular, o que é contraditório com a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, pois o AEE deve ser realizado de forma complementar ou suplementar a educação, não podendo agir de forma substitutiva a sala regular, como afirma o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, primeiro parágrafo do artigo I:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Considerando tais fatos narrados pelas professoras da sala de recursos, cabe a escola se organizar e criar estratégias para que superem estes obstáculos, a fim de priorizar a educação desses estudantes com necessidades especiais. Ou seja, seria oportuno se marcassem o horário do AEE próximo ao horário da saída/entrada do estudante, na perspectiva da escola se adaptar a especificidade do estudante com necessidade especial, encontrando assim um horário adequado.

É necessário que a escola informe aos pais da relevância que o AEE possui para a educação de seu filho, pois é a partir da colaboração também da família que irá ocorrer à promoção da inclusão escolar na medida em que segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 37):

Atingir o objetivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público.

Neste contexto a presença da família neste processo de inclusão é primordial. Pois, o sucesso escolar desses estudantes com necessidades especiais não é papel somente da escola.

Em relação ao planejamento do Atendimento Educacional Especializado, perguntamos: *Como você planeja o ensino dos estudantes com deficiências nas salas de recursos multifuncionais?* Neste sentido responderam que:

“De acordo com as dificuldades que eles têm ou o que eles conquistaram, por exemplo, às vezes eu estou trabalhando uma situação com o aluno, mas eu verifico que ele não sabe é [...] trabalhar com sistema monetário, então eu vou trabalhar com ele sistema monetário [...] Nós estamos tentando fazer uma aula-passeio em um supermercado, ainda não conseguimos [...] trabalhamos dentro das dificuldades dos estudantes [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Olha meu planejamento parte do nosso encontro [...] O encontro que eu tenho com eles na sala é que eu vou buscar [...], por exemplo, eu sei que a Tainara tem que ser alfabetizada, aí eu penso assim: bom, eu vou passar isso para a Tainara, eu tenho um jogo que tem muitas figuras eu posso usar isso, posso usar aquilo, mas eu deixo que ela decida o que, que ela prefere, para que eu busque, o que, que é melhor para ela”. (Professora da sala de recursos da escola B)

A professora da sala de recursos da escola A menciona que trabalha diretamente nas dificuldades que seus estudantes possuem, ou o que eles conquistaram. Em relação a este último, explica que se está trabalhando com uma situação, e percebe que o estudante ainda não sabe, então tentará trabalhar com outra atividade que irá despertar nele o interesse preciso.

A docente da sala de recursos da segunda instituição escolar relata, exemplificando o atendimento que realiza com uma determinada estudante, que sabe da sua necessidade em ser alfabetizada (a professora da sala de recursos está ciente que a estudante ainda não é alfabetizada, devido ter dialogado com sua professora da sala regular). Desenvolve atividades pedagógicas na perspectiva de aperfeiçoar sua educação. Percebemos que ambas as professoras salientam que utilizam atividades lúdicas, que são válidas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, por se tratarem de atividades mais dinâmicas, pois:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p 12).

Analisamos, portanto que o trabalho realizado pelos profissionais da sala de recursos com seus estudantes com necessidades especiais é essencial para complementar ou suplementar à sua educação, pois no Atendimento Educacional Especializado trabalha-se na perspectiva de potencializar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Assim:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (BRASIL, 2006, p. 12)

Com o intuito de compreendermos o funcionamento das salas de recursos nas escolas regulares Municipais de Itaguaí, questionamos: *Como funciona nesta escola o AEE? (descrever a organização da agenda; quantos alunos são atendidos por dia/semana/mês; duração do atendimento; avaliar se o tempo disponível é suficiente*

para os estudantes; especificar se o atendimento é individualizado, em grupo ou misto; descrever a agenda de uma semana de trabalho). Assim destacaram-se tais narrativas:

“Geralmente é somente uma criança, trabalhamos durante uma hora, duas vezes na semana [...] eu acho pouco, é como eu falei eu acho que o melhor seria o professor colaborador, aquele professor que fica dentro da sala de aula”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Nós temos cinco crianças para o atendimento educacional especializado, cada uma é atendida três vezes por semana, em horários de uma hora e meia [...] eles são atendidos individualmente, neste primeiro momento tá. Mas a ideia é que daqui há um tempo eles sejam atendidos em grupo [...] não necessariamente um grupo homogêneo, mas que eles consigam interagir”. (Professora da sala de recursos da escola B)

A professora que pertence à escola A relata que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado, individualizado, durante uma hora, duas vezes na semana e que pensa ser pouco para o aperfeiçoamento da educação dos estudantes com necessidades especiais, pois afirma que a melhor forma seria o auxílio de um professor colaborador inserido nas salas regulares, como ratifica em outra fala da entrevista:

“O professor colaborador não vai só ajudar aquele aluno com necessidade especial, ele pode ajudar os outros alunos com dificuldade de aprendizagem, ele pode ensinar o professor ‘ah! Professor é assim que trabalha’ ensinar que eu digo não é ensinar o professor na aula dele [...] É o professor da sala de aula está ali vendo como é que o professor colaborador faz, então o dia que esse professor faltar o professor da sala de aula regular vai conseguir [...] Eu não sei se nós um dia iremos ter esses professores colaboradores, mas eu conheço algumas escolas no Brasil que tem e que está dando certo [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

Com esta narrativa verificamos que a professora da sala de recursos da escola A, prevê ideias que possam melhor atender esses estudantes com necessidades especiais, visto que pensa ser muito pouco o AEE ocorrer somente duas vezes na semana, durante uma hora. A professora da sala de recursos da escola B menciona que o Atendimento Educacional Especializado também é individualizado, entretanto ocorre três vezes na semana. Esta professora da sala de recursos não explicita sua opinião em relação se o tempo é suficiente para os estudantes, mas relata que futuramente a ideia é que os estudantes com necessidades especiais sejam atendidos em grupos.

Com base nas falas das professoras sobre o funcionamento das salas de recursos, é importante salientar que o AEE deve ser organizado “de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, 2002).

Segundo a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), em seu artigo 3, sobre Universalizar o Acesso à educação e Promover a Equidade, defende que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua equidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.”

Ainda neste sentido, sobre o funcionamento das salas de recursos nas escolas Municipais, perguntamos: *Quais os recursos que a sala de recursos multifuncionais desta escola possui? Se souber, qual o tipo desta sala (tipo I ou tipo II)?* Neste sentido responderam:

“O tipo I é a que tem menos coisa não é? Se você quiser, eu posso ver porque eu tenho a documentação [...] Não sei te dizer [...] eu acredito que o tipo II tenha material para cegueira, que é a impressora em braile, um monte de coisa [...], o que, que acontece essa sala é o tipo mais simples [...] Ainda não chegou tudo, porque ainda existem algumas coisas que nossa sala ainda não possui [...] o que eu sinto muita falta que aqui não têm, é a internet, porque a internet ajuda muito esses alunos, nós podemos ensinar a um aluno produção textual através de um e-mail, mas aqui ainda não existe.” (Professora da sala de recursos da escola A)

“Agora eu não sei, qual é a que tem braile, você sabe? A minha é a que não tem braile [...] se eu não me engano é o tipo I, mas eu não tenho certeza [...] Nós temos o computador, tem até um programa de braile, tem uma lupa eletrônica para criança com baixa visão, tem material de braile, dominó sensorial, nós temos livros, jogos, alfabeto móvel, jogos educacionais, material dourado, quebra-cabeça, computadores, DVD, televisão [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Notamos que as falas das professoras se encontram, na medida em que ficam em dúvida ao serem perguntadas qual o tipo de sua sala. Por conseguinte, as professoras da sala de recursos de ambas as escolas respondem duvidosamente que o tipo da sala é o tipo I. Segundo o Manual de orientação sobre o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) as salas do tipo I e do tipo II possuem as seguintes especificações:

2.3.1 Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos : 02 Microcomputadores; 01 Laptop; 01 Estabilizador; 01 Scanner; 01 Impressora laser; 01 Teclado com colméia; 01 Acionador de pressão; 01 Mouse com entrada para acionador e uma 01 Lupa eletrônica.

Mobiliários: 01 mesa redonda; 04 Cadeiras; 01 Mesa para impressora; 01 Armário; 01 Quadro branco; 02 Mesas para computador; 02 Cadeiras

Materiais didático/pedagógicos: 01 Material Dourado01 Esquema Corporal01 Bandinha Rítmica01 Memória de Numerais 101Tapete Alfabético Encaixado01Software Comunicação Alternativa01 Sacolão Criativo Monta Tudo01 Quebra Cabeças - seqüência lógica01 Dominó de Associação de Idéias01 Dominó de Frases01 Dominó de Animais em Libras01 Dominó de Frutas em Libras01 Dominó tátil01 Alfabeto Braille01 Kit de lupas manuais01 Plano inclinado:– suporte para leitura01 Memória Tátil.(BRASIL, p.11)

2.3.2. Especificação dos itens da Sala Tipo II:

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

Equipamentos e Materias Didático/Pedagógico:01 Impressora Braille-pequeno porte; 01 Máquina de datilografia Braille; 01 Reglete de Mesa; 01 Punção; 01 Soroban; 01 Guia de assinatura; 01 Kit de Desenho Geométrico; 01 Calculadora Sonora. (BRASIL, 2010, p.12)

A professora da sala de recursos da escola A menciona que ainda não chegaram todos os recursos que compõe o AEE, pois alega que ainda faltam diversos materiais. A docente não menciona os recursos que a sala dispõe neste momento. Entretanto, em outra pergunta desta pesquisa explicará quais os materiais que utiliza com os estudantes nas atividades do Atendimento Educacional Especializado. Nesta questão a professora relata que apesar da sala possuir computador, o mesmo não tem internet e que isso prejudica o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na medida em que poderia servir de instrumento para a educação destes. Na escola B, a professora da sala de recursos salienta que possui no AEE: computador com um programa de braile, com lupa eletrônica para deficientes visuais, material de braile, jogos, alfabeto móvel, jogos educacionais, material dourado, quebra-cabeça, televisão e DVD.

Com base nestes relatos, percebemos que ainda faltam recursos para compor a sala do tipo I nas escolas regulares do Município de Itaguaí. Com isso é importante afirmar que os recursos são essenciais para que ocorra o Atendimento Educacional Especializado para esses estudantes, pois segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.10) “o atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.”

Deste modo, a ausência dos recursos do AEE faz com que a sala de recursos perca a sua significância, pois segundo o documento “Sala de Recursos Multifuncionais

Espaço de Atendimento Educacional Especializado”, publicado pelo Ministério da Educação, observamos que:

[...] as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares. No processo educacional, poderão ser utilizadas nas salas de recursos tanto a tecnologia avançada, quanto os computadores e softwares específicos, como também recursos de baixa tecnologia, que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar. (BRASIL, p. 2006, p. 28)

Ainda no debate sobre o Atendimento Educacional Especializado perguntamos se: *O AEE sempre é ofertado em sala de recursos multifuncionais no contra-turno? Ou seja, o estudante sai da classe comum para no turno oposto frequentar a sala de recursos multifuncionais? Fale um pouco sobre este processo? Com isso:*

“Contra-turno! Sempre no contra-turno”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Não! No contra-turno não! Os responsáveis não trazem [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Notamos que a escola A atua de acordo com a Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na medida em que oferece o atendimento educacional especializado sempre no turno oposto do ensino regular dos estudantes com necessidades especiais. Porém, a professora da sala de recursos da escola B afirma novamente que o AEE não é oferecido no contra-turno. Neste sentido, cabe lembrar que é imprescindível que o Atendimento Educacional Especializado aconteça sempre no contra-turno, para que não funcione na perspectiva de substituir a classe regular. A resolução nº 4, do AEE art. 5º, explica de forma clara e objetiva como este atendimento deve acontecer:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a).

Com isso, a escola B do Município de Itaguaí necessita driblar obstáculos que impedem que o AEE se implemente em sua verdadeira essência, que é o de superar os

desafios que os estudantes com necessidades especiais enfrentam nas escolas regulares. Nesta perspectiva, o documento Sala de Recursos Multifuncionais Espaço de Atendimento Educacional Especializado, publicado pelo Ministério da Educação explica o real objetivo do AEE nas salas de recursos:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (Brasil, 2006, p. 12)

Em relação à outra questão investigada: *Em que medida o AEE ofertado em sala de recursos multifuncionais no contra-turno atende as necessidades diferenciadas dos estudantes com deficiências?* Logo se destacaram tais respostas:

“É o que eu te falei, é a questão da ausência do aluno, essa questão do estudante poder ser atendido na sala de recursos somente no contra-turno, dificulta um pouco [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Seria o ideal, porque o objetivo do AEE seria a complementação dos estudos da criança, mas infelizmente nós não temos ainda essa realidade aqui [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Destacando as falas das docentes da sala de recursos, percebemos que as mesmas implicitamente relatam que o AEE ofertado nas duas escolas Municipais de Itaguaí, não estão atendendo adequadamente as reais necessidades desses estudantes.

A narrativa da professora da sala de recursos da escola A, se remete a persistente ausência dos estudantes no AEE devido o mesmo ser no contra-turno, a professora alega (em outra parte da entrevista) que os estudantes faltam por morarem longe e terem o horário do AEE distante de sua aula regular.

A partir disso, como foi discutido anteriormente, cabe a instituição escolar se adaptar a horários disponíveis aos estudantes, como por exemplo, marcar o Atendimento Educacional Especializado perto do horário da saída/entrada da aula regular dos estudantes com necessidades especiais, na medida em que este atendimento só deverá ser realizado no contra-turno para o benefício da educação desses estudantes. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 9) afirma que o AEE “deve ser realizado no turno inverso ao da

classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.”

A professora da sala de recursos da escola B, narra que o ideal do Atendimento Educacional Especializado seria a complementação nos estudos, mas a escola ainda não realiza desta forma. Assim, percebemos que o AEE está perdendo a sua relevância na medida em que está agindo de forma substitutiva ao ensino regular do estudante, pois é só com o AEE sendo realizado no turno oposto das aulas regulares dos estudantes com necessidades especiais que ele irá cumprir seu objetivo que é de suplementar e/ou complementar a educação desses estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 9) é um dos dispositivos legais que defendem a importância do AEE, ao proclamar que “Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino”.

Outra questão investigada acerca da sala de recursos foi: *O trabalho na sala de recursos multifuncionais permite algum tipo de atuação fora de sala com os professores das salas de aula regulares? Como isso é feito? As famílias dos estudantes participam?* Na ocasião que responderam:

“Nós estamos tentando implantar isso, cheguei agora, tenho quatro meses, preciso ir devagar sabe [...] Estou conquistando os pais, as famílias aos poucos para me ajudar. Nós fazemos um ambiente alfabetizador na sala e estamos tentando fazer com que os próprios pais façam isso com a nossa ajuda [...] Da aula passeio, nós ainda estamos organizando, como será isso, quantos alunos irão, porque são alunos novos, pouco conhecimento, mas esta aula passeio é fundamental para os estudantes com necessidades especiais! Mesmo que a gente leve de dois em dois, cada professor leve um, eu acho muito válido [...] porque nesta aula passeio nós podemos tirar produção textual, alfabetização, o sistema monetário [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“O atendimento educacional especializado dentro de sua estrutura tem um dia que o professor do AEE fica na sala de aula regular [...] A estrutura dele é essa, isso aqui ainda não aconteceu [...] Mesmo porque a gente ainda não conseguiu esse contra-turno, e se tiver esse contra-turno, para mim vai ser difícil porque eu trabalho em outro município [...] Mas a estrutura dele, como lei, como a necessidade do aluno, um dia da semana a professora da sala de recursos tem que estar na sala de aula regular, para ver o que está passando dentro da sala de aula [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

A professora da sala de recursos da escola A relata que nenhuma atuação fora de sala com os professores do ensino regular ainda ocorreu. Entretanto, possui a ideia de futuramente levar os estudantes do Atendimento Educacional Especializado junto com

os professores da sala regular para uma aula passeio, pois compreende que esta aula passeio irá ser benéfica para seus estudantes na perspectiva de auxiliá-los em sua aprendizagem. É oportuno descrever que este passeio pedagógico que a professora pensa em fazer é indubitavelmente importante para a educação desses estudantes com necessidades especiais, pois segundo a Resolução nº4, do AEE, o docente do mesmo possui como responsabilidades:

- 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 funcionais;
- 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, 2009a, Art.13).

A professora da sala de recursos da escola B explica que tem um dia que o professor do AEE permanece na sala regular. Porém, este fato não ocorreu em sua escola, pois afirma que esta ação não foi implementada devido o AEE não ocorrer no contra-turno. E completa dizendo que mesmo se ocorresse seria difícil, pois justifica que trabalha em outro município. Diante deste fato, notamos que a docente compreende que o professor do AEE necessita ter uma articulação com a sala regular onde os estudantes com necessidades especiais estão incluídos e entende também que o Atendimento Educacional Especializado deve ser no contra-turno, mas mesmo assim nada disso ocorre no âmbito da instituição. Neste sentido, Adorno (2000, p.169) menciona que “(...) deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando a sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. Costa (2011, p.56) complementa dizendo que:

Sendo assim, por mais que enfatizem as técnicas e recursos pedagógicos para a efetivação da educação inclusiva, os professores não apresentam atitudes que revelem autonomia docente. Antes, demonstram tendência em atender o comando do outro, apresentando um pensamento reducionista, usurpando dessa maneira, a possibilidade de se assumirem como indivíduo, com autonomia frente aos desafios impostos pela educação inclusiva, que são os desafios da democratização da escola pública.

Assim, os profissionais da educação a partir de sua autonomia podem se conhecer como um dos indivíduos aptos para modificar sua instituição escolar em uma perspectiva da democratização do ensino, atendendo assim as especificidades de seu público.

Nesse sentido, ainda acerca do AEE das escolas Municipais de Itaguaí, perguntamos: *Existe avaliação da qualidade do serviço do AEE ofertado na sala de recursos multifuncionais? Se sim, como e quando ocorre?* Deste modo, responderam que:

“Olha eu não sei se ocorre [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Isso aí eu não sei te dizer ainda, porque na verdade eu estou começando agora [...] A sala de recursos multifuncionais está iniciando há pouco tempo no município e se está sendo avaliada ou vai ser avaliada eu não sei ainda [...] Eu sei que nós estamos ligados à coordenação de educação especial que é do nosso município”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Ambas as professoras das salas de recursos das escolas A e B, desconhecem se existe alguma avaliação da qualidade do serviço do Atendimento Educacional Especializado que ocorre na sala de recursos nas duas escolas. Assim, é importante destacar a necessidade de implementação da avaliação que verifique a qualidade do AEE, pois segundo Libâneo (2004, p.66):

Educação de qualidade é aquela que promove *para* todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Deste modo, faz-se oportuno, avaliações acerca do Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas salas de recursos, pois segundo Adorno (1995, p.140):

"Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para que", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Com isto, a equipe escolar precisa estar ciente se o real objetivo educacional do AEE está sendo cumprido, para que não estejam oferecendo uma pseudoeducação para os estudantes com necessidades especiais.

Para concluir nossa investigação acerca do Atendimento educacional especializado, perguntamos: *Como é estruturado o AEE dos estudantes nas salas de recursos multifuncionais (SRMs)? Cite cinco exemplos de materiais que você utiliza na sala de recursos multifuncionais e atividades que você realiza.* Neste sentido destacaram-se as seguintes narrativas:

“O AEE é estruturado em cima das dificuldades do aluno, então do que ele precisa para ter uma vida funcional, porque as pessoas acreditam assim ‘ah! É vida acadêmica’ Mas a parte funcional também faz parte da vida acadêmica, então se o aluno está com certa idade, ele já sabe ir para a casa dele sozinho? Ele sabe que ônibus pegar? Ele conhece dinheiro? Sabe se arrumar sozinho? Ele sabe comprar as coisas? É a questão funcional mesmo [...] Prancha de comunicação para deficiência física, material dourado, o próprio computador que a gente utiliza só CDs, o problema é que eles cansam daquele CD educativo, o ideal seria ter outros [...] O próprio calendário, o espelho que é importante para eles, para eles se verem, eu acho que espelho levanta a auto-estima dos alunos [...] O alfabeto em BRAILE [...] Só! O que mais [...] Eu falei até mais que cinco [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“As atividades na maioria são os jogos, jogos de memória, memória silábica, atividades com muita imagem, quebra-cabeça eles adoram, eles o constroem e dali eles elaboram uma história sobre o quebra-cabeça, como que aquilo aconteceu [...] Buscando desenvolver a oralidade deles [...] E na maioria dos trabalhos é isso sabe [...] E eles desenham muito, eles conversam muito, conversam muito sobre a vida deles [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Percebemos que a professora da sala de recursos da escola A relata que o AEE é estruturado de acordo com as presentes dificuldades dos estudantes com necessidades especiais. Ainda menciona que pensa ser significativo trabalhar o lado funcional do estudante, pois compreende que o mesmo está intimamente ligado a sua “vida acadêmica” como ela própria denomina. Nesse sentido, é importante descrever que além do AEE ter a responsabilidade de potencializar o estudante para a aprendizagem na sala regular, também precisa oferecer para os seus estudantes atividades que promovam a sua vida em sociedade na perspectiva de superar alguns obstáculos presentes na mesma, como menciona a Resolução nº4 (BRASIL, 2009) 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.” (BRASIL,

2009). Neste sentido a professora da escola B cita alguns materiais que ela utiliza com seus estudantes e diz que usa o computador somente para utilizar CDs educativos (em outra fala, a docente menciona que não têm internet no computador da sala de recursos), que logo os estudantes enjoam de determinados CDs. Assim, torna-se oportuno que a sala de recursos possua materiais que sejam significativos para a educação dos estudantes, com atividades prazerosas e que se relacione com o seu ensino regular.

A professora da sala de recursos da escola B relata que utiliza alguns jogos e atividades que elabora com seus estudantes. Afirma que atua buscando desenvolver a oralidade dos seus estudantes com necessidades especiais e completa dizendo que “(...) E na maioria dos trabalhos é isso sabe (...) E eles desenham muito, eles conversam muito, conversam muito sobre a vida deles (...)”. Nesta perspectiva é importante mencionar que o AEE precisa ser contextualizado com a educação que os estudantes possuem em suas aulas regulares, cumprindo sempre o seu real objetivo que é a promoção da educação dos estudantes com necessidades especiais.

- **Políticas públicas e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais**

As Políticas públicas, materializadas em diversos dispositivos legais, fundamentam/legitimam a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares. Assim é essencial que a equipe escolar conheça e compreenda os diversos dispositivos legais na medida em que:

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento 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)

Neste sentido, prosseguimos com nossas perguntas acerca do conhecimento/compreensão das profissionais da educação sobre as Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Assim, perguntamos: *Você conhece algum dispositivo legal que legitimize/fundamente o processo de inclusão de estudantes com deficiências? Qual (is)? O que pensa a respeito?*

“Assim número de lei eu não conheço [...] Nós lemos assim, a questão da reprovação, essa questão da obrigatoriedade, de ‘ah tem que passar!’ A gente fica vendo [...]”. (Coordenadora pedagógica da escola A)

“Conheço sim, conheço algumas, mas de número eu não lembro, mas penso que elas são muito importantes para a inclusão escolar”. (Professora da sala regular da escola A)

“Bom à resolução número quatro, eu penso que é um pouco vago e ao mesmo tempo é muito limitado [...] Quanto a essas questões dentro da nova política de educação inclusiva, eles informam que as deficiências [...] os distúrbios e os transtornos de aprendizagem estão fora [...] E eu acho que contraria completamente a Declaração de Salamanca, porque a Declaração de Salamanca abrange bem essas necessidades das educações especiais [...] Todas aquelas necessidades que não aparecem mais, que para mim volto a dizer, eu acho que é uma questão econômica [...] E na resolução número quatro mesmo, as atribuições do atendimento educacional especializado são muitas para um único professor de educação [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Conhecer conheço, mas agora no momento não lembro dos números das leis [...] Mas conhecer, conheço. Eu acho que isso foi muito legal, porque essas pessoas têm que ter consciência, que há diferença e que temos que conviver com elas, porque [...] Aqui mesmo em nossa escola nós temos uma cadeirante e temos também outros alunos com necessidades especiais, então assim eu acho que foi muito legal, pois se não houvesse essas leis, esses alunos não estariam aqui conosco”. (Coordenadora pedagógica da escola B)

“A própria mudança da LDB, eu penso que o próprio processo de inclusão está totalmente certo, só que eu acredito que deveria ter mesmo, dentro da sala de aula um profissional capacitado, e que nós pudéssemos também receber capacitação para isso, para poder lidar, saber como lidar [...]”. (Professora da sala regular da escola B)

“Existe um decreto, uma lei de 2009, que foi o que nós mostramos ontem na reunião pedagógica que fala exatamente sobre isso, da criança está incluída, vou passar o número para você [...] O decreto é o número 6.571 de 2008, com o fundamento no parecer do CNE/CNB número 13 de 2009”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Ficou notório nas narrativas de algumas profissionais entrevistadas que as mesmas desconhecem os dispositivos legais que fundamentam o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Entretanto, afirmaram que não se recordavam ou não descreviam especificamente as tais Políticas públicas. Cabe destacar

que consideram os dispositivos legais importantes para a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Apesar da coordenadora pedagógica da escola A não citar especificamente algum dispositivo legal, descreve a existência de uma suposta lei municipal de aprovação automática para os estudantes com necessidades especiais.

A professora da sala de recursos da escola A menciona que conhece a Resolução nº. 4 (BRASIL, 2009), contudo pensa que esta Política pública contraria a Declaração de Salamanca na medida em que segundo a professora “(...) a Declaração de Salamanca abrange bem essas necessidades das educações especiais”. Nesta perspectiva, a Resolução nº. 4 especifica que o Atendimento Educacional Especializado não contempla os estudantes com dificuldades de aprendizagem como sendo seu público-alvo. A professora acredita que tais necessidades educacionais não aparecem na nova Política pública por motivos econômicos.

A professora da sala de recursos da instituição escolar B cita o Decreto nº 6571, que segundo a docente este dispositivo foi mostrado em uma reunião pedagógica da escola que debateu a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. O dispositivo legal que a professora da sala de recursos se refere é o Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008, que menciona no primeiro parágrafo do artigo I:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008)

A ação de trazer um dispositivo legal para uma reunião pedagógica é absolutamente benéfica para o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, na medida em que muitos profissionais da educação desconhecem as Políticas públicas que fundamentam o processo de inclusão. Assim, para a promoção de uma escola para todos, toda equipe escolar precisa estar atualizada acerca dos direitos que esses estudantes/indivíduos possuem de estar na escola regular, pois segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, p.2), no Art.1º, afirma que:

(...) cada pessoa – criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com

dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Neste sentido perguntamos especificamente para as professoras das salas de recursos multifuncionais das escolas A e B: *Você conhece algum dispositivo legal que legitime e esclareça as diretrizes operacionais do funcionamento do AEE? Qual?*

“Seria a resolução número 4? [...]”. (Professora da sala de recursos da escola A)

“Essa lei que eu te falei, ela é um dispositivo legal do AEE [...]”. (Professora da sala de recursos da escola B)

Percebemos que as professoras das salas de recursos de ambas as instituições escolares, ao serem perguntadas se conhecem alguma Política pública sobre o AEE, respondem os mesmos dispositivos legais que relataram na pergunta anterior, ou seja, a Resolução nº. 4 (Brasil, 2009) e o Decreto nº. 6571 (Brasil, 2008), que tratam sobre o Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido, é imprescindível que as professoras das salas de recursos façam uma autorreflexão acerca das Políticas públicas, que não somente se voltam para o atendimento educacional especializado, mas todas as outras que legitimam a democratização da educação. Neste sentido Costa (2002, p. 99) explica que:

Para tanto, a auto-reflexão torna-se uma ferramenta para iluminar os dominados, no resgate dos elementos de classe, contidos em suas próprias culturas e no saber acumulado pelos homens, no decorrer dos tempos. Serviria, também, para orientá-los à conseqüente ação transformadora, que a própria reflexão crítica exige e proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo investigamos o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, bem como a implementação de Políticas públicas de Educação Inclusiva em duas escolas municipais de Itaguaí/RJ, com base nas observações em campo registradas em nosso diário de campo, análises documentais dos Projetos Pedagógicos de ambas as escolas, categorização e entrevistas dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Dessa maneira, retornamos às questões de estudo apresentadas neste trabalho, caracterizando as possibilidades e desafios em relação ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares pesquisadas.

- No que tange aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa, considerando seus processos de elaboração, implementação e avaliação, verificamos que contribuem insuficientemente para o processo de democratização dos espaços escolares *lócus* deste estudo, visto que há ausência de diretrizes/ações inclusivas nesses documentos que são essenciais para a vida escolar. É oportuno destacar também que tais escolas precisam assumir o compromisso de maneira efetiva com o processo de elaboração/implementação/avaliação dos Projetos Pedagógicos, pois foi identificado que alguns sujeitos participantes deste estudo não tiveram acesso ao Projeto Pedagógico de sua escola, logo concluímos que a sua elaboração não foi realizada de forma participativa;
- Quanto à (as) concepção (ões) sobre organização do trabalho pedagógico e educacional, considerando as experiências de inclusão de estudantes com necessidades especiais, a pesquisa revelou que houve avanços, pois no ano seguinte de nossa pesquisa (2012), a escola A possuía uma profissional habilitada para trabalhar em sua sala de recurso. A escola B reativou seu local de AEE e contava também com uma professora de sala de recursos. Entretanto, a escola A ainda possuía classe especial e a escola B, mesmo com a ativação de

sua sala de recursos, dois estudantes com necessidades especiais que pertencem a esta escola permaneciam exclusivamente no CEMAEE (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado). Dessa forma, as escolas regulares precisam estar atentas às concepções segregativas, que impedem uma educação de/e para todos os estudantes. Identificamos também que ambas as escolas de Itaguaí não realizaram as adequações necessárias no trabalho pedagógico e educacional em prol do acolhimento de estudantes com necessidades especiais, como por exemplo: ausência de materiais pedagógicos e currículos adaptados, pouca participação das famílias no processo educacional, etc. Assim, as escolas devem atentar frente aos desafios que a impedem de se tornarem espaços democráticos;

- No que se refere o que a escola investigada, e seus profissionais, entendem por acessibilidade em seus vários níveis (física, arquitetônica, pedagógica e curricular), identificamos que foi um dos fatores negligenciados pelas escolas participantes do estudo, considerando a inexistência das adaptações necessárias para uma escola ser inclusiva. Neste sentido, vale destacar que a escola B₁ não possuía ao menos banheiros adaptados. Assim, os obstáculos que prejudicam o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais devem ser eliminados, para a implementação de instituições escolares democráticas, que compreende cada estudante em sua singularidade;

- Sobre o que pensam e como agem os profissionais das escolas participantes do estudo em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais, revelou-se que apesar de considerarem importante a inclusão escolar desses estudantes, a insipiência/ausência de formação (dimensão dos saberes) para o exercício dos fazeres com os estudantes com necessidades especiais ficou deveras evidenciada. Assim, é da maior importância o enriquecimento das experiências destes sujeitos por intermédio de ações formativas para todos os

profissionais da escola, afinal, além de mediadores da ação educativa, vivenciam no cotidiano os desafios do processo inclusivo;

- Referente às experiências das escolas participantes do estudo na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), identificamos alguns desafios que dificultam o seu real objetivo: complementar e/ou suplementar a educação dos estudantes com necessidades especiais. Alguns desses desafios é que devido a baixa frequência na sala de recursos (alguns estudantes possuem o horário do AEE distante de sua saída da aula regular, neste sentido seus responsáveis não os trazem de volta para a escola) muitos estudantes são atendidos no mesmo horário de sua aula regular. Dessa forma o AEE, não deve ser oferecido de forma substitutiva à sala regular, assim cabe às escolas criarem soluções a fim de superar esta problemática. Uma estratégia significativa seria agendar o horário do AEE, próximo ao horário de entrada/saída desses estudantes.

- No que se refere ao que pensam/sabem os sujeitos participantes do estudo sobre as atuais Políticas públicas de Educação Inclusiva, verificamos que apesar de considerarem as mesmas significativas para o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, alguns sujeitos participantes deste estudo desconhecem ou não possuem clareza desses textos legislativos. Neste contexto, o conhecimento dessas Políticas que fundamentam/legitimam a educação inclusiva, tornam-se indispensáveis para a construção de escolas democráticas.

Para a implementação da Educação Inclusiva, as instituições escolares não podem simplesmente preocupar-se com a efetivação de matrículas de seus estudantes, apesar de importante. Somente com a materialização das condições necessárias para a educação desses estudantes é que os mesmos irão conquistar sua autonomia, um dos principais objetivos da inclusão escolar. Assim:

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.14)

Neste sentido, constatamos que as escolas Municipais de Itaguaí precisam reelaborar suas concepções de Educação Inclusiva e práticas emancipatórias no que se refere as demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, pois existem fatores presentes no processo de escolarização destes que precisam ser modificados para promoção do acesso, participação e sucesso escolar. Dessa forma, Adorno (1995, p. 157) nos provoca a pensar a barbárie e sua relação com a educação:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que, e isso é Freud puro, justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

Com isso, as escolas regulares precisam se apropriar e implementar os diversos dispositivos legais que legitimam/fundamentam a Educação Inclusiva, que existem em prol de tornar a escola livre da barbárie que impede a educação democrática, portanto de/e para todos os estudantes. Ou seja, tais Políticas educacionais inclusivas atuam na perspectiva de aperfeiçoar a educação não somente dos estudantes com necessidades especiais, mas de todos os outros estudantes do espaço escolar, pois centram-se na dimensão da humanização da escola e da educação contemporânea!

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: Education for All: Making it happen – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham. Inglaterra, Abril de 1995.

_____. M. Educação para Todos: torna-lá uma realidade. In: caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-28, 2002.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, 2001.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A.; SILVA, J.C.A, orgs. Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação inicial e contínua. São Paulo, Editora Unesp, P.149-164, 1999.

BRASIL, 1988, Constituição Federal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/mais.htm>, acesso em 22 de dezembro de 2007.

_____. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho, Brasília, DF, Senado.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. Minas Gerais: BH. II Congresso Nacional de educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Educação a Distância: Educação Especial Tendências Atuais, 1999.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei. Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resoluções_2002/por2678_24092002.doc

_____. Portaria de acessibilidade nº 3.284 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____. Norma Brasileira. ABNT, 9050. Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. 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. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução nº. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009.

_____. Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Debates em Educação. Maceió, Vol. 3, nº 5, Jan./Jun. 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012. Cidades. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=330200&search=rio-de-janeiro|itaguaui> Acesso em setembro, 2013.

CARVALHO, R. E. de. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CRUZ, M. L. R. M. da. Lentes Digitais. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental. Dissertação de mestrado. RJ: UERJ, 2004.

COSTA, Maria das Graças da Rocha (Coord.). Coletânea de nossas memórias – Itaguaí a Cidade do Porto. Secretaria de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, V. A. da. A formação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do Serviço Federal de Processamento de dados. Tese de Doutorado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

_____. Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Nº6, setembro de 2002.

_____. Educação escolar inclusiva: Demanda por uma sociedade democrática. Revista Cadernos de Educação Especial: nº 22, pp.3, 2003.

_____. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, EdUFF, 2005.

_____. Políticas públicas e educação e formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola pública. In: COSTA, Valdelúcia Alves da. Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

_____; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação em inclusão: sociedade, cultura e formação. PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (Orgs.). Educação profissional e inclusiva: desafios e perspectivas, Seropédica, RJ: EDUR, 2012

CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia- 6ª Região, 1997

DAMASCENO, A. R. A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. & COSTA, V. A. da. A organização da aprendizagem para todos: o projeto pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, (mimeo) 2010.

_____. Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica. Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.

_____. Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. In: COSTA, V. A.; CARVALHO, M. B. W. B. ; MIRANDA, T. G. Formação de professores e educação inclusiva: Experiências na escola pública. Niterói: Intertexto, & CAPES, p. 31-52, 2011.

DIAS, S. C. Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí /Universidade Estácio de Sá, 2012. Rio de Janeiro, 2012.

DNIT – Departamento Nacional De Infra-estrutura de Transportes Diretoria de Planejamento e Pesquisa. O arco Metropolitano do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.amchamrio.com.br/download/palestras/2007/22_08_07_arco_luziel.pdf > Acesso em Dezembro/2010

DOMINGUES, T. L. C. & CAVALLI, M. R. D. Educação especial: Historicidade e Legislação. Lins. São Paulo. 2009.

GADOTTI, M. Estado e Educação Popular: políticas de educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Luis H. et al. (org.). Paixão de aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Vol. II. Disponível em <<<http://www.cultiva.org.br/educacao/gadottim01.rtf>>>. Acesso em 12 fev. 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. Fundamentos da educação especial. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

GOMES, C. M. A. Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, T. W. Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ITAGUAÍ, Conselho Municipal de Educação, 1999.

JANNUZZI, G. M. A, A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil, 2.a ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____; OLIVEIRA, J. F. de. & TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola/ Heloísa Lück. 8.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, Série Cadernos de Gestão, 2010

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLESTSCH, M.D.; Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais Políticas de inclusão. PLESTSCH, M. D.; DAMASCENO, A. R. (Orgs) Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ. UFRRJ. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

_____. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas , 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas, 5.a ed., São Paulo, Cortez Editora, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Escola inclusiva. Org. PALHARES, M. S. & MARTINS, S. C. São Carlos, EdUSCar, 2002.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 22. Núm. 57, mayo- agosto, 2010.

MIRANDA, A. D. B. História, deficiência e educação especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

OLIVEIRA, S. G. de. Proteção Jurídica ao Trabalho dos Portadores de Deficiência. In: Discriminação. São Paulo: LTR, 2000.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, de 13 de dezembro. 2006

PITTA, M. O. Educação Especial: Contextualização Histórica. Caderno Pedagógico: Inclusão em educação que caminhos estamos seguindo? PDE (Programa de desenvolvimento educacional) Governo do Paraná. Londrina, 2007/2008.

PLATÃO. A República. São Paulo: Nova Cultural (Os Pensadores), 2000.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. de M. R.; COSTA, M da P. R. da. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? Horizontes, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. MARANHE, E. A. In: práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental, 12v. Bauru/MEC/FC/SEE, 2008.

ROMERO, R. A. S; SOUZA, S. B. de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. SME/PMSP. 2008.

SANTOS, M. P. dos. O lúdico na formação do Educador. 6ª Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. M. P dos. A família e a inclusão. (mimeo) s/d.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

SILVA, Rosana A. da. A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, São Paulo, 2003.

TEIXEIRA, A. S. Educação é um Direito, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968.

UNESCO, Declaração Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VEIGA, I. P. A (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2008.