

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde

Manuela Castellanos Patino

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO
DESENVOLVIDO ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR**

Diamantina

2017

Manuela Castellanos Patino

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO
DESENVOLVIDO ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu Ensino em Saúde* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira

Co-orientadora: Profa. Dra. Barbara Carvalho Ferreira

Diamantina

2017

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário

P298e

Patino, Manuela Castellanos

Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do Atendimento Educacional Especializado e ensino regular / Manuela Castellanos Patino. – Diamantina, 2017.

122 p. : il.

Orientador: Wellington de Oliveira

Coorientador: Barbara Carvalho Ferreira

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1. Educação inclusiva. 2. Necessidade Educacional Especial.
3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Trabalho articulado.
5. Educação Especial. I. Título. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 371.9

Elaborada com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Manuela Castellanos Patiño

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO
DESENVOLVIDO ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde , como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira

Data da aprovação 06/02/2017


Prof. Wellington de Oliveira (UFVJM)


Profa. Analise de Jesus da Silva (UFMG)


Profa. Denise Da Silva Braga (UFVJM)

- Diamantina

Dedico este trabalho às primeiras vidas que me deram a vida, e mais que isso, me ensinaram a valentia, amorosidade e serenidade pra viver nela. Mae e Pai, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

À amorosidade de Deus, presente nas vidas de todos os que entraram na minha vida;

Ao Brasil, país que é agora meu segundo lar... um lar que me apresentou a amorosidade, criticidade, familiaridade de receber o estrangeiro e fazê-lo sentir-se parte da família;

À Marta por ter a paciência de escutar minhas longas falas, por receber me com tanta amorosidade, ensinar-me de sua vida, do Bourdieu, Freire, da amorosidade, da Educação Popular, por compartilhar tantos bolos, pão de queijo, café...obrigada pelos seus mimos;

Ao Renan e Renato, vocês fizeram com que a gente não ficasse doida no início, obrigada pelas barraquinhas e o churrasco que os cachorros comeram, as cervejas, a primeira balada no Brasil, sua amizade sincera e incondicional;

À Fernanda pela sua amizade e sua vida que é inspiração para minha vida;

Às minhas amigas estrangeiras, que são parte de minha família. Obrigada pelo apoio, por suas vidas, suas histórias, suas comidas, suas alegrias, sua incondicionalidade, seus conselhos, suas lutas, por serem minhas irmãs. Todas elas sabem que estão em minhas memórias. Obrigada meninas!

À Cibele, Dulce e suas famílias... vocês me fizeram sentir como em minha casa...obrigada pelo seu carinho;

À família de Andreza Lemos e Roney Sevilla, obrigada pelo seu carinho sempre e por nos receber como filhas;

Ao orientador Wellington de Oliveira por acreditar em meu trabalho, pela liberdade em minhas escolhas e decisões, pelo seu carinho sempre;

Ao coorientadora Barbara Carvalho Ferreira por compartilhar sua experiência, por guiar-me e ajudar-me a encontrar o caminho;

Aos professores Júlio Wong e Maria Mercedes Arias por ajudar e guiar meu caminho.

A Mara Fabiana, mais que bolsista, uma amiga;

A minhas amigas de sempre, vocês sabem que estão em meu coração, mulheres guerreiras, inspiração para muitas vidas, para nós mulheres, símbolo de valentia, de luta... obrigada pelo seu apoio incondicional;

A minha irmã por sua força e por lembrar-me que meu pai não fica tão longe;

As minhas tias, vocês sempre me darão seu carinho e bençãos;

Ao meu namorado que ao longo desse período de dois anos acreditou nesta aventura, e me acompanhou em meu sonho...

À banca examinadora pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Viajar es marcharse de casa,
es dejar los amigos
es intentar volar
volar conociendo otras ramas
recorriendo caminos
es intentar cambiar.
Viajar es vestirse de loco
es decir “no me importa”
es querer regresar.
Regresar valorando lo poco
saboreando una copa,
es desear empezar.
Viajar es sentirse poeta,
es escribir una carta,
es querer abrazar.
Abrazar al llegar a una puerta
añorando la calma
es dejarse besar.
Viajar es volverse mundano
es conocer otra gente
es volver a empezar.
Empezar extendiendo la mano,
aprendiendo del fuerte,
es sentir soledad.
Viajar es marcharse de casa,
es vestirse de loco
diciendo todo y nada con una postal,
Es dormir en otra cama,
sentir que el tiempo es corto,
viajar es regresar.

Gabriel García Márquez

RESUMO

A construção de escolas inclusivas constituiu-se no último século em um imperativo ético de transcendente alcance a ser desenvolvido por todos os sistemas de ensino, exigindo trabalho contínuo, permanente e coletivo entre os profissionais da Educação Especial e o ensino comum. A construção destas escolas demanda um trabalho estruturado sob a forma de comunidade, cujos pilares são a relação dialética entre o ensino especial e regular. Nesta perspectiva, a pesquisa aqui relatada teve por objetivo compreender o trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados em suas turmas. A pesquisa é de abordagem qualitativa e enfoque exploratório. O percurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. Os dados foram coletados em duas escolas estaduais de uma cidade localizada no interior do Estado de Minas Gerais, no Brasil. O instrumento de coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. O método de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin. Com os resultados da pesquisa identificou-se ausência de trabalho colaborativo entre as professoras da escola comum e da SRM, além da necessidade de formação por parte das professoras do ensino comum para atender aos alunos com NEE em suas salas. Observou-se ainda, a necessidade de implementar práticas colaborativas entre o ensino comum e a SRM com o intuito de possibilitar práticas realmente inclusivas e efetivas para os alunos com NEE.

Palavras chave: Educação inclusiva. Necessidade Educacional Especial. Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais. Trabalho articulado.

RESUMEN

La construcción de escuelas inclusivas se constituyó en el último siglo un imperativo ético de trascendente alcance a ser desarrollado por todos los sistemas educativos, exigiendo trabajo continuo, permanente y colectivo entre los profesionales de la Educación Especial (EE) y la escuela común, buscando un trabajo estructurado bajo la forma de comunidad, estableciendo como pilares de el mismo una relación dialéctica entre la escuela especial y común. Esta investigación tuvo por objetivo analizar el trabajo desarrollado entre los profesores de la escuela común junto con los profesores de las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) en relación a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) matriculados en sus clases. La investigación tuvo abordaje cualitativo y enfoque exploratorio. Los datos fueron colectados en dos escuelas estatales de una ciudad localizada en el interior del estado de Minas Gerais. Como instrumento de colecta se utilizaron dos roteros de entrevista semiestructurados (uno para el profesor de la SRM y otro para el profesor de la escuela común). Los análisis de los datos fueron realizados a través de análisis de contenido de Bardin. Con los resultados de la investigación se identificó ausencia de trabajo colaborativo entre las profesoras de la escuela común y de la escuela de SRM, además de la necesidad de formación por parte de las profesoras de la escuela común para atender a los alumnos con NEE en su clase, también se observó la necesidad de implementar practicas bajo la modalidad de y colaboración entre la escuela común y la SRM con el fin de posibilitar practicas realmente inclusivas y efectivas para los alumnos con NEE.

Palavras chave: Educación inclusiva. Necesidades Educativas Especiales. Educación Especial. Sala de Recursos Multifuncionales. Trabajo articulado.

ABSTRACT

The construction of inclusive schools was constituted in the last century in an imperative ethical of important scope to be implemented by all the systems of education, demanding continuous, permanent and community work between the professionals of the Special Education (SE) and the regular Education. This work must to be structured under the community form establishing as foundation a dialectical relation between the special education and regular one. The aim of this work was to analyze the work developed between the teachers of regular education together with the teachers of Multifunctional Resources Room (RMR) in relation to the students with Special Needs (SN) enrolled in their classes. The investigation was developed with a qualitative and exploratory approach. The data was recollected in two public schools of a city located in the interior of Minas Gerais state. As data collection instruments were used two semi-structured questionnaires (one to the teacher of the RMR and another one for the regular education teacher). The data analysis was done through the Bardin's analysis of content. The results of the investigation identified the absence of articulated work between the regular school teachers and the RMR ones. Moreover, it was found the need for training to the regular school teachers so they can guide the SN students in their classes. Besides, it was observed the need to implement practical that involved collaborative work and dialogue between the regular education and the RMR with the purpose to make possible practices really inclusive and effective for the students with NEE.

Keywords: Inclusive Education. Special Needs. Special Education. Multifunctional Resources Room. Work collaborative.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização professoras participantes da pesquisa.....	23
Tabela 2- Concepções das professoras em torno à educação inclusiva.....	84
Tabela 3- Trabalho desenvolvido entre a escola regular e o AEE	91

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado.
APAEs: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CORDE: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EE: Educação Especial
EI: Educação Inclusiva
GEI: General Education Initiative
IBC: Instituto Benjamin Constant
INES: Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério de Educação
NEE: Necessidades Educacionais Especiais
ONGS: Organizações não Governamentais
PNE: Plano Nacional de Educação
PNEE: Política Nacional de Educação Especial
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
REI: Regular Education Initiative
SRM: Sala de Recursos Multifuncionales
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. METODOLOGIA.....	19
1.1 Apresentação do problema.....	19
1.2 Produção acadêmica em educação inclusiva no Brasil.....	20
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 <i>Objetivo geral</i>	21
1.3.2 <i>Objetivo específico</i>	21
1.4 Tipo estudo/pesquisa.....	22
1.5 Local.....	22
1.6 Participantes.....	22
1.7 Coleta de dados.....	23
1.8 Percurso de Análises dos Dados.....	24
2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
2.1 Aproximações da Educação Inclusiva no Brasil.....	30
3. RECONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DO CORPO DEFICIENTE: SEUS DISCURSOS E PRÁTICAS.....	33
3.1 Busca histórica das conotações do corpdeficiente.....	33
3.2. De monstro a deficiente: o conceito de anormalidade como construção social.....	35
3.2.1 <i>Idade Moderna: A ascensão do capitalismo e a propagação da “humanização</i>	39
3.2.2 <i>Qual é meu lugar? “Classificação” do anormal: Período de Institucionalização e mercantilização da deficiência: Os Freaks Shows</i>	40
3.3. Século XX: as mudanças de paradigmas na EE: o movimento integracionista, e vinda da escola inclusiva.....	50
3.4. Origens e influencias do movimento integracionista.....	51
3.5 O movimento pela educação inclusiva.....	56
4. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	61
4.1 O século da psicopedagogia e a institucionalização da filantropia na EE.....	63
4.2 Século XX: A época da integração e o advento da educação inclusiva.....	66
4.3 Século XXI: O avanço das Políticas de inclusão escolar no Brasil.....	71

5. UMA ESCOLA PARA A INCLUSÃO: IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM PARCERIA.....	79
6. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
6.1 Concepções das professoras em torno à educação inclusiva.....	86
6.1.1 <i>Integração/normalização</i>	86
6.1.2 <i>Direito/Garantia legal</i>	88
6.1.3 <i>Formação para trabalhar com alunos com NEE</i>	90
6.2 Trabalho desenvolvido entre a escola regular e o AEE.....	93
6.2.1 <i>Trabalho colaborativo</i>	93
6.2.2 <i>Necessidade de trabalho em parceria</i>	96
6.2.3 <i>Funções dos professores</i>	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE I Carta de Anuência.....	119
APÊNDICE II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	121
APÊNDICE III Roteiro de entrevistas para professores de ensino regular.....	123
APÊNDICE IV Roteiro de entrevistas para os professores do atendimento educacional especializado.....	124

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma pesquisa que epistemologicamente integra-se no âmbito da Educação Inclusiva (EI), cujo objetivo foi compreender o trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados em suas turmas.

Em seu processo de construção buscou-se investigar ainda, aspectos relacionados aos fatores que podem facilitar ou dificultar o trabalho realizado entre os professores destas duas áreas e as possíveis propostas que possam promover práticas colaborativas entre eles.

Nessa perspectiva, desejou-se contribuir com discussões na área da Educação Especial (EE), da escola inclusiva e refletir sobre as possibilidades de construção de ações realmente inclusivas para os estudantes com NEE. Um princípio que balizou o desenvolvimento da pesquisa foi pensá-la como uma possibilidade de contribuir com pequenas transformações, que, orientadas pelos caminhos do diálogo, da comunicação e da reflexão, as inserem em uma práxis educativa libertadora, onde se lute de forma conjunta pelo ideal utópico¹ da inclusão e da justiça social, visando à construção de uma realidade na qual tanto opressores quanto oprimidos possam ser livres das práticas hegemônicas dominantes, excludentes, discriminativas e preconceituosas.

Tal pensamento vai de encontro aos princípios freireanos de educação, os quais provocaram a construção teórica e metodológica deste estudo. Contudo, as ideias de Freire aparecerem de forma implícita, “provocando” o processo de construção e “inventividade” da pesquisa, o que não diminui sua relevância no trabalho, muito pelo contrário.

Assim, a pesquisa em EI surgiu como a curiosidade ingênua que Freire abordou em suas obras e a importância de transformá-la numa curiosidade epistemológica, isto é, numa “curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente” (FREIRE, 1993, p.116). Este processo de transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica passou a ser elemento

¹ O conceito de utopia interpretado sob a concepção do filósofo alemão Ernst Bloch, na obra *O princípio da esperança* (2005), refere-se à utopia com a noção de esperança crítica, apresentado o conceito de utopia concreta em oposição ao conceito de utopia abstrata. Paulo Freire inscreve a perspectiva utópica em conformidade com a compressão de Ernst Bloch da utopia concreta, neste sentido a utopia freiriana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis, decorrendo da compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compressão acerca de que a realidade não “é”, mas está “sendo”, portanto, pode vir a ser transformada. Desde esta perspectiva na visão do Paulo Freire, a utopia se faz necessária para que a prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual.

primordial no protagonismo e autoria do conhecimento da pesquisadora sobre a problemática investigada.

Durante a graduação em fisioterapia, realizada na Colômbia (país de origem da pesquisadora), os olhares construídos sobre a deficiência fundamentavam-se numa concepção biologista e assistencialista da deficiência. Vale ressaltar que nesta área, assim como outras áreas da saúde predomina o modelo biologicista e, conseqüentemente biomédico de formação, ou seja, de modo bastante simplificado, o corpo humano seria a sede das doenças e das anomalias que precisam ser curadas.

No entanto, parte dessa visão começou a mudar ao ter maior contato com as crianças com deficiência visual na Colômbia. Logo, ao ingressar no mestrado aprofundou-se o interesse pelo tema da inclusão desta população, porém, sob uma ótica educativa, guiada pela curiosidade ingênua, a qual provocou uma reavaliação e reflexão das próprias concepções da deficiência e sua abordagem na área educativa.

Dessa forma, iniciou-se o processo de pesquisa com base na estranheza e inquietação pelo desconhecido, esperando contribuir com discussões, reflexões e propostas práticas a serem desenvolvidas tanto no Brasil quanto na Colômbia. Por conseguinte, ao começar esta viagem não imaginava o quanto de aprendizagem e mudança a pesquisa proporcionaria, no próprio jeito de ler a deficiência e, sobretudo, o mundo no qual ela está inserida.

É neste sentido que, conforme dito anteriormente, o caminho de pesquisa foi guiado pelas reflexões e discussões de Paulo Freire, de modo que ajudou a ler o mundo para além da palavra escrita, conduzindo à reflexão crítica e ativa sobre a emancipação e a libertação, na qual, considera-se a educação uma das protagonistas de transformação do mundo, mesmo com “pequenas ações. Outrossim, os alunos com deficiência, não precisam de assistencialismo, mas sim de uma mudança de percepção e compreensão, ou seja, um novo olhar e novas práticas diante da deficiência.

Outros autores importantes neste caminho são Peter McLaren, Stiker, Bourdieu e Foucault que, embora em suas devidas épocas não serem adeptos as mesmas ideias conduziram às construções teóricas da pesquisa. E assim, como um mergulho num mundo desconhecido (o da educação) e de forma “atrevida” foram construindo-se reflexões acerca da educação da população com deficiência.

A pesquisa realizada e a dissertação é fruto de dúvidas, incertezas, perguntas e críticas da própria prática profissional, do mundo, da educação, da política, enfim, do próprio propósito nesta terra. Durante o mestrado, a maneira de ver o mundo e a própria vida foram substancialmente transformados e, libertos em alguma medida, de pré-concepções. Como

dizia Freire, somos seres inacabados em processo de construção, nesse sentido as aprendizagens continuaram após a conclusão do mestrado.

Assim, o corpo propriamente dito do presente trabalho é composto por cinco capítulos que, no seu todo, descrevem, de modo mais ou menos sequencial o trabalho desenvolvido.

No primeiro capítulo descrevem-se os procedimentos metodológicos para recolher a informação de campo necessária. Além da descrição dos procedimentos, se expõe entre outros aspectos, informação relativa à apresentação do problema de pesquisa, as conseqüentes perguntas de partida e também a definição dos objetivos norteadores do trabalho.

No segundo capítulo apresenta-se as aproximações teóricas da Educação Inclusiva com o intuito de guiar o leitor sobre seus aspectos gerais, as principais Declarações Internacionais, a incidência dos Organismos Internacionais no contexto da América Latina na última década do século XX, influenciando na formulação de políticas nesta área no Brasil.

No terceiro capítulo são apresentados as concepções do corpo deficiente, como construção social através da história. São abordadas as mudanças de paradigmas na EE, o movimento integracionista, e a vinda da EI no século XX, discutindo-se como a sociedade determinava a maneira como as pessoas relacionavam-se com os ditos “anormais”, mediante relações assistencialistas e filantrópicas que ainda permanecem “ocultas” sob o discurso de uma inclusão mal compreendida

No quarto capítulo apresenta-se a história da EE no Brasil desde o século XIX até a atualidade. Descreve-se as mudanças nas políticas da EE e as influências das Declarações Internacionais na formulação destas. Aborda-se também a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da EI formulada em 2008 e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No quinto capítulo são apresentados os pressupostos de diferentes autores que pesquisaram sobre as reestruturações do sistema educacional quando inserido no modelo da EI, e a implementação de novas formas organizativas e pedagógicas baseadas em relações de colaboração por parte do professor da classe comum e o professor da EE.

Por fim, no sexto capítulo, é feita, primeiramente, a apresentação sistematizada dos dados de campo recolhidos e sua conseqüente análise e interpretação. Em seguida estão descritas, de forma estruturada, a situação encontrada nas escolas estudadas, em cada uma das dimensões, ou categorias, sendo analisadas segundo o problema e objetivos da pesquisa com

o intuito de possibilitar espaços de reflexões e transformações pelos caminhos do diálogo e colaboração.

1. METODOLOGIA

1.1 Apresentação do problema

Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não (GATTI, 2002, p. 57)

O problema de pesquisa que norteou esta investigação surgiu a partir das perguntas e questionamentos originados do trabalho de conclusão da graduação na Colômbia, onde teve-se a oportunidade de conhecer e pesquisar uma escola que trabalhava na modalidade da EI. Embora a pesquisa desenvolveu-se na área da saúde, foi gerada uma inquietação pelo jeito que era abordada a “deficiência” pelos professores de ensino regular e sua interação com a EE no atendimento das crianças com deficiência na escola regular. Foram observadas na pesquisa, diversas dificuldades no jeito de abordar estas crianças tanto no nível curricular quanto nos temores apresentados em relação à deficiência das crianças, sendo sua “dificuldade” o centro de atenção dos agires, desfigurando a compreensão do corpo e a presença no mundo.

Assim, ao estudar o marco legal da EI que sustenta o trabalho articulado entre a escola regular e escola especial no Brasil, a pesquisadora fora motivada a investigar como este trabalho tem se desenvolvido. Paralelamente, tinha-se o intuito de compartilhar as experiências da Colômbia e realizar uma troca e diálogo de saberes entre os dois países. Embora a formação da pesquisadora, em fisioterapia, não tivesse relação “direta” com a área da educação, foram feitas escolhas de caminhos que permitiram ter um olhar da deficiência diferente do olhar da saúde. Esta mudança de olhares possibilitou o desenvolvimento de reflexões baseadas numa abordagem educativo libertadora relevante tanto para o professor quanto aos alunos com e sem NEE.

Dessa forma a pergunta de pesquisa que norteou a investigação foi: Como tem sido desenvolvido o trabalho entre os professores de ensino regular junto com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados em suas turmas? Diante desta pergunta outros questionamentos vieram a surgir: Quais as concepções tinham os professores de ensino regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE) referentes ao tema de educação inclusiva? Como os professores do ensino regular e AEE viam seus papéis em relação à

educação inclusiva? Quais eram os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho entre os professores de ensino regular e do AEE?

Com base na delimitação do problema, foram projetados os objetivos e as etapas para seu alcance, sendo elas: definição do tipo de investigação, levantamento bibliográfico, leitura e fichamento das pesquisas realizadas sobre o tema, planejamento e realização da pesquisa de campo, análise dos dados coletados e discussão dos mesmos.

1.2 Produção acadêmica em educação inclusiva no Brasil

O recorte temporal para a pesquisa da produção acadêmica foi de 2005 a 2015. A escolha deste recorte justifica-se porque é neste período que as SRM são implantadas seguindo os objetivos da Resolução CNE/CP nº1/2001: “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2010, p.13). Após identificar as pesquisas mais relevantes e condizentes com o tema da pesquisa, procedeu-se sua leitura e fichamento.

O primeiro levantamento se fez especificamente na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Utilizou-se os seguintes descritores para todas as bases investigadas: “*Atendimento Educacional Especializado*”; “*Sala de Recursos Multifuncionais*” e; “*Sala de Recursos/Apoio*”.

Nesta busca foi encontrada a pesquisa desenvolvida por Heiderscheidt (2014), que abrangera o período entre 2005 a 2013, sendo mapeados 207 trabalhos sobre educação inclusiva. Destes, 26 abordavam a questão do Atendimento Educacional nas SRM no contexto escolar. Das 26 pesquisas apenas sete enfocavam o atendimento na concepção dos professores da Sala Comum.

Em seguida com os descritores citados acima, realizou-se a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na qual encontrou-se um total de 95 trabalhos relacionados. Observou-se que a partir de 2008, o número de pesquisas aumentava significativamente na área, aspecto que pode estar relacionado diretamente com o ano de publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE – EI e que passa a regulamentar a EE. No mesmo período aumentaram os documentos e resoluções que norteiam este atendimento, além de ampliar em todo o país o número de salas implantadas nas escolas, fomentando a necessidade de discutir os rumos desse atendimento no contexto escolar (HEIDERSCHEIDT, 2014).

Nas investigações encontradas no BDTD, salienta-se as realizadas por Zuqui (2013), Effgen (2011), Silva (2011), Bürkle (2010), Silva (2009). Estas pesquisas objetivaram a compreensão das dinâmicas da escolarização de alunos da Educação Especial com foco no AEE que contempla a Sala Comum e a SRM das escolas de redes municipais brasileiras.

A pesquisa desenvolvida por Machado (2013) buscou conhecer o AEE como nova perspectiva e prática da EE e as mudanças geradas nas percepções e atuações dos gestores e professores após a implantação deste nas escolas do município estudado. Por outro lado, Rabelo (2012) e Bedaque (2012) analisaram o AEE com atenção ao processo de colaboração entre o professor da SRM e o professor da sala comum. Esta temática, também é contemplada por Silva (2010) que aproximou a SRM e sala comum. Este autor analisou os argumentos de professores de classes comuns para o encaminhamento de alunos para a SRM, de modo a compreender os motivos e expectativas que os fundamentavam.

Outros autores também apontavam alguns dos principais desafios enfrentados pelos sujeitos educacionais no cotidiano escolar diante a necessidade de escolarizar alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, destacando dentro dos principais desafios: a formação de professores (MENDES, 2010; FREITAS, 2009) a convivência com a diversidade (PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009; CARVALHO, 2000) e a relação família-escola (COLNAGO, 2008). Também salienta-se que a realidade das escolas revelam que estas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação, encontrando-se distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar (MATOS, MENDES, 2013).

Este conjunto de fatos permite observar que não é suficiente garantir só o acesso, o ingresso e a permanência do aluno com NEE na escola, se deve ir além para não ser um número de matrícula ou um a mais na sala de aula, colaborando com a exclusão. Diante disso reforça-se a relevância e a intenção de compreender como tem sido desenvolvido o trabalho entre os professores de ensino regular junto como os professores das SRM.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Compreender o trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das SRM em relação aos alunos com NEE matriculados em suas turmas.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar as concepções estabelecidas por professores de ensino regular e AEE referentes ao tema de educação inclusiva.

Identificar e descrever o conhecimento que tem os professores de ensino regular e AEE em relação a seu papel e função na educação inclusiva.

Analisar os aspectos que facilitam e dificultam o trabalho entre os professores de ensino regular e do AEE.

1.4. Tipo de estudo/pesquisa

A pesquisa é de abordagem qualitativa e enfoque exploratório. As pesquisas com enfoque exploratório segundo Gil (2008) são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. A abordagem qualitativa se encarrega de realizar uma aproximação essencial e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza.

Na tarefa epistemológica de delimitação qualitativa busca-se uma postura mais dialética, neste sentido Bruyne *et al.* (1991) descreve três aspectos a ser considerados neste processo: a) o movimento concreto, natural e sócio-histórico da realidade estudada (sentido objetivo); b) a lógica interna do pensamento enquanto sentido subjetivo; e c) a relação entre o objeto real visado pela ciência, o objeto construído pela ciência, o objeto construído pela ciência e o método empregado (sentido metodológico).

1.5. Local

A pesquisa realizou-se em duas escolas estaduais de uma cidade localizada no interior do Estado de Minas Gerais, Brasil. Uma das escolas trabalha com a modalidade de EE contando com AEE em SRM, a outra escola tem matrículas em classes comuns de alunos com NEE. A seleção das escolas foi desta maneira, feita de forma intencional de acordo com os objetivos da investigação. Por motivos éticos optou-se por não divulgar o nome das escolas.

1.6 Participantes

Participaram do estudo três professores do Ensino Regular² e dois professores do AEE e dois professores do AEE que trabalham na Sala de Recursos³, os quais tinham em comum o mesmo aluno⁴ com NEE matriculado em suas turmas. Os dados sobre a caracterização dos professores participantes do estudo estão descritos na Tabela 1.

² Professores Ensino Regular caracterizados como Celeste, Abril e Penélope

³ Professores Sala de Recurso caracterizados como Antonela, MariaPaz

⁴ Os alunos em comum matriculados nas turmas do ensino regular e que frequentavam no turno inverso a SRM apresentam deficiência intelectual e estavam cursando no momento da coleta de dado ensino fundamental, no sexto ano. É importante salientar que nestes municípios o ensino fundamental é dividido em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos). Durante o Ensino Fundamental I cada grupo de alunos geralmente é assistido por um único professor. Como para Ensino Fundamental II, há tantos professores como disciplinas.

Tabela 1 – Caracterização dos professores participantes do estudo

Participante	Nome	Idade	Gênero	Formação	Tempo de formação	Cursos área Educação Especial/Inclusiva	Atuação com alunos com NEE
Professora Ensino Regular (PER)	Celeste	28	F	Licenciada em Ciências Biológicas	5 anos	Não	3 anos
	Abril	40	F	Licenciada em Letras e Língua Portuguesa	10 anos	Não	3 anos
	Penélope	34	F	Licenciatura plena em Ciências Matemáticas Administração Pública	13 anos	Não	5 anos
Professora Sala de Recursos (PSR)	Antonela	49	F	Normal Superior/Cursando graduação em Pedagogia	10 anos	Sim	2,5 anos
	MariaPaz	58	F	Pedagogia Especialização Inspeção Escolar	26 anos	Sim	17 anos

Fonte: Da autora

1.7 Coleta de dados

A coleta de dados realizou-se mediante entrevista semi-estruturada, baseada em um roteiro de entrevista (Anexo III). Foram realizadas em uma sala privativa de forma a deixá-lo mais à vontade e seguros. Foi utilizado o gravador MP4 da marca Sony.

Para Manzini (2003) a entrevista semiestruturada focaliza-se em um assunto sobre o qual é elaborado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, a coleta de informações é feita por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante, onde podem emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Após a elaboração do roteiro de entrevistas, a coleta de dados foi realizada envolvendo as seguintes etapas:

Etapa 1 – Apresentação do projeto de pesquisa aos Diretores das escolas através de reunião prévia. Assinatura por parte dos Diretores das escolas da carta de CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA (ANEXO I). Neste mesmo dia solicitou-se ao diretor da escola com AEE a listagem dos alunos com NEE matriculados na escola e que estivessem matriculados na SRM no contraturno na escola regular. Este procedimento teve por objetivo selecionar os professores que possuem alunos em comum matriculados em suas turmas.

Assim, o critério de seleção dos sujeitos participantes era ter alunos matriculados tanto na SRM, quanto na sala comum, concomitantemente.

Depois de identificados os professores, agendou-se uma reunião com eles para explicar os objetivos da pesquisa, além de solicitar sua colaboração no projeto, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO II).

Etapa 2 – Coleta de dados com professores. As entrevistas foram agendadas previamente de acordo com a disponibilidade dos participantes e em dias e horários pré-definidos para não prejudicar suas rotinas. Além disso, foram realizadas de forma individual pela pesquisadora. O tempo médio de realização das entrevistas variou entre vinte a quarenta minutos.

Após a coleta de dados ficou acordado com os professores e diretores das duas escolas sobre uma etapa de conferência e validação das falas transcritas. Foi explicado que após a conclusão da pesquisa seus resultados seriam compartilhados com todos os envolvidos com o objetivo de contribuir com os processos de inclusão desenvolvidos nas escolas.

1.8 Percurso de Análises dos dados.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados através da análise do conteúdo de Bardin, tendo como objetivo a compressão e/ou origens das práticas sociais e cognitivas no contexto da educação inclusiva. A análise de conteúdo envolve os procedimentos interpretativos dos produtos comunicativos tais como mensagens, discursos, etc que procedem de processos singulares de comunicação previamente registrados (BARDIN, 2006).

A análise da informação obtida foi feita por meio da aplicação de macro fichas que serão descritas a seguir:

1. Pré-análise: Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, para assim estabelecer um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

2. *Exploração do material*: Se relaciona com a aplicação sistemática das decisões tomadas. Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

3. *Tratamento dos resultados e interpretação*: Explica que os resultados brutos são tratados de maneira que sejam significativos, onde propor-se inferências e adiantar interpretações dos objetivos previstos.

Dessa forma a análise dos dados baseou-se nas respostas dadas pelos cinco sujeitos da pesquisa, construindo-se a partir do conteúdo de seus discursos, as categorias parciais de análise e discussões das questões mais relevantes apresentadas.

2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados (SEVERINO, 1989, p.7).

A inclusão nos últimos anos tem ocupado boa parte das discussões e reflexões em vários espaços, sejam eles públicos ou privados. Entre estes espaços se destaca o educacional. Na busca pela compreensão de como se deu o processo de construção teórico e prático da inclusão no espaço educacional é que se desenvolveu a presente pesquisa, que epistemologicamente integra-se no âmbito da educação inclusiva.

O termo “Educação Inclusiva é originária da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado ‘Inclusão Social’”. Movimento proposto como um novo paradigma que implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parceria efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2010, p. 22).

De acordo com a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), o paradigma da educação inclusiva estabelece que o sistema educativo e as escolas tenham que atender a todos os alunos indistintamente, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A expressão “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) não deve ser sinônimo de Deficiência, pois, a definição apresentada para o primeiro termo, abrange a população que apresenta deficiência, mas não se restringe apenas a ela.

A expressão NEE refere-se a grande parcela de alunos que ao longo de sua trajetória acadêmica apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, assim, as dificuldades de aprendizagem, não necessariamente estão vinculadas às deficiências.

Perioto (2003, p. 14) destaca que a inclusão deve ser considerada como “um processo vasto, abrangente, complexo”. Nesse sentido, as discussões em relação à Educação Inclusiva (EI) têm sido altamente difundidas, questionadas e debatidas, especialmente na última década do século XX.

Pode-se observar como na última década daquele século foi realizada uma maior difusão e debate referente ao paradigma da construção de escolas inclusivas, ou seja, sua transcendência tanto em níveis dos sistemas sociais quanto dos sistemas educativos.

No âmbito internacional a “*Conferencia Mundial de Educação para Todos*”, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia, se constituiu um marco mundial, uma vez que conclamou os países a assegurarem o direito à educação de qualidade para todos. Nesta conferência os participantes elaboraram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, documento no qual reafirmam o direito de todos à educação e do comprometimento a tomarem as medidas necessárias para que os objetivos e metas dessa Declaração fossem alcançados (UNESCO, 1998).

Conforme a Declaração Mundial cada país poderia estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância com as dimensões propostas no documento, destacando-se entre elas: a expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluindo as crianças pobres e com deficiências; o acesso universal, a conclusão da educação fundamental e ampliação da educação básica; a melhoria dos resultados de aprendizagem e; a redução da taxa de analfabetismo adulto à metade.

Paralelamente às discussões sobre Educação para Todos e visando estabelecer com maior clareza o lugar das pessoas com deficiência na proposta exposta na Conferência de Jomtien na Tailândia, no ano de 1994 foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, a “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*” promovida pelo governo da Espanha e a UNESCO. Desta Conferência resultou a “*Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*”, a qual estabeleceu aportes significativos que promoveram o debate, as discussões e a difusão da filosofia da Educação Inclusiva, possibilitando a expansão de teorias e práticas inclusivas em muitos países.

De maneira geral, a filosofia Inclusiva reconhece as diferenças humanas como normais. Ao mesmo tempo salienta que a escola tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. Nessa perspectiva, se faz necessário reestruturar o sistema educacional para promover uma educação de qualidade para todas as crianças (BUENO, 2009).

A filosofia da inclusão e sua implicação na construção de uma escola inclusiva se tornaram no final do século XX um processo fundamental para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático, dando lugar a movimentos em prol da inclusão social e escolar das pessoas com NEE historicamente excluídas da escola e da sociedade. Nesse sentido, Carvalho aponta que a inclusão escolar

deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a “priori”, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou pressões ideológicas (CARVALHO, 2005, p.1).

Da mesma forma que em nível mundial, no contexto da América Latina a EI também tem sido amplamente discutida na última década do século XX, principalmente após a incidência dos Organismos Internacionais⁵ (OI) na definição, orientação e elaboração, de políticas públicas no âmbito educativo (LAURENTE, 2015). Um importante documento sobre o assunto é o relatório apresentado em 2013 pela UNESCO intitulado “*Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*”. Este documento faz uma revisão dos avanços alcançados pelos países que se comprometeram a investir esforços para alcançar as metas e objetivos contidos na Declaração de “Educação para Todos” realizada em Jomtiem.

O referido relatório alerta sobre aspectos críticos relacionados com o tema das desigualdades internas, principalmente desigualdades de nível social e da condição indígena presentes praticamente em todos os países da região. Mesmo quando os setores sociais mais vulneráveis têm melhorado algumas condições, ao fazer a comparação referente com as classes mais “privilegiadas”, no relatório é apontado que suas condições ainda não têm apresentado melhorias significativas.

Além disso, o relatório destaca que os novos critérios utilizados para avaliar os avanços em educação devem focar mais na qualidade, que na simples expansão da educação. A concepção da qualidade que a Unesco propõe é mais abrangente, incluindo as estratégias, as condições e processos não só referente a aspectos acadêmicos, mas também, psicossociais e de cidadania, encontrando-se este último parâmetro cronicamente atrasado nas regiões.

Outrossim, Perioto (2003) destaca que:

a discussão sobre a inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social – na sua contraditoriedade, e não negação – num movimento que compreende, para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a econômica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal (PERIOTO, 2003, p.14).

⁵ Embora os principais OI sejam o Banco Mundial, o BID e o Fundo Monetário Internacional, apresentando-se como organismo cuja função está focado no assessoramento técnico e financeiro, no âmbito educativo, salientam-se a influência da UNESCO, da CEPAL e, ultimamente, da PREAL, entre outras.

A inclusão educativa é um processo que requer um trabalho contínuo e permanente. Nessa perspectiva, a inclusão não se resume a um preceito administrativo, de adesão ou ajustamento em um tempo determinado, ou que ainda utiliza apenas dados quantitativos como indicadores inclusivos. Os indicadores inclusivos muitas vezes se restringem a dados quantitativos referentes ao aumento do número de matrículas de estudantes com NEE em turmas comuns.

Desse modo, torna-se essencial ao sistema escolar fazer uma análise crítica de suas práticas em relação ao paradigma inclusivo. Este paradigma “estabelece que o sistema educativo e as escolas devam atender a todos os alunos indistintamente, incluindo aqueles com NEE” (UNESCO, 2008). Para tal, de acordo com Correia (2003) é necessário realizar mudanças nos papéis e nas funções desenvolvidas pelos membros da comunidade escolar. Nesse processo de mudança, considera-se eixo chave o trabalho desenvolvido pelo professor, o qual deverá reformular suas funções em torno de um trabalho colaborativo que envolva todos os membros da comunidade.

Assim, as atitudes, assunções e crenças dos docentes face às transformações educativas e sociais podem estar condicionadas e influenciadas por aspectos como sua própria cultura pessoal e profissional, determinando de alguma forma, sua adesão ou resistência às mudanças propostas (HARGREAVES, *et al*, 1992). Desse modo, torna-se essencial para as escolas, fazer uma análise crítica de suas práticas em relação ao paradigma inclusivo, precisando mudanças nos papéis e funções dos professores, do pessoal de apoio, das famílias, dos membros da comunidade e dos alunos (CORREIA, 2003).

Blanco (2005) reforça este conceito ressaltando a necessidade do docente mudar suas práticas, agindo sob a base da colaboração com outros profissionais, famílias, pessoal de apoio, alunos e outros membros da comunidade escolar. Várias pesquisas desenvolvidas na área da EI reconhecem a relevância de um trabalho onde se estabeleçam relações de colaboração e cooperação, entre os que agirem dentro do contexto inclusivo. Nessa lógica, os profissionais de educação e dos serviços de apoio devem articular-se entre si, de uma forma colaborativa e convergente, a fim de organizar respostas às necessidades de todos os alunos (MACKINON & BROWN, 1994).

Além disso, cabe analisar a necessidade de implementação e desenvolvimento de práticas profissionais dentro do contexto de colaboração e diálogo, com especial destaque para a relação de comunicação e colaboração que deve estabelecer-se entre o ensino regular e os profissionais da Educação Especial (EE). Nessa perspectiva, o papel desempenhado pelo

profissional da área da EE torna-se fundamental. Esse aspecto é salientado por Sands *et al.* (2000) que aborda a necessidade de mudança do trabalho desses profissionais, redirecionando suas práticas para a prestação de serviços mais abrangentes. Em outras palavras, aqueles profissionais que tradicionalmente realizavam uma intervenção individualizada aos alunos com NEE, devem direcionar seu trabalho para a execução de práticas mais colaborativas na sala de aula. Assim, é importante reconhecer que o trabalho do profissional da EE se constitui em um suporte dentro do trabalho inclusivo, articulando-se a ele, ajudando-o a romper com práticas discriminatórias e com a segregação presente nos processos educativos dos alunos com NEE. Ademais, Correia destaca que a EE vai passar de ‘um *lugar* a um *serviço*, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades’ (CORREIA, 2003, p. 9).

O autor salienta a importância do papel desenvolvido pelo professor da EE, o qual deve estar ligado ao papel do professor da escola regular, visando construir de forma colaborativa, estratégias que possibilitem o sucesso escolar dos alunos com NEE (CORREIA, 2003). Nessa direção, Schaffner e Busweel (1996) citados em Sands *et al.* (2000) corroboram a necessidade de estabelecer uma relação articulada entre os professores de classes comuns e os professores da EE, reconhecendo esta estratégia como um aspecto essencial na construção e efetivação de práticas voltadas para a inclusão.

2.1 Aproximações da Educação Inclusiva no Brasil

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), contribuiu para a intensificação do debate em torno da educação especial inserindo-a no contexto da EI. Desse modo, foram delineadas as diretrizes orientadoras para a política brasileira, direcionando-as a um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial.

Esta política redefine o campo de conhecimento da Educação Especial como uma proposta pedagógica, enfocando-se na disponibilização de recursos e serviços. A educação especial passa a ser

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Tal política inspirada nos princípios da Educação Inclusiva a concebe como: uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidade de ensino; orienta os sistemas de ensino para a inclusão educacional das pessoas com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação no contexto da escola e turmas comuns do ensino regular; para a promoção do acesso ao currículo, às comunicações, às tecnologias, aos espaços físicos; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Conforme seu art. 1º

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

Este artigo ratifica a importância dos sistemas de ensino do país a assegurarem a matrícula dos alunos com NEE nas classes comuns. Em seu o Art. 9º, faz referência à elaboração e a execução do plano de AEE, salientando que:

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

A relevância dessa articulação é ainda reforçada no Art. 13, inciso VIII que se refere às atribuições do professor do AEE:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

É ponto comum nos o Art. 9 e no Art. 13 a ênfase sobre o trabalho articulado entre os professores de AEE com os professores de ensino regular, famílias e serviços da saúde. Nos dois artigos pode-se observar que além de conhecimentos específicos acerca da condição da deficiência e das implicações no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com NEE é fundamental que se estabeleça uma rede de apoio e cooperação entre diversos setores.

Dessa forma, conforme referencial teórico e legal utilizado pode-se perceber que é imprescindível que professores tanto da escola especial, quanto da escola regular reflitam sobre a importância e a necessidade de executar um trabalho de forma colaborativa ou ainda, estabelecer práticas de cooperação. A potencialidade de tal trabalho colaborativo seria possibilitar práticas inclusivas de qualidade capazes de responder às necessidades do aluno com deficiência.

3. RECONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DO CORPO DEFICIENTE: SEUS DISCURSOS E PRÁTICAS

3.1 Busca histórica das conotações do corpo deficiente

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização, é a de que, em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio - não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (BUENO, In: FREITAS, 2009, p.1)

Para além de uma construção cronológica o propósito deste capítulo é a busca genealógica das concepções do corpo deficiente, seus discursos e práticas, mergulhando em suas origens, para assim, conhecer o desenvolvimento de tais concepções a partir dos modos de organização da sociedade e, conseqüentemente as transformações e distorções discursivas. Aliás, pretende-se analisar as formas de institucionalização destas práticas como “estratégias sociais” as quais permaneceram vigentes ainda nas concepções de muitos setores da sociedade.

Esta genealogia pretende, portanto, apresentar as mudanças pelas quais tem atravessado o conceito de deficiência, a qual tem sido influenciada por campos como o da teologia, da medicina higienista e suas relações com a higiene escolar do final do século passado.

O Movimento Higienista ou Sanitarista é uma corrente de pensamento que emerge no final do século XIX, prevalecendo até os anos de 1950. A medicina higienista traz um discurso sobre o equilíbrio das dimensões do indivíduo, tanto físico, intelectual e moral. A concepção de higiene escolar no Brasil buscava elevar a nação brasileira à altura das nações civilizadas através da escola higiênica. A higiene escolar não se constitui mais como uma preocupação vaga com a atenção ao bem-estar e à formação da geração nascente e com o futuro do país; esta surge como uma preocupação concreta com as crianças e jovens considerados como o "gérmen do futuro cidadão" e, portanto, também como a força motriz de todo progresso da nação. Esta preocupação vai se revelar no projeto de escola higiênica (MARQUES, 1994).

A relação entre teologia e Medicina Higienista auxiliará na compreensão da instauração do conceito de “humanização” da deficiência, sua institucionalização e conseqüentemente segregação dos indivíduos “institucionalizados”. Tal relação ainda contribuirá para a compreensão de como fora imposto o termo integração, o discurso integracionista e suas implicações. Estas relações ajudam a compreender os pressupostos da Declaração de Salamanca em seu discurso da EI e sua influência na construção do paradigma de escola inclusiva.

Dessa forma, pretende-se compreender como EE e a inclusão segundo Serra (2008, p.9), se constituem como “duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado”. As origens da EI vem se constituindo com a EE, o que faz necessário mergulhar em sua história, onde e como é concebida, como foi impregnada pela produção das relações sociais até situar-se em um mundo que, em sua modernidade caracteriza-se pela adoção e ascensão do capitalismo como sistema hegemônico. Tal hegemonia muda sobremaneira a forma como é concebida a deficiência, sendo percebida como falha, incapacidade, ineficiência, estabelecendo uma relação de passividade para aqueles que as apresentam (MENDES, PICCOLO, 2012).

Nesse sentido, De la Vega (2010) salienta que “o discurso das NEE inviabiliza as demandas sociais, ao mesmo tempo que despolitiza e psicologiza a inadaptação e fracasso escolar.” (p. 217. tradução nossa).⁶ Torna-se importante compreender a deficiência como uma produção social, temporal e espacialmente situada na história, constituindo-se como instrumento essencial dos elos sociais da identidade individual e coletiva. Mendes e Piccolo (2012) salientam que tal presença histórica não deve ser entendida como um suposto processo de naturalização, pois ela faz parte de um fenômeno profundamente histórico que se transforma em termos de amplitude e incidência em contextos sociais distintos. Nessa perspectiva, ela situa-se como uma constante e não como um desvio na história da humanidade.

Entendendo esse contexto, é de relevância contemplar algumas das mudanças temporais pelas quais tem perpassado, já que historicamente os diversos modos de produção social refletiram na forma em que é visto o diferente, o que permitirá ter um maior entendimento a respeito das abordagens e formas de interagir da sociedade com esses sujeitos possibilitando a compressão das práticas e fatos presentes neste século, muitos deles, ainda

⁶ El discurso de las NEE invisibiliza las demandas sociales, al mismo tiempo que despolitiza y psicologiza - al atribuirles a un sujeto - la inadaptación o el fracaso escolar

semelhantes aos realizados há muitos anos atrás, só que agora mediante práticas feitas com mais “sutileza”, facilitadas pelo desconhecimento da população.

3.2 De monstro a deficiente: o conceito de anormalidade como construção social

O monstro humano combina o impossível e o interdito (Michel Foucault, 1997, p. 61)

A diferença entendida hoje como deficiência esteve historicamente presente nas mais diversas sociedades. Qualquer lugar que existissem relatos efetivos de corpos humanos em coletividades sociais podia-se se pressupor a existência de corpos excepcionais, diferentes, anormais (STIKER, 2006). Para tanto, se faz relevante analisar o conceito de anormalidade⁷, entendendo este como um fenômeno que tem estado presente nas relações que o homem estabelece tanto com o meio, quanto com seus semelhantes, diferindo em termos de tempo e espaço (BUENO, *apud* FREITAS, 2009).

Na Antiguidade Clássica⁸, as pessoas com deficiência eram negligenciadas e condenadas ao abandono. Segundo Pessotti (1984), as crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas. Na Roma Antiga⁹, também houve práticas de abandono, onde o pai dos filhos de sexo feminino ou com alguma deficiência tinham que decidir se o bebê deveria continuar vivo ou morrer.

Tanto no Egito Imperial¹⁰ como na Grécia Antiga¹¹ e em Roma se evidenciavam práticas nas quais se encontravam aleijados, cegos, surdos, dentre outros, hodiernamente chamados de deficientes físicos e sensoriais. Eles faziam parte dos espetáculos circenses estruturados sob a teatralização de suas diferenças. Esta prática também esteve presente na Baixa Idade Média (século XI-XV), onde os deformados físicos, além dos que possuíam anomalias orgânicas e que fariam parte da figura dos chamados bufões eram ridicularizados

⁷ De acordo com Canguilhem (*apud* Bueno, 2009) realiza uma distinção entre anomalia e anormalidade. A primeira é apresentada como irregularidade objetiva, utilizando o termo diferença orgânica, já que quando se fala de anomalia, não se está pensando “nas simples variações que são apenas desvios estáticos, mas nas deformidades nocivas”. Por outro lado, o termo anormalidade segundo o autor faz referência a um valor.

⁸ Antiguidade Clássica refere-se ao período da História da Europa que se estende aproximadamente do século VIII a.C. até a queda do Império romano do ocidente no século V d.C.

⁹ Civilização itálica que surgiu no século VIII a.C. localizada ao longo do Mar Mediterrâneo e centrada na cidade de Roma. Sua dissolução foi marcada no século VIII d. C.

¹⁰ Período compreendido entre 3200 a.C. à 753 a. C.

¹¹ Abrange desde 1 100 a.C. até a invasão dórica até à dominação romana em 146 a.C.

pelas diferenças. Como aponta Mendes e Piccolo (2012), esses espaços eram preferencialmente de escárnio e comédia sobre a vida pública e privada e funcionavam nesta época como uma espécie de anestésico social.

Platão no livro “A República”, destaca esta concepção do anestésico social, salientando o riso como um elemento de desordem e transgressão, o qual distancia as pessoas da verdade, promovendo a identificação com o mundo - o falso - através do humor. Por meio destes espetáculos se utilizava a anormalidade do outro como mecanismo para gerar “distração” das reais necessidades e problemas apresentados nesta época, além de disseminar uma imagem distorcida, relacionando o “diferente” ao subumano. Então, tais corpos considerados subumanos, corpos “em desvio” são contemplados como uma forma física na qual não apenas o riso, mas também o medo e a estranheza se unem para caracterizar o espanto, perpassando por uma releitura de um conceito muito mais antigo, o conceito de “monstro”.

Dessa forma, observa que o termo deficiente não existia neste período e o deficiente era tido como Monstro. Claude Kappler (1994) explica esta concepção destacando que a monstruosidade era compreendida como uma transgressão das leis estabelecidas, onde as pessoas que eram denominadas deste jeito possuíam algo fora da ordem, do “natural”. Estudiosos como os de Rosemarie Garland Thomson (1996) e Jeffrey J. Cohen Cohen (2000) salientam que o monstro era considerado como aquele que mostra, apresenta ou revela algo. Conforme aponta Leite (2012, p. 3) o monstro é compreendido como “uma revelação divina, a ira de Deus, as infinitas e misteriosas possibilidades da natureza ou aquilo que o homem pode vir a ser”.

Na baixa Idade Média a relação entre a monstruosidade corporal e a representação de medo ou de mal é uma constante e, conseqüentemente, a identificação da deformidade com o demônio apoiaram e fortaleceram esta ideia (KAPPLER, 1994). Porém, é relevante salientar que foi na Idade Média que a figura do demônio passou a ter diversas conotações, inspirando sentimentos de terror e ao mesmo tempo evocando o cômico. A monstruosidade da figura demoníaca lembrava às pessoas das desgraças e sofrimentos que iriam afrontar por ser um mal cristão; enquanto à figura cômica, essa era contemplada pelo jeito de transformar tal ser maligno em algo ridículo, anunciando com isso que a perfeição das formas e das almas só pertencem a Deus (MACEDO, 2000).

Assim os aleijados, cegos, surdos, zanolhos, corcundas, coxos, ou seja, os diferentes, denominados monstros, eram motivo tanto de exibição e chacota, quanto os que levavam em seu corpo os sinais da culpa pelos pecados cometidos, pelos desvios da natureza e os castigos

do ser divino. Contrária a esta perspectiva de temor e chacota, neste mesmo período também se assumiria uma atitude de caridade para com os chamados monstros, esse outro olhar procedera da propagação da doutrina cristã na Europa. Tal doutrina buscava incutir na população o pensamento de que o homem era uma criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados. Pessotti (1984), vai exemplificar essas ações de caridade e sua influência pelo cristianismo, destacando as práticas feitas pelo bispo de Myra (270 d.C. - 343 d.C), o qual acolhia e alimentava as crianças com deficiência que ficavam abandonadas.

Também pode-se destacar no que concerne aos aspectos da caridade desenvolvidos na Idade Média a criação da primeira instituição francesa para cegos, construída pela iniciativa de Louis IX e que seria famosa na região. Esta instituição denominada *L'hospice des Quinze-Vingts* (hospício dos Quinze-Vintes), acolhia cegos da região parisiense, que estavam vinculados ao instituto como membros internos ou membros externos, sendo “beneficiados” com uma pensão (WEYGAND, 2003). No entanto, identifica-se que os membros da instituição tinham que cumprir de forma obrigatória e durante todos os dias uma coleta de dinheiro, sendo dessa forma reforçado o conceito de inutilidade e caridade vinculada com a deficiência. Assim,

[...]o uniforme e a insígnia que portavam faziam dos cegos do *Quinze-Vingts* antes de tudo mendigos, mas mendigos privilegiados e favorecidos da proteção real, em uma época que as ordens mendicantes eram honradas. Os seus gritos: ‘Ao Quinze-Vintes, pão Deus!’ (...) eram bem conhecidos em toda região de Paris.” (WEYGAND, 2003, p.31).

Embora, esta nova atitude gerasse mudanças na maneira de relacionar-se e interagir com as pessoas com deficiência, passando a ser alvo de “caridade”, sendo acolhidos em conventos, igrejas ou hospícios como o de *Quinze-Vingts*, a troca por essa “caridade” seria a cobrança através de exigências éticas e religiosas. Pode-se observar que o alvo dessas ações não estava focado no reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos políticos e sociais, mas em sua utilidade como objetos de manipulação política, econômica e religiosa, sendo controlados como marionetes pelos que os dominavam.

Desde a antiguidade até pelo menos o século XV, os deficientes, os quais eram considerados “monstros”, na sociedade Ocidental tinham múltiplas conotações. Eles representavam tanto o medo quanto à risada. Dessa forma, em todo o período medieval (séculos V – XV) os deformados físicos e as anomalias orgânicas fascinaram a Europa sendo representados principalmente na figura dos chamados bufões, os quais fariam parte da versão ocidental dos loucos domésticos das cortes do Oriente, pessoas de carne e osso que sofriam das mais variadas mutações físicas.

Como menciona Minois (2003), o bufão representava o débil mental, o bobo que era escolhido por sua deformidade, e que devido a sua condição seria colecionado pelos reis junto com os anões, com o intuito de serem depois trocados entre si. Os bufões quanto mais deformados, melhor simbolizavam o mundo fora da ordem. Um acontecimento absurdo tal como aponta Platão (*apud*, Piccolo e Mendes, 2012, p. 4), “se a condição do escravo era indigna ao menos este era perfeito fisicamente. Pior se seu corpo apresentasse os aspectos daqueles miseráveis expostos em teatros públicos. Aí sim teriam que se lamentar”.

Não obstante, quando esses “monstros” não eram encontrados “ao natural”, eles então poderiam ser “criados”. Desse modo, em localidades como a Boêmia¹² podiam se ver crianças com os lábios cortados e cabeças comprimidas. Para se obter estas características as crianças eram fechadas em caixotes para a calcificação de seus ossos e atrofiamento dos músculos de maneiras disformes e dolorosas. O mais impressionante, bárbaro e irracional, era ver que para a época a criação destas deformidades era engraçada.

O bufão vivia rotineiramente seu papel de louco, sendo, em algumas destas festas, coroado “rei por um dia”, para ao final voltar a sua rotina de transgressor oficial via riso e excessos. Como aponta Minois (2003), ele era o único naquela estrutura social que podia realizar críticas além de ridicularizar a todos de forma indiscriminada, inclusive até o próprio rei, degradando os detentores do poder.

Observa-se então uma inversão das hierarquias onde estas pessoas que estavam situadas do lado da exploração, da liberdade de opinião, da privação e da expressão situavam-se por instantes em um papel praticamente impensado, já que esses monstros, muitos dos quais seriam definidos em nosso olhar como deficientes, posicionavam-se na história deste período como os primeiros e únicos críticos das sociedades de corte.

No o século XVI aconteceu uma mudança cultural no Ocidente, transformando o jeito de serem contemplados os monstros. Este novo olhar no anormal estaria influenciado em grande parte por viagens realizadas em direção ao oeste e à conquista do Novo Mundo. Nas Américas, as descrições dos viajantes sobre homens sem cabeça e com rosto no peito, antigas guerreiras amazonas, além dos intrigantes homens selvagens, uma mistura de homem com fera, vivendo na selva junto e como os animais, reforçaram a ideia de assombro e admiração (PRIORE, 2000). Nessa perspectiva, as anomalias fisiológicas e mentais que no século passado tinham encarnado tanto o infame estigma do diabo quanto algum tipo de revelação divina passaria a ser objeto de admiração e deslumbramento na Europa.

¹² A Boêmia é uma região histórica da Europa Central, atualmente ocupa os terços ocidentais e médios da atual República Checa.

Nesse sentido, para Finkelstein (1980), pensador representativo no que corresponde com a historiografia da deficiência britânica, a Idade Média representou um ponto de inflexão em sua relação com as corporalidades definidas como distintas quando se compara com a Antiguidade grega e a Idade Moderna. No período Medieval a diferença expressada pela deficiência não se encontrava segregada da sociedade, já que o trabalho a ser desenvolvido era de baixa complexidade. Assim, era permitido que quase todos os deficientes se inserissem de forma mais “natural” à realização de tais atividades, admitindo-se um maior controle sobre suas próprias vidas, além de serem vistos como contribuintes no processo de produção da riqueza social.

Conforme aponta Bueno (2009):

O conceito de anormalidade social não vai, historicamente, apenas se refinando ou se tornando cada vez mais preciso, mas vai se modificando, na medida em que as condições sociais vão sendo transformadas pela própria ação do homem e que geram novas necessidades na relação indivíduo-meio social (BUENO, *apud* FREITAS, 2009, p. 4).

Mendes e Piccolo (2012) destacam que embora o panorama para os deficientes fosse extremamente difícil, eles se situavam em um contexto de dificuldades comuns a todos, ou seja, não trazia uma desigualdade significativa em razão de sua diferença. No entanto, esta situação se alterou radicalmente na Idade Moderna, caracterizada pela castração e reclusão das diferenças.

3.2.1 Idade Moderna: A ascensão do capitalismo e a propagação da “humanização”

O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto (Foucault, 1978, p. 25).

Como já mencionado desde o início deste capítulo, o conceito de deficiência tem sido permeado por diversas formas de construção social desenvolvidas em cada época, onde as mudanças nos sistemas econômicos e políticos constituem um papel transcendental, influenciando a forma em que é construído este conceito.

Nesse sentido, conforme mostrou Foucault (1978), é a partir do século XVII que se iniciou na Europa uma preocupação com as populações como fonte de poder e estabilidade dos poderes monárquicos, desenvolvendo-se o que ele denominou como “biopoder” e que se apresentava em duas formas predominantes: a primeira contempla o adestramento dos corpos junto com a uniformização dos desejos com o intuito de fazê-lo o mais produtivo possível

para o Estado e a segunda refere-se a regulação das populações como forma de controle das mesmas. Ao analisar esta nova visão referente ao corpo humano, a diversidade dos corpos e das formas diferentes entraria em conflito com o propósito da produtividade e o usufruir o máximo deles. Se até então a diversidade, a criatividade e o jogo das formas eram a marca registrada da natureza, é a partir deste período que se começava a valorizar o que era sempre igual, uniforme e equilibrado (PRIORE, 2000).

Ante este novo panorama de reorganização da vida social, estes seres que se encontravam fora da ordem do Novo Mundo, seriam “incorporados” de formas diversas dentro desse novo sistema social. Esta nova inserção no sistema social contemplava desde a realização de tarefas secundárias nas atividades laboriosas por parte dos deficientes à institucionalização destes em asilos, manicômios, hospitais psiquiátricos, casas de detenção ou em suas próprias residências até a transformação de tais corpos num negócio capitalista e lucrativo, sendo exibidos em eventos pagos, originando o conceito de *show business*. Assim, desenvolvia-se toda uma cultura de espetacularização do estranho e anormal, que vai estar na raiz da nascente cultura de massas e que receberia o nome norte-americano de “*freaks shows*”¹³ (JÚNIOR, 2006).

Com o intuito de gerar análises críticas acerca dos parâmetros utilizados neste século para “classificar” ou encaixar ao deficiente dentro de determinado “lugar” ou “tarefa”, a seguir é apresentada uma breve descrição das diferentes “opções” escolhidas pelo Estado como meio de “organização social” desta população, além de práticas de terceiros, nas quais se utilizaram a deficiência como o negócio lucrativo. Ressalta-se que lucrativo não para o explorado, mas sim para quem o explorava.

3.2.2. Qual é meu lugar? “Classificação” do anormal: Período de Institucionalização e mercantilização da deficiência: Os Freaks Shows.

Neste tópico será analisado o processo de institucionalização do deficiente em asilos e manicômios. Esta prática se constituiu como a principal resposta social ao tratamento dos considerados anormais, uma vez que a internação foi uma criação institucional própria do século XVII. Como aponta Foucault (1978) tal prática não surgiu da concepção médica, portanto, não se constituíam como estabelecimentos médicos.

¹³ O termo *freak* já era usado na Inglaterra do século XVII para designar algo esquisito, fantasioso. Por volta de 1847, é associado à anomalia física, mantendo ainda o antigo caráter de estranheza (Thomson, 1996, p 4).

A internação é apresentada sob a figura de uma estrutura semijurídica que, como os tribunais, têm a função de decidir, julgar e executar, fato que desvela sua organização inicial desvinculada de qualquer ideia ou liderança médica. Foucault (1978) salienta que se deve desnaturalizar essa ligação histórica da internação e o campo médico, destacando que, pelo menos durante a Renascença e o classicismo, essa ligação não seria evidente e muito menos natural. Para ele o Classicismo inventou o internamento tendo significados de nível político, social, religioso, econômico e moral. No que se refere a esta desnaturalização, Foucault (1978) ainda salienta que:

Antes de ter o sentido médico que lhe atribuímos, ou que pelo menos gostamos de supor que tem, o internamento foi exigido por razões bem diversas da preocupação com a cura. O que o tornou necessário foi um imperativo de trabalho. Nossa filantropia bem que gostaria de reconhecer os signos de uma benevolência para com a doença, lá onde se nota apenas a condenação da ociosidade (p.72-73).

Nesse sentido, Foucault (1978) vai distinguir a internação como uma resposta que surgiu ante a preocupação frente a esta ociosidade e não como o signo de benevolência para com a doença. Este fato foi evidente no século XVII na Europa, onde o internamento apareceu como uma das respostas dadas frente à crise econômica que envolveu principalmente o desemprego. Assim, percebe-se como esta prática tinha propósitos mais políticos e econômicos. Os anormais nos tempos de crise permaneciam confinados, o que permitia conter os “ociosos” e, fora dos períodos de crise eles serviriam para fornecer mão de obra barata. Dessa forma a internação se inscreve como uma criação institucional, uma invenção e não uma evolução (FOUCAULT, 1978).

E ainda o internamento tivera uma ligação direta com as exigências do trabalho. Esta ligação não era definida só pelas condições econômicas, pois, ao mesmo tempo coexistiam percepções morais que acompanhavam essa obrigação do trabalho, agindo como um exercício ético de punição moral. Portanto, esta noção de moralidade inventava uma nova lei civil, a qual não condenava o internato e o trabalho realizado pelo deficiente neste lugar, mas encarregava de administrar, recuperar e tentar trazer o “ocioso” de volta à sociedade. Dessa forma, se exercem práticas de dominação sobre a população com deficiência, mascaradas sob o conceito de legalidade, “absolvendo-se” assim de qualquer abuso de poder.

Sob este mesmo modelo de internato aparecem os hospícios e as instituições para deficientes. Apesar de surgidas na mesma época e compartilhando sua função básica focada em isolar uma parcela da população, também possuíam características próprias que distinguem suas práticas. Segundo Bueno (2009), os hospícios surgiram praticamente um

século antes que as instituições para deficientes e tinham como propósito fundamental proteger à sociedade dos que infringiam as regras interferindo com a nova ordem social, motivando suas ações baseados na concepção de irreversibilidade dessa conduta anormal.

Desse modo os hospícios albergavam os mais diferentes tipos de pessoas, em seus muros. Confinavam-se mulheres de conduta extravagante, loucos, paralíticos, criminosos e pobres. Tal fato fez com que em 1737, o Hospício de Bicêtre¹⁴ passasse por uma ampla reforma, pretendendo fazer uma divisão mais “lógica” de sua população. A nova estrutura possuía pavilhões separados para os loucos, "pobres bons", paralíticos, doentes venéreos, delinquentes e crianças da correção.

Um panorama diferente é apresentado por volta da segunda metade do século XVIII em Paris, onde surgiram as primeiras instituições que orientaram as suas ações às crianças com deficiência, especialmente surdos e cegos. Encontra-se a escola do Abade de 'Epée¹⁵ criada em 1760 e a Escola para cegos fundada em 1784 por Valentim Haüy¹⁶. Ambas as instituições transformadas depois da Revolução Francesa (1789) no Instituto Nacional de Surdos-Mudos e no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, respectivamente. Analisa-se que esses institutos compartilharam parte do modelo desenvolvido pelos hospícios, tendo em comum com estes, o fato de se constituírem em internato, mas com duas características distintas e relevantes que promoveram outra concepção sobre o jeito de olhar o anormal (BUENO, 2010).

Uma das características mais significativas foi o fato de dirigir suas intervenções acreditando na possibilidade de uma possível recuperação da população interna nestes institutos. O deficiente que tinha sido segregado de forma absoluta nos hospícios, classificado de maneira hegemônica como um mal social, um ocioso que não produzia nenhum tipo de renda para o estado, representando uma ameaça na ordem social, esse sujeito invalidado política, social e economicamente passa a ser olhado de outra perspectiva, acreditando-se na possibilidade de ele desenvolver alguma habilidade.

¹⁴ O Hospital Geral, que abarcava La Salpêtrière, Bicêtre entre outros estabelecimentos de internação, se instituíram na Idade Clássica, no período de 1656 por Louis XIV em Paris, ele determinou que um grande número de pessoas que infringiam as regras sociais provocavam desordem moral e social, por tanto como medida de contenção fossem confinados nestes estabelecimentos. Esta prática de confinamento que se espalharia pela Europa Foucault denominou de “Grande Enclausuramento”.

¹⁵ Abade Charles Michel de L'Epée, fundou a primeira escola pública para os surdos. Seu interesse por essa população surgiu após de conhecer duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de sinais, após disso iniciou e manteve contato com esta população com o intuito de aprender seu meio de comunicação e desenvolver os primeiros estudos relevantes sobre a língua de sinais.

¹⁶ Valentin Haüy seria o encarregado de elaborar uns dos primeiros métodos de ensino de escrita e leitura para cegos, ele acreditava que as pessoas cegas poderiam ser instruídas neste método podendo com o tempo ler e escrever como as pessoas que possuíam sua visão

Nesse sentido as ações empreendidas por esses institutos estiveram motivadas por casos nos quais pessoas cegas e surdas exerciam certas atividades de forma autônoma. Diante do sucesso promovido pelo desenvolvimento de atividades focadas em incentivar algum tipo de aprendizagem para esta população, se evidenciaram deste modo algumas das primeiras experiências precursoras do Ensino Especial, deixando os primeiros rastros do que seria denominado mais adiante como Educação Especial (BUENO, 2010).

Dentro destas experiências precursoras, se situa as desenvolvidas por Valentin Haüy e Charles Michel de L'Épée, que no século XVIII criaram métodos de ensino de escrita, leitura e linguagem voltados para pessoa cegas e surdas. O intuito de Haüy era tornar seu método de ensino coletivo, ajudando na alfabetização das pessoas cegas, o qual refletiria em brindar ferramentas que promovessem a sua autonomia e independência, buscando diminuir a segregação da população com deficiência, com vistas a sua integração social.

O seu método baseava-se fundamentalmente no uso e aperfeiçoamento da percepção tátil, ampliando e tornando perceptíveis as letras do alfabeto. Porém, as letras em relevo propostas por Haüy tinham o grande inconveniente pedagógico, estas não corresponderiam às exigências do tato e, ainda que a leitura fosse possível, ela se produzia de forma lenta. Além disso, a aprendizagem da escrita estava restrita, pois a impressão era feita com letras costuradas no papel (VALENTE, 2008).

No ano de 1824, Louis Braille aluno da Instituição de Haüy, e com apenas 15 anos provocou uma mudança na prática do ensino da escrita e da leitura até esse momento utilizada. Este garoto passa para a história como o criador do sistema substitutivo da escrita para cegos utilizado até hoje. Este método muito superior ao das letras em relevo seria inspirado no código de escrita noturna desenvolvido por Charles Barbier de la Serre¹⁷, mais contaria com as especificidades necessárias em termos de percepção requeridas por as pessoas cegas¹⁸ (VALENTE, 2008).

Pouco depois de desenvolver o método, Louis Braille ensinaria no instituto e no ano de 1829 publicou o seu método exclusivo de comunicação que hoje tem o seu nome. Mesmo passando por algumas pequenas melhorias permanece ainda basicamente o mesmo. Braille

¹⁷ Em 1821, Charles Barbier de la Serre (1767-1861), oficial do exército francês, apresentou no centro educativo de Haüy um sistema puntiforme denominado sonografia ou código militar. O invento de Barber tinha como objetivo inicial possibilitar a comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra. Baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando sílabas na língua francesa. Devido a que o invento não teve êxito no que se propunha, inicialmente, o oficial levou seu invento para ser experimentado entre as pessoas cegas do Instituto Real dos Jovens Cegos.

¹⁸ O sistema empregaria seis pontos em relevo dispostos em duas colunas verticais, permitindo a formação de

além de desenvolver este revolucionário método de ensino, aprendera também música no Instituto, a ponto de tornar-se se um pianista famoso. No entanto, apesar de obter notoriedade junto à elite de sua época por sua inteligência e por seus dotes, Louis Braille não conseguiu reunir as condições “necessárias” para converter-se independente da instituição e cumprir com as exigências de normalização estabelecidas pela sociedade industrial (BUENO, 2010).

Desse modo, se observa uma vez mais as “desvantagens” que traz a deficiência. Desvantagens originadas sob as demandas do meio social e as suas classes dominantes. Assim, o tema do que é definido como deficiente estará mediado por determinantes maiores e complexos, que não só derivam de explicações biológicas, mas também, o ser deficiente se situa dentro da margem de construção social e se relaciona ao fato do anormal não “cumprir” com os requisitos essenciais até então estabelecidos. Requisitos que buscam a participação ativa do sujeito para contribuir com o incremento da produtividade e o crescimento da economia e o capital.

Nesse cenário, pode-se observar que o propósito de integração social objetivada por Haüy não seria alcançada na prática e, contrariamente aos seus propósitos, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris criado para promover a independência das pessoas cegas, tornaria o próprio Braille dependente dele, pois foi sua residência até o fim de sua vida. Este fato permite refletir sobre como um homem com grandes habilidades não consegue “preencher” os requisitos necessários para alcançar a sua independência. Parece que esses requisitos são impostos pela cultura dominante segundo a qual estabelece hegemonicamente os determinantes de normalidade para a população.

Desse modo, o fato destas instituições desenvolver suas ações sob a figura da internação, confinando esses indivíduos dentro de seus muros, gerava conseqüentemente a dependência destes em relação àquelas instituições, constituindo-se como fato natural tanto para a população nelas interna quanto para a sociedade em geral que observava este processo. Não seria então, esta situação em particular, uma das maiores responsáveis pela concepção disseminada do deficiente que contemplava esses sujeitos como “incapacitados”, sem a “capacidade” de responsabilizar-se por suas próprias vidas, precisando depender de forma indeterminada destas instituições. (BUENO, 2010).

Referente a esta ideia disseminada de incapacidade, Barnes (2008, p. 383), destaca o seguinte:

[...] as pessoas designadas como incapacitados, independente da definição que se lhes assigne, experimentaram sempre diversos grados de desvantagens a nível económico, político e social em umas sociedades articulada em torno ao conjunto

central de valores capitalistas do esforço individual, a racionalidade económica e procura do benefício (tradução nossa).¹⁹

Desse modo, percebe-se as implicações que têm tido esta concepção disseminada da deficiência para os que carregam tal marca ao longo da história, implicações estas que vão mais além das “diferencias biológicas”, envolvendo todas as esferas do sujeito. Assim, esta concepção transcenderá os séculos, mantendo-se ainda vigente em muitos setores da sociedade. Porém, não só foi a distorção do conceito de deficiência que atingia as primeiras ações desenvolvidas por estas instituições e seu impacto na construção social do deficiente, também foi a figura do internato que reforçava a problemática das desigualdades sociais, a distinção de classes e sua relação com o desenvolvimento da deficiência, promovendo assim outro tipo de segregação entre sua população.

Nesse cenário, foi se evidenciando certa flexibilidade no que se relacionava com a permanência nas instituições dos deficientes pertencentes a camadas sociais com mais poder aquisitivo. Estes deficientes faziam parte dos extratos sociais superiores, condição que lhes trouxe a possibilidade de frequentar a instituição de uma forma mais “aberta”, não precisando ficar o tempo todo encarcerada nela. Por um lado, embora estas instituições pretendessem tirar o sentido meramente segregacionista criado pelos hospícios, por outro, exibiam outro tipo de segregação entre sua população, acentuando as distinções de classes sócias e desigualdades.

Esse fato permite refletir sobre as palavras de Platão antes mencionadas neste texto, onde salienta que se ter a condição de escravo era indigno, ademais, pior seria se o corpo apresentasse os aspectos dos anormais expostos em teatros públicos. Estas palavras podem ser trazidas para o século XVIII onde a deficiência além de expor as múltiplas desvantagens políticas e sociais do indivíduo seria ainda pior, se quem as possuísse fizesse parte das camadas populares, situando-se a pobreza como marca muito mais significativa que a deficiência mesma.

Desse modo, observa-se que a população de deficientes que se caracterizava pela posse de capital econômico²⁰, embora possuíssem as limitações e preconceitos gerados pela

¹⁹ Las personas designadas como discapacitadas, sea cual sea la definición que se les dé, experimentarán siempre diversos grados de desventajas económicas, políticas y sociales en unas sociedades articuladas en torno al conjunto central de valores capitalistas del esfuerzo individual, la racionalidad económica y la búsqueda del beneficio.

²⁰ Em suas teorias Bourdieu apresenta os conceitos de capital (econômico, social, simbólico, cultural). Destaca que a educação escolar como uma das formas do capital cultural, é um recurso tão vantajoso quanto o capital econômico, na determinação e reprodução das posições sociais. Desta forma salienta o princípio de inteligibilidade das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, onde a escola reconhecida como legítima, o seja, portadora de um discurso universal exerce a reprodução das desigualdades

diferença, teriam a possibilidade de aproveitar da vida familiar e da riqueza socialmente produzida. Tal fato lhes renderiam certos benefícios em nível social, ou seja, a conformação das subjetividades referente à sua diferença. Nesse sentido, as palavras de Bourdieu (1998) complementam esse fenômeno: “[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos [...] (BOURDIEU, 1998, p.53)”.

A análise da relação estabelecida entre deficiência e sociedade ao ser feita sob o prisma do criacionismo social não esteve relacionada à presença ou ausência de diferença, mas sim como salienta Piccolo (2012): quem define a diferença como diferença? Quem define a forma como a diferença designa o outro e dispõem suas fronteiras? Estas são questões que precisam ser refletidas como parte da construção de uma teoria social da deficiência, a qual rompe de forma radical com os delineamentos médicos de explicação da mesma. Faz-se indispensável uma reflexão crítica a respeito da suposta linearidade da imagem da deficiência ao longo da história.

Depois de analisar o conjunto de fatos que envolveram o surgimento das instituições propostas para o atendimento das pessoas com deficiência, Bueno (2009), destaca funções essenciais desenvolvidas por esses institutos, salientando o fato delas proporcionarem às crianças com deficiência como cegueira ou surdez o acesso à cultura socialmente valorizada, além, de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades necessárias para uma vida relativamente útil. Estas duas funções se constituíram como fundamentais para as crianças com deficiência, já que depois de muito tempo seriam intervenções que valorizariam as possibilidades mais além da deficiência.

Porém, o fato de que estas práticas estavam inseridas em meio a um sistema capitalista seletivo e excludente que continuava privilegiando o conceito de normalização, reforçavam a tarefa adicional desenvolvida por esses institutos, ou seja, o “controle” social dos que não estão dentro dos critérios de normalização, promovendo a separação e conseqüente segregação dos divergentes. De forma mais simples, aqueles que por suas condições diferenciadoras precisavam ser enquadrados dentro de algum esquema social “especial”.

No entanto, este último fato propiciou o processo de deterioração das instituições, descaracterizando a função educativa que deveria ter-se estabelecido como a ação fundamental dentro do núcleo institucional e foi este evento que gerara graves conseqüências na educação escolar que, para essa época pretendia se desenvolver (BUENO, 2010). Dessa

sócias, desvirtua a ideia até então amplamente aceita, de que existe igualdade de chances no sistema educacional. Esse fato é exposto nas pesquisas realizadas com Passeron (1964, 1970), Bourdieu revela a seletividade educacional observada na marginalização dos alunos oriundos das classes populares, enquanto são privilegiados os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, 1998)

forma, estas instituições transformaram em asilos, que se encarregaram de encaminhar os ociosos, ou seja, os ditos anormais para o trabalho obrigatório, manual e tedioso. Estes asilos organizavam mão de obra barata, pobremente remunerada ou trocada em muitas ocasiões por um prato de comida e um catre (JANUZZI, 2004).

Em Londres, outro tipo de relação se estabeleceu com a deficiência, desenvolvendo-se práticas de espetacularização das deficiências que se espalharam pela América do Norte. Este período fora denominado como dos *Freak Shows*. Tais “shows de aberrações” seriam populares nos primeiros decênios do século XVIII. Em 1723, de acordo com Semonin, (1996 p. 70) o primeiro museu público de Londres anunciava em um jornal: “monstros de todos os tipos são vistos aqui, coisas estranhas ao natural, como elas acontecem. Imperdível. Compareçam”. Neste período a espetacularização pública das anomalias humanas como um negócio específico se constituiu como um meio de lucro não para as pessoas exploradas em suas individualidades, mas sim para àqueles que detinham os meios de produção do espetáculo.

Este negócio se expandiu no Ocidente inteiro, mas foi nos Estados Unidos que se criou toda uma cultura própria. Nestes espetáculos eram apresentados para o público anomalias físicas, corpóreas, diferenças étnicas. Tais características incluíam fetos humanos abortados e guardados em vidros com formol, uma mulher com três seios, além de representantes típicos de outras culturas, como um guerreiro zulu, esquimós. Mas nestes espetáculos os que ganhariam maior atenção eram as anomalias e deformidades humanas (JÚNIOR, 2006).

As apresentações de estranhezas humanas foram um grande sucesso na Europa no século XIX, mas é na América do Norte que tais eventos alcançaram o auge de sua “profissionalização”. Segundo Thomson (1996), os Estados Unidos é o lugar onde mais se desenvolveram esses shows, criando as bases de uma cultura da “anormalidade”. Entre os anos 1840 e 1940, os *freak shows* têm o maior auge neste país e alcançaram seu ápice na virada do século, permanecendo até os anos 60 do século XX.

Contudo, este mesmo autor salienta que a cultura dos *freak shows* começa a ser gestada desde o final do século XVIII, período que marca a consolidação do sistema capitalista, momento no qual o discurso oficial sobre os corpos e mentes deformados se caracterizou por seu enfoque biologista, mudando assim de um saber religioso para o campo médico, de explicação laica. Os antigos monstros e bufões tornam-se agora erros da natureza, os que antes eram concebidos como maravilhas passam a ser visto como doentes. Além

disso, o medo, produto de sua deformidade passa a inspirar pena. Semonin (1996, p. 69) apresentou esta mudança salientando: “[...] a maravilha tornou-se erro. Se no século XVII, o gosto por monstros tornou-se uma doença, agora o próprio monstro revela-se não mais que uma patologia”.

Analisando este fato, o campo médico será a entidade que propiciou com sua nova concepção biológica uma posição de exclusão, ao sinalizar a notória diferença destes corpos em torno dos ditos de normais. Evidencia-se que a concepção de monstro migrara no século XIX, promovido por esta nova abordagem através da biologia e do naturalismo. Estas abordagens ao serem impostas e somadas à materialização de doutrinas filosóficas que envolveram o pensamento liberal e positivista passaram a reger as formas de pensamento do sistema capitalista. Sua bandeira erguida sob as ideias de ordem e progresso declarava de forma flagrante que para a materialização do citado movimento, como aponta Mendes e Piccolo (2012), “trunfarão apenas os mais aptos e capazes, justamente aqueles que podem se adaptar as novas exigências laboriosas”.

Concomitantemente a estas novas formas de pensamento nasceram as ciências da psique, a psiquiatria, a psicologia e a psicanálise, que tal como aponta Foucault (2001), se basearam na ideia de monstro para criar o conceito “científico” de sujeito “anormal”, de “perversão”, “perversidade. É assim como nesta nova ordem social o campo médico passara a atender aos desígnios das classes proprietárias, com o intuito de ajudar na regulação dos processos de trabalho. Eles “supervisionariam”, “fiscalizariam” o processo de compra e venda da força de trabalho, com vistas a atender determinados parâmetros de normalidade previamente estabelecidos (MENDES, PICCOLO, 2012).

Bueno In: Freitas (2009) aponta neste aspecto que:

Tanto a reforma hospitalar como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, normalização (BUENO In: Freitas, 2009, p. 196).

Destarte, as pessoas ditas “anormais” não só carregariam a diferença corporal, elas anunciavam e vivenciavam de forma silenciosa em sua diferença esse modo marginal de viver e encarar o mundo sob esse eixo capitalista. Sua posição social reflete a face preconceituosa e tirana dos que o degradam. Estes seres únicos representavam a impossibilidade de se encaixar em esquemas e conceitos idealistas, generalistas, normativos e reguladores. Essas novas concepções de normalidade²¹ trazem consigo uma mensagem para as pessoas “anormais”,

²¹ O termo norma remonta à Antiguidade, seu derivado normal surge, na Europa, apenas no século XVIII, mais precisamente na França, em 1759 e, mais do que isso, foi incorporado à linguagem popular a partir de

deixando em evidencia sua condição de limitação, falha, disfuncionalidade, o que sob o crivo do modelo capitalista se traduz em ter tudo o oposto da eficiência e da produtividade, o que as transforma no elo que não encaixa nessa nova estrutura de produção.

Todos esses fatos levaram que estas “anomalias” orgânicas consideradas pelo discurso científico como doentes deveriam ser tratados e não exibidos como mercadoria exótica nos *freak shows*. Estes espetáculos adquiriram uma conotação vulgar e ofensiva o que gradativamente levou a sua proibição. Dessa maneira foram aumentando o número de presídios, hospícios e asilos objetivando “cuidar” das antigas populações exploradas pelos *freaks*, além de controlar esta população que não se encaixava nos padrões impostos pelas atividades laboriosas. E assim, acontecia o crescimento de uma suposta “humanização” direcionada no jeito de abordar socialmente estas pessoas. Tal abordagem era diretamente proporcional ao afastamento delas do universo público (JUNIOR, 2006).

Piccollo (2012, p.38) destaca que este trabalho

Se constitui em uma falácia, na medida em que a preocupação com os corpos e mentes disformes não está na integração social propriamente dita, mas, sim, em sua reclusão do universo público, o que pode ser tão ou até mais cruel do que as práticas dos *freak shows*. Décadas mais tarde, o processo de institucionalização gerado e aclamado por alguns como humanitário passou a ser visto como uma aberração da cultura.

Conforme aumentavam as abordagens voltadas para a “humanização” das corporeidades ditas como “anormais”, os *Freak Shows* fechavam suas portas, retirando tais corpos do universo público no decorrer do século XX. Nesse cenário do final do século XIX se evidenciou uma onda de propagação de lugares de acolhimento dos anormais. Paralelamente a este aumento de “lugares de reclusão” para os deficientes se observa um retrocesso nos esforços educacionais propostos no século XVIII, sendo praticamente esquecidos já que a atenção para essa população se dava sob o cuidado meramente de custódia.

Desse modo, para o entendimento do conceito de deficiência, o conhecimento e análises das condições nas quais surgiram as primeiras instituições para deficientes, torna-se imprescindível. Esta compreensão de condutas até hoje vigentes e o entendimento mais crítico de práticas desenvolvidas no passado, permite compreender as dimensões que interferiram no sucesso de ações realmente inclusivas para população que foi pensada. Entretanto, as análises baseadas não das datas, mas em fatos históricos, possibilitaram a construção das análises

vocabulários específicos de duas instituições, a instituição escolar e a instituição sanitária, cujas reformas ocorrem em consequência da mesma causa, ou seja, da Revolução Francesa.

críticas, permitindo relacionar passado e presente e, nesse reconhecimento, produzir novas possibilidades que permitam propor alternativas transformadoras de nossa situação presente. Nesse aspecto Foucault (1978) salienta que “saber, mesmo na ordem histórica, não significa ‘reencontrar’ e, sobretudo não significa ‘reencontrar-nos’”, (p. 27).

Procurou-se realizar uma análise crítica da suposta linearidade da história da deficiência até o século XIX, além de como aponta Bueno (2009, p. 182), contrapor-se a uma “visão idealista”, que interpreta o advento e o desenvolvimento da educação especial moderna como reflexo da democratização das relações sociais como fato “natural” da sociedade urbano-industrial²², debruçando as concepções disseminadas em torno ao conceito de deficiência.

3.3 Século XX: as mudanças de paradigmas na EE: o movimento integracionista, e vinda da escola inclusiva

O final do século XIX caracterizou-se pelo declive nos esforços educacionais em relação à população com deficiência e, conseqüentemente o fortalecimento do enfoque unicamente custodial. Dessa forma, foi retomada a institucionalização em asilos e manicômios como método de tratamento dos considerados anormais. Conforme isso se desenvolvendo o enfoque asilar, observou-se muitos casos de crianças que não avançavam na escolar regular e, paralelamente foi-se promovendo a criação de classes separadas nas escolas públicas, conhecidas hodiernamente como classes especiais. Os trabalhos desenvolvidos por Scheineder (1977), Paschoalick (1981) e Patto (1990) sobre classes especiais, salientaram o fato de que muitas crianças identificadas como deficientes foram encaminhadas às classes especiais por razões diferentes à deficiência.

Nestas pesquisas os autores identificaram que entre muitos outros casos, alunos que apresentavam problemas de comportamento e não requeriam dos recursos educacionais diferenciados, foram segregados por meio desta classificação “especial”. Caiado (1993) aponta que a prática segregacionista foi legitimada dentro da escola pública, sendo rotuladas muitas crianças como “burras”, “fracas”, “loucas” ou “deficientes”. Encontra-se uma proliferação tanto das classes como das escolas especiais, constituindo-se como modalidade alternativa às instituições residenciais (MENDES, 2010).

Assim, conforme aponta Mendes:

²² Bueno (2009, p. 182) salienta que, “se por um lado a constituição da educação especial não pode deixar de ser considerada como um avanço em relação a outras formas de organização social, por outro, esta mesma sociedade produz uma série de problemas que não podem ser considerados como meras deformações de uma sociedade que se pretende harmônica”, por tanto demanda-se de análises na busca de sua superação.

Ao longo da história, a rede de serviços de EE foi então se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, económicos e legais, surgiram as bases para o movimento de “integração escolar” (MENDES, 2010, p. 13).

Diante do exposto procurou-se investigar o que foi e como se constitui tal movimento de integração escolar.

3.4. Origens e influências do movimento integracionista

O movimento integracionista iniciou-se nos países nórdicos principalmente, nas escolas da Suécia, Noruega e Dinamarca, espalhando-se depois para os demais países europeus e os Estados Unidos. Este movimento foi influenciado por fatores históricos tais como: as duas guerras mundiais, o movimento pelos direitos humanos e o avanço científico (DE LA VEGA, 2010).

Dentro das principais implicações das duas guerras mundiais no movimento integracionista destaca-se o fato relacionado ao aumento das pessoas com sequelas da guerra, apresentando muitos deles diversas deficiências, o que gerou a necessidade de se pensar na criação, implantação e reformulação de programas que possibilitasse reintegrar essa população à sociedade.

Soma-se a isto a falta de mão de obra ocasionada pela perda de soldados em decorrência do curto espaço de tempo entre as duas guerras mundiais. As uniões desses fatores propiciaram a formulação e execução de programas de educação, saúde e treinamento específico para funções trabalhistas de deficientes (PEREIRA, 1995). Estes programas tinham o propósito de preencher duas funções, uma delas contemplava a reintegração desses indivíduos na sociedade, enquanto a outra visava proporcionar força de trabalho europeia devido à ausência da mesma naquela época.

Este conjunto de fatos motivou o debate em torno dos direitos humanos, principalmente na década de 1960 com o fortalecimento dos movimentos sociais pelos direitos humanos que sensibilizaram e conscientizaram a sociedade “sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertencentes a grupos com *status* minoritários” (MENDES, 2010, p. 13).

Assim, depois dos anos de 1960 observou-se uma integração diferente da pessoa com deficiência, já que na época do pós-guerra a tentativa de integração estava focada em proporcionar força de trabalho através da mão de obra do deficiente. No entanto, a partir desta

década buscou a integração desta população baseando-se nestas novas proposições que estavam respaldadas por argumentos econômicos, científicos e morais.

O movimento pelos direitos humanos estabeleceu determinadas bases morais para a proposta de integração, argumentando que todas as crianças com deficiências teriam o direito de participar dos programas e atividades cotidianas acessíveis para as demais crianças. Assim, a população com deficiência, pais e profissionais pressionaram diferentes setores sociais, com o intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações, sendo levantadas ações políticas por parte de diferentes grupos organizados²³.

Além destes argumentos, de forma paralela e constante foram apresentadas um conjunto de bases teóricas e empíricas que apoiaram o movimento integracionista. Pesquisas como as realizadas na área da sociologia por Tomlinson (1981) nos Estados Unidos identificou que minorias étnicas tinham pouco ou nenhum acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais que deveriam ser de acesso a todos.

Por outro lado, pesquisas realizadas nas áreas médica, educacional e psicológica aportaram evidências científicas que fundamentaram as práticas integradoras. Estas pesquisas salientaram o fato de que a deficiência não implicava necessariamente incapacidade total para aprender ou impossibilidade para frequentar um ambiente escolar com o objetivo de aprender (PEREIRA, 1995).

No que se refere ao campo educacional²⁴, Pereira (1995, p. 3) destaca que surgiram novas abordagens pedagógicas centradas “na criança, na formação do indivíduo como futuro cidadão e, como tal, agente social ativo e histórico”. É importante ressaltar que para este momento, a EE mudara as práticas hegemônicas baseadas no modelo médico-diagnóstico, para tomar força o modelo pedagógico.

Somado a isso, encontra-se que esta mudança em torno da filosofia de serviços educacionais nas décadas de 1960 e 1970 foi influenciada por questões econômicas, ou seja, os programas segregados tinham um alto custo e devido à crise mundial do petróleo que atingiu muitos países, ocorreram cortes nos gastos referentes aos programas sociais²⁵.

²³ Nos Estados Unidos, a luta pelo movimento integracionista iniciou-se conjunto o movimento da discriminação racial, e estabeleceu os fundamentos legais para a impugnação da Educação Especial na batalha judicial dos anos 50 e 60. Destas lutas salienta-se a sentença da Corte Suprema de Justiça na qual se estabeleceu o princípio pelo qual “no campo da educação pública a doutrina de “segregados, mas iguais” não tem lugar”. Caso Brown contra o Conselho de Ensino, 1954 (JOHNSON, 1985).

²⁴ A ciência apresentou evidências no campo educacional que mostravam a insatisfação relacionada como a natureza segregadora dos serviços de ensino especial da época, especialmente os que agiam sob o modelo de instituições residências, escolas especializadas e classes especiais (MENDES, 2010).

²⁵ Encontra-se que até então, só os países considerados desenvolvidos haviam desenvolvido um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, foi mais conveniente em

Dessa forma foram estabelecidos os fundamentos para o surgimento a partir da década de 1970 da filosofia da “normalização e integração escolar”, tornando-se a ideologia dominante para a prestação de serviços educacionais. O princípio de “normalização” surge nos países escandinavos através das ideias de Niels Bank-Milkkelsen (1969) e Nirje (1969)²⁶, sendo amplamente difundida pela Europa e América do Norte. Este princípio defendia para as crianças com deficiências, experimentar um estilo de vida que seria comum ao normal em sua cultura. Para Nirje (1969) as crianças com deficiência teriam que ter uma atmosfera favorável a uma adequada estimulação sensorial que facilitasse o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos.

Assim as práticas de integração escolar presentes na década de 1970, se fundamentaram no princípio da normalização, e promoveram um grande movimento focado em retirar pessoas com deficiência das grandes instituições e reinseri-las na comunidade. Como aponta Mantoan o princípio de normalização visava:

Tornar acessíveis aas pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade: implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação. (MANTOAN apud BORSATO, 2013, p. 38)

Nesse sentido, as mudanças realizadas nos serviços educacionais desta década em torno deste princípio foram expostas através dos estudos realizados por Wolfensberger (1983), o qual operacionalizou o conceito de “normalização dos estilos de vida” para “normalização de serviços”. Esta proposta pretendia a integração das pessoas com deficiência na comunidade, usando meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis.

Este conjunto de fatores promovera uma movimentação em diferentes países, conseguindo estabelecer as

bases legais que instituíram de forma gradual a obrigatoriedade do poder público para garantir a oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiência, além da instituição da matrícula compulsória nas escolas comum e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais mais normalizantes ou com o mínimo de restrição (MENDES, 2010, p. 15).

termos financeiros adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos (MENDES, 2006).

²⁶ Estes autores questionaram sobre o abuso das instituições residenciais, além das limitações destes serviços e sua influência em termos de estilo de vida.

Assim, nos países da Europa Ocidental estabeleceram-se iniciativas legais que buscaram a movimentação das pessoas com deficiência dos serviços de saúde e assistência social para a área educacional. Nos Estados Unidos em 1975 foi proclamada a Lei 94-142 que “assegurou igualdade de direitos para todos em termos educativos, além do direito das pessoas com deficiência ao ensino gratuito e adaptado às suas necessidades” (CADWEL *apud* SERRA, 2008, p.5). Esta lei no âmbito educacional pode considerar-se como a medida política que gerou mais impacto na Educação Especial²⁷, instituindo oficialmente e em nível nacional, o conceito de “*mainstreaming*”²⁸.

A integração escolar segundo o *mainstreaming* implicaria fazer com que os alunos com deficiência fossem escolarizados num ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes segregativos e que o estigmatizassem. Assim o aluno teria acesso às escolas através de diversas possibilidades educacionais que iam da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais (MANTOAN *apud* BORSATO, 2013

Embora existisse consenso geral sobre a integração, havia certas discrepâncias relacionadas aos meios desta ser operacionalizada. Dessa forma, estudos como o realizado na Inglaterra em 1978 pelo Comitê de Investigação sobre a Educação de crianças e jovens deficientes²⁹, analisaram através do “Relatório de Warnock” as formas em que a proposta de integração escolar estava sendo operacionalizada no Reino Unido. Este documento clássico na área, entre outras questões por ter introduzido o conceito “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), destacou princípios fundamentais, que entre eles, a EE deve ser entendida como um *continuum* de serviços que vai desde a ajuda temporal até a adaptação permanente³⁰. O documento aponta “três formas de operacionalizar a integração escolar na prática salientando a integração física, social e funcional” (MENDES, 2010, p. 17).

²⁷ No âmbito educacional, esta lei pode considerar-se como a base jurídica que impulsionou a política educacional que definia a colocação de indivíduos com NEE em alternativas menos restritivas, promovendo a introdução de serviços educacionais na comunidade ao tempo que se desestimulava o enfoque da institucionalização para o atendimento das pessoas com deficiência (MENDES, 2010).

²⁸ Este conceito se consolidou nos anos 70 após das mudanças na legislação. Traduzido do inglês significa um movimento de inserção (de alguém ou algo) dentro da “corrente ou fluxo principal”, ou seja, no âmbito comum (SERRA, 2008; DE LA VEGA, 2010) No Brasil este conceito foi traduzido como integração, mas como as definições são diferentes em língua inglesa, se optou por manter a grafia original.

²⁹ O comitê presidido por Mary Warnock e que elaborou o relatório que leva seu sobrenome, buscava modificar o atendimento às pessoas com deficiência na Inglaterra, País de Gales e Escócia. O conceito de “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) foi introduzido no Relatório Warnock, apresentando um conceito mais abrangente de Educação Especial (EE), onde se faz uma nova definição em torno ao sujeito alvo da EE salientando que esta dirige suas ações para a criança com NEE. Esta definição descarta a antiga separação entre crianças normais e anormais ao tempo que se opõe à formulação de diagnósticos sendo substituído por “descrição detalhada da necessidade em questão” (DE LA VEGA, 2010).

³⁰ Warnock, H. M. (1978) Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people, Ed. Her Majesty's Stationary Office, London.

Assim, o relatório assinala que o atendimento das crianças com NEE podia acontecer tanto numa instituição especializada quanto na escola comum, além de expor que de acordo com a NEE da criança, fosse determinado se a intervenção era permanente ou temporal, e se aconteceria em um âmbito especializado ou no meio comum (RAMOS, 2009). Porém, considerando as limitações relacionadas com os recursos necessários para desenvolver estas ações, a equipe que apresentou o relatório Warnock destacou a necessidade de formação dos professores em noções básicas para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que o trabalho realizado pelo professor seria sempre o mais de maior relevância no contexto desta aprendizagem.

Outros estudos relacionados com a operacionalização do modelo de integração escolar e sua operacionalização (Deno, 1970; Soder, 1980; Hegarty, Pocklington e Lucas, 1981) apresentaram modelos nos quais continuava com a manutenção dos serviços existentes, reconhecendo a necessidade de manter o *continuum* de serviços³¹ com diferentes níveis e uma opção preferencial pela inserção na escola regular e mais especificamente na classe comum.

Diante disso, Mantoan (*apud* Borsato, 2013) sublinha-se que esses modelos perpassam por uma estrutura educacional denominada “sistema de cascata”, que oferece ao aluno com NEE a possibilidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial. Esta integração consiste então, em uma inserção parcial, uma vez a “cascata” prevê serviços segregados.

O pressuposto das políticas da integração escolar neste sistema era que o problema se centrava nas crianças e adolescentes com NEE, exigindo um esforço unilateral do sujeito considerado diferente pelo grupo, para se tornar mais aceitável para a inserção dentro do modelo hegemônico. Nesse sentido, ao analisar as diferentes propostas apresentadas para a operacionalização do modelo integracionista na escola, encontra-se uma restrição referente ao uso ampliado do conceito de normalização.

A normalização demanda a inserção de qualquer aluno com deficiência na classe comum da escola regular, enquanto todas as propostas citadas pressupunham a manutenção dos serviços segregados, apresentando a colocação do aluno com deficiência na escola comum como uma “opção preferencial” que dependia unicamente dos progressos realizados pela criança. Nesse cenário as escolas não focariam suas ações em realizar mudanças em suas

³¹ O *continuum* de serviços se baseava na premissa de que a passagem de alunos com NEE de um nível de serviço mais segregado para outro aparentemente mais integrador dependia somente dos progressos da criança; embora essas transições pouco aconteciam, comprometendo os pressupostos da integração escolar.

estruturas, elas manteriam suas condições, sendo que as mudanças só corresponderiam às dos sujeitos.

Diversas críticas em torno desses modelos, que somado à insatisfação pelos resultados obtidos a partir das políticas de integração escolar, estimularam a promoção na década de 1980 de iniciativas por parte de diversos movimentos sociais. Tais movimentos foram encabeçados por entidades de pessoas com deficiência, que mobilizaram-se em busca da elaboração de um modelo social da deficiência, gerando uma onda de reformas no contexto da EE.

Estas iniciativas tiveram suas origens no movimento pela integração escolar. A Regular Education Initiative (REI) ou General Education Initiative (GEI) “Iniciativa da Educação Regular” tinha como população-alvo os indivíduos com limitações leves ou no máximo moderadas, enquanto o *Full Inclusion* (inclusão total) era defendida pelos advogados dos direitos dos portadores de deficiências mais severas. O alvo destas propostas foi a busca pela união dos recursos da educação regular e especial, ambas reformas sinalavam que além de intervir diretamente sobre os alunos com deficiência, a escola deveria realizar mudanças que possibilitassem a participação e convivência na comunidade dos alunos com NEE (MENDES, 2006).

Pode situar-se a década de 1990 como o momento histórico no qual ganhou força este processo de reestruturação e reformas na educação especial, iniciando-se o movimento pela “Educação Inclusiva” (EI). Nesse sentido, Slee (2011) aponta que historicamente este movimento foi influenciado por eventos tais como a configuração de leis de discriminação da deficiência sob a legislação dos direitos humanos, estando presentes em leis dos EUA (American with Disability Act 1990), a Discrimination Act (Austrália 1992), Disability Discrimination Act (Inglaterra, 1995), as objeções aos serviços educacionais segregados no direito internacional. Tais eventos fortaleceram a defesa de uma EI e implicaram o reposicionamento de pessoas pertencentes ao setor da EE.

3.5 O movimento pela educação inclusiva

Na década de 1990 a construção de uma sociedade inclusiva se constituiu como processo fundamental para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático que deve garantir a sua população a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades para todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade. Assim, a partir desta década discute-se acerca da necessidade de garantir e assegurar a igualdade de direitos e a

consequente “Inclusão Social” de grupos excluídos da sociedade devido à diferença de raça, etnia, *status* econômico, desempenho acadêmico e deficiência.

Segundo Mendes (2010, p. 22) o movimento da “Inclusão Social” é proposto “como um novo paradigma que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Na área da educação, esse movimento foi concebido como inclusão escolar sendo a EI parte integrante e primordial desse processo. A EI então se institui como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social.

Dessa forma, o debate referente à EI aconteceu no marco de eventos importantes nos quais estarão presentes representantes governamentais, agências internacionais e organismos vinculados a essa temática que influenciaram as discussões no campo educacional de todos os países comprometidos em garantir a educação para todos³². No âmbito internacional a “*Conferencia Mundial de Educação para Todos*”³³ realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia e promovida pelo Banco Mundial, Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), se constituiu como marco mundial que conclamou todos os países a assegurarem o direito à educação de qualidade para todos.

Nesta conferência os participantes elaboraram a *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento no qual reafirmam o direito de todos à educação que foi já assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁴, além de aprovar o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades*

³² As estatísticas do início da década de 1990 indicaram que nos países pobres e em desenvolvimento mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; sendo que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tal reporte influenciou o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais dos alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

³³ Neste evento mais de 155 países participaram e se comprometeram em garantir o direito ao atendimento a todos os alunos, sendo a base desta declaração a instalação das NEBAS (Necessidades Básicas de Aprendizagem), essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores, atitudes). A amplitude das NEBAS e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cultura, mudando com o decorrer do tempo (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990)

³⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), é um documento marco na história dos direitos humanos que delineia os direitos humanos básicos, foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo e proclamada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos

Básicas de Aprendizagem (NEBAS) com a finalidade de tomarem as medidas necessárias para que os objetivos dessa declaração fossem alcançados (UNESCO, 1998).

Em 1994 e buscando consolidar as orientações propostas através da “Conferência Mundial de Educação para Todos” foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”³⁵ promovida pelo governo da Espanha e a Unesco. Desta Conferência resultou a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”. Esta declaração representou o mais importante marco mundial na difusão da EI, apresentando como marco de ação principal os seguintes princípios:

[...] Art. 2. Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.8-9).

Nesse sentido, para que tais princípios possam ser implementados, segundo a Declaração de Salamanca (1994), os governos deveriam tomar entre, outras, as seguintes providências: conceder maior prioridade ao desenvolvimento dos sistemas educativos de forma que possam incluir todas as crianças³⁶, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais; adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação

humanos. Em seu artigo 26º referente à educação estabelece em o inciso 1 o direito que tem toda pessoa à educação (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009 p. 15)

direitos humanos que delineia os direitos humanos básicos, foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo e proclamada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Em seu artigo 26º referente à educação estabelece em o inciso 1 o direito que tem toda pessoa à educação (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009 p. 1

³⁵ Participaram desta conferência mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, além disso examinaram-se as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, tendo como alvo as escolas que terão que transformar suas práticas com o intuito de atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

³⁶ Refere-se a “crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares; adaptar as escolas para que as mesmas sejam capazes de oferecer educação de qualidade para todas as crianças³⁷. Este último postulado é considerado como princípio orientador destas ações, apresentando assim uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares, de modo que os estabelecimentos de ensino e as salas de aula devem gerar condições e estratégias susceptíveis de dar uma resposta apropriada a todos os alunos, com ênfase particular aos alunos com NEE (SERRANO, 2005).

No contexto deste enquadramento de ação, a declaração explicita o conceito de NEE, destacando que

Refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Analisa-se que esta definição apresentada neste documento esteve presente no Relatório de Warnock na década de 1970, mas agora sob a proposta de uma escola de qualidade para todos. Os pressupostos de não segregação dos alunos com dificuldades de aprendizagem presentes no Relatório de Warnock reaparecem na Declaração de Salamanca sob o conceito de escolas inclusivas. Assim a EI assumida como novo paradigma educacional, resgata o sentido original do termo “integração”³⁸ que busca e defende uma sociedade mais justa e democrática e livre de práticas segregacionistas. Contudo, encontra-se que a principal diferença entre o conceito de inclusão e integração é estabelecida por uma construção social, política e ideológica em que foram formulados, mais que pela construção teórica destes³⁹ (MARQUES, MARQUES, 2010)

É importante salientar que Unesco (2008) assinala que os sistemas de ensino devem responder às expectativas e necessidades de aprendizagem reais das crianças e jovens, assim,

³⁷ Buscando materializar estas ações a nível regional, nacional e internacional, a declaração contém diretrizes a serem desenvolvidas nacionalmente involucram os seguintes aspectos: política e organização; recrutamento e treinamento do pessoal docente; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias, requerimentos relativos a recursos, fatores relativos à escola.

³⁸ Atualmente a utilização para nomear o movimento de integração ou inclusão varia de país para país, sendo que o termo “inclusão” é mais frequente na literatura norte-americana, enquanto os países europeus mantem o termo “integração” (MENDES, 2010).

³⁹ A integração, embora infundida sob o sentido de equiparação de oportunidades, respeito às diferenças e de inserção das pessoas com deficiência na escola, se limito só para uma parcela da população com deficiência que “preenchia” com as condições necessárias para inserir-se na escola. A política de integração escolar tinha como pressuposto que o problema se centrava na criança sendo ele quem tinha que adaptar-se à escola. Os serviços educacionais oferecidos para este aluno se organizavam em níveis pelos quais os alunos percorriam, sendo que na maioria dos casos os alunos que frequentavam a classe comum da escola regular e não tinham êxitos nela, tinham que retornar para serviços mais segregados. Aliás, segundo Mendes (2006) o conceito de normalização não foi adotado amplamente, de forma que a integração de todos os alunos, independentemente de suas características, foi evitada.

deve-se avaliar se suas práticas não estão baseadas num esquema de integração “rígido”, limitado e excludente. Isto é o que pode ser descrito como paradigma de colocação⁴⁰; que é compreendido como aquele no qual a educação inclusiva é conceituada como um "lugar" e não um serviço oferecido na educação em sala de aula como um ponto de referência comum.

Diante disso, nos últimos quinze anos ou mais, o foco é colocado sobre a criação de ambientes inclusivos, o que envolve aspectos tais como: o acesso por parte de todas as crianças e adolescentes a uma educação de qualidade; uma estreita coordenação com outras políticas sociais; resposta dos sistemas educativos, escolas e professores para compreender e atender as expectativas e necessidades de todos os alunos⁴¹. Este fato é anunciado na declaração de Salamanca, defendendo que escolas regulares com orientação inclusiva constituem-se como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos

⁴⁰ S. Peters, *Inclusive education: An EFA strategy for all children*, Washington DC, Banco Mundial, 2004.

⁴¹ Não obstante às diversidades culturais, sociais e de aprendizagem, as crianças e jovens devem ter oportunidades de aprendizagem equivalentes em todos os tipos de escolas. Embora existam diferentes categorias de grupos vulneráveis e marginalizados tais como “mulheres e meninas, minorias linguísticas, povos indígenas, crianças com deficiência, o conceito de educação inclusiva não é baseada na categorização, e tem como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem reais para todas as crianças em contextos educativos (Unesco, 2008, p.11).

4. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Desvalorizar o que a história apresenta como necessário ou progressista é rechaçar a validade do anterior e criar a possibilidade de opor-se e modificar as extensas práticas que parecem constituir nossa natureza. A implicação crítica que coloca o indivíduo dentro de uma história de assuntos sociais pode evidenciar pontos débeis nos “regimes de verdade”, identificando, portanto, lugares potencias de transformação. (Popkewitz, 2000 p. 56)⁴²

A trajetória da EE no Brasil e a construção social sobre a deficiência foram influenciadas por políticas sociais contraditórias próprias de um país periférico. Contudo, a EE brasileira acompanhou momentos marcantes da EE mundial, compartilhando boa parte da trajetória histórica da deficiência dos países Europeus avançados e dos Estados Unidos. Destaca-se uma diferença marcante enquanto a universalização do ensino fundamental, já que no Brasil o sistema público de ensino só atendia uma pequena parcela da população e, mesmo dentro dessa pequena abrangência, começava a construir processos de exclusão com o que é percebido como anormal (BUENO, 2009).

Pode-se estabelecer o século XIX como marco de referência histórico da EE no Brasil. Assim, o final deste século caracterizou-se pelo surgimento das primeiras instituições de educação especial, baseadas na filantropia. Tais instituições aparecem como uma forma de atender as petições de uma parcela da população constituída por amigos e pessoas institucionalmente próximas ao Imperador. Dessa forma, estas instituições aparecem não como resposta às necessidades da população com deficiência ou a seus direitos, mas como garantia dos laços de amizade imperial (ARANHA, 2000). Este fato influenciou a concepção que se estabeleceu sobre o atendimento do deficiente, sendo contemplada dentro dos conceitos de “favor ou caridade”.

No Brasil, os primeiros institutos criados para deficientes, como na Europa, destinaram suas ações para deficientes visuais e auditivos (BUENO, 2009). A construção inicialmente em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos, implantado oficialmente em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, tiveram iniciativas do governo imperial.

⁴² “devaluar lo que la historia presenta como necesario o progresista es rechazar la validez de lo anterior y crear la posibilidad de oponerse y modificar las extendidas prácticas que parecen constituir nuestra naturaleza. La implicación crítica que coloca al individuo dentro de una historia de asuntos sociales puede presentar puntos débiles en los “regímenes de verdad”, identificando, por tanto, lugares potenciales de transformación”.

Esta época, como aponta Januzzi (2004, p.2), é “a época dos asilos, mais tarde das classes anexas a hospitais psiquiátricos, seguidas das anexas às classes regulares”⁴³. É estabelecido o atendimento de crianças deficientes sob o modelo do internato, gerando a segregação das pessoas com deficiência e criando socialmente a concepção de que a “educação” para esta população devia acontecer de forma isolada (BUENO, 2010). No Brasil, segundo Gilberta De Martino Jannuzzi, citado por José Gerardo Silveira Bueno (2009), não há informação de iniciativas não segregacionistas, até pelo menos o início da década de 1930.

Paralelamente houve também a falta de ampliação de instituições de EE durante setenta anos, ou seja, até a década de 1920 eram dois institutos apenas, o Imperial Instituto dos Meninos-Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos situados na cidade de Rio de Janeiro, os únicos destinados para o atendimento destas crianças (BUENO, 2009).

Dessa forma, o ingresso das crianças com deficiência a estes institutos se constituiu num privilégio ou um “prêmio” alcançado pela família e os profissionais que trabalharam nele, estendendo-se consequentemente esta visão da criança com deficiência. Além disso, observa-se que esses institutos não conseguiram dar resposta às necessidades de formação requeridas para a integração social de seus alunos, o que contribuiu na criação de uma imagem de incapacidade e de inferioridade por parte dos que estavam inseridos nele (BUENO, 2009).

Além da concepção que se estabeleceu em nível social sobre a necessidade de uma “educação” segregada para as crianças deficientes, foram criadas outras identidades sociais sobre o atendimento no internato. Este lugar, tanto para a população em geral e, principalmente para as pessoas com deficiência, foi concebido como “mais do que um ambiente segregado, um local onde poderiam viver sem ser molestados, convivendo com seus ‘iguais’, protegidos contra aqueles que não lhes compreendem” (BUENO, 2009, p.175).

Por volta do ano de 1874 foi criado o Hospital Psiquiátrico da Bahia (atual Hospital Juliano Moreira) destinado para o tratamento médico de pessoas com deficiência intelectual e a criação da “Escola México” em 1887 no Rio de Janeiro. Esta última destinada para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996). Destaca-se neste período o descaso do poder público, tanto para a educação de indivíduos com deficiências, quanto para a educação popular de modo geral. Dessa forma, as poucas instituições existentes nesta época provavelmente foram criadas para atender os casos mais graves, ou de maior visibilidade, sendo ignorados os casos leves em

⁴³ Januzzi (1985, p. 62), aponta com relação à criação de classes para deficientes na escola regular, a criação de classe especial para “débeis mentais” em 1933 na Escola Primária José de Andrade, a qual seria uma das primeiras iniciativas relacionadas com o atendimento destas crianças na escola regular.

função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural (JANUZZI, 1992).

Para o ano de 1889 foi proclamada a República no Brasil⁴⁴, fato que gerou que profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil (Aranha, 2005). Para esta época os médicos foram os primeiros em estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves, fato que estaria relacionado com a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública. Pode-se observar então que predominava a abordagem médico, além de estabelecer-se uma concepção de deficiência em torno ao conceito de doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene (MAGALHÃES, 1913, In MENDES 2010).

4.1 O século da psicopedagogia e a institucionalização da filantropia na EE

No século XX encontra-se uma ligeira alteração do modelo médico devido à inserção da psicologia, principalmente pela atuação de Helena Antipoff, psicóloga da Universidade de Sorbonne, na França. Esta psicóloga influenciou o panorama nacional da educação especial no Brasil sendo a responsável pela criação de classes e escolas especiais, além de serviços diagnósticos. Em 1929, criou no Brasil o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais e em 1932 fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945 se expandiu no país⁴⁵ influenciando a formação de um grande número de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores. (MENDES, 2010).

Dessa forma, observa-se que após a década de 1930 com as contribuições da psicopedagogia tentou abrandar o enfoque médico, embora, os dois enfoques, tanto o médico quanto o psicopedagógico, permaneceram durante as décadas de 1950-1970, através da criação pela sociedade civil de clínicas psicopedagógicas e centros de reabilitação. Mantiveram-se neste período “as classes anexas a hospitais, serviços geralmente privados,

⁴⁴ A abolição do trabalho escravo, em 1888, e a proclamação da República, em 1889 - República Velha ou Primeira República (1889-1930) despertaram o anseio da população brasileira por renovação, liberdade e democracia. Neste período grande parte da população acreditava que o Brasil estava próximo de superar o passado agrário e escravista, percepções baseadas devido ao desenvolvimento das cidades e da indústria. Porém, a população em geral e em especial os escravos recém-libertos, permanecia econômica e socialmente marginalizada, além de estar submetidos ao poder arbitrário das oligarquias que dominavam a política local (FAUSTO, 1995).

⁴⁵ Segundo Mendes (2010), para o ano de 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

portanto pagos, que empregavam profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais, etc.)” (JANUZZI, 2004, p.2).

Segundo Bueno (2009), este século e a década de 50 destacam-se pela homogeneização das classes nas escolas regulares, que através da identificação dos “alunos-problema” pretendiam aumentar a produtividade escolar, fato que não vai diferir muito do movimento ocorrido na Europa e nos Estados Unidos. Conforme estudos de Ramos citado por Mendes (2010, p, 5) de um total de 2 mil crianças consideradas problemas e encaminhadas e examinadas durante cinco anos (de 1934 a 1939) no Serviço de Higiene Mental do Escolar de escolas públicas do Rio de Janeiro, concluiu-se que “somente uma porcentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares que não poderiam ser educados pela escola comum”. Dessa forma, é como a partir de 1930 vai surgir a expressão “*ensino emendativo*”, significando corrigir a falta, tirar defeito ou suprir falhas decorrentes da anormalidade (JANNUZZI, 2004).

Segundo este contexto, é importante salientar que após 1930 a política educacional no Brasil tomou outros rumos devido às reformas realizadas por jovens políticos mineiros como Francisco Campos e Gustavo Capanema⁴⁶. Tais reformas, especialmente a reforma Francisco Campos⁴⁷, que segundo Januzzi (2004, p.188) “facilitou a equiparação dos estabelecimentos escolares privados com os públicos pela prescrição do currículo mínimo em âmbito nacional e extinção dos exames que a condicionavam”. Por outra parte, a reforma do ministro Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, reformulou o ensino secundário e profissionalizante, e segundo aponta Mendes (2010, p.6), “consolidou o sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular, tornando a política educacional um instrumento da estratificação social”.

Este conjunto de reformas refletiu na EE já que a responsabilidade pública sobre a educação foi transferida uma vez mais para o setor privado. Assim, o atendimento aos deficientes neste período se fez essencialmente através de instituições especiais, a maioria de caráter filantrópico, característica que contribui para a manutenção de uma visão assistencialista, caracterizada pela caridade pública, o que excluía o atendimento do deficiente da discussão sobre os direitos de cidadania. Encontra-se que o sistema público só vai atender uma pequena parcela da população e mesmo dentro dessa pequena cobertura revela-se através

⁴⁶ Francisco Campos tornou-se ministro de educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, sendo substituído por Gustavo Capanema que permaneceu de 1934 -1945.

⁴⁷ Na reforma asseguraram a liberdade ao ensino privado, regulamentando a distribuição de verbas públicas para tais organizações escolares-comunitárias, confessionais ou filantrópicas-desde que obedeceram aos preceitos legais (JANUZZI, 2004).

da “identificação do anormal” por meio da identificação dos alunos problema, como se elaboram processo de exclusão do deficiente (BUENO, 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, no Brasil observa-se o processo de internacionalização da economia, com entrada do capital estrangeiro⁴⁸ por meio das multinacionais e a influência das invasões culturais e econômicas estadunidenses. A partir de 1958 o Ministério de Educação decide dar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e às instituições especializadas, sendo lançadas campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências. Conforme aponta Januzzi (2009) foram instituídas as Campanhas de educação do cego, do surdo, do deficiente mental⁴⁹. Destaca-se também o agravamento da pobreza da população no país e a intensificação da luta pela escola pública, especialmente no relacionado com a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o qual levou 13 anos (1948 a 1961) para ser transformado em lei (MENDES, 2010).

Neste período as organizações não governamentais (ONGs) foram surgindo através de grupos sociais que objetivavam o atendimento completo para o deficiente. Fazem parte destas organizações as escolas da Sociedade Pestalozzi, acima mencionada e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁵⁰, (APAEs), criada em 1954 e que prestou ensino e serviços de saúde gratuitos à população com deficiência. Segundo Januzzi (2009) esses agrupamentos e o fortalecimento de algumas reivindicações em torno do ensino da população com deficiência conseguiram certas conquistas conjunturais, especialmente na área legislativa.

Dentro destas conquistas encontra-se a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, Lei 4.024/61, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Esta lei criou o Conselho Federal de Educação, e contemplou a garantia da educação do aluno com deficiência, sendo utilizada a expressão “educação de excepcionais” que é mencionada em dois artigos (88 e 89). Nesse sentido, Mazzota (*apud* Mendes, 2010, p.7) salienta que a promulgação desta lei se constituiu “como o marco inicial das ações oficiais do poder público

⁴⁸ Desde a década de 50, e especialmente a partir de 1954, em virtude da instrução n.113 da Superintendência de Moeda e do Crédito (SUMOC) do governo Café Filho, se favorece o capital financeiro estrangeiro – após o suicídio do Presidente Vargas, esse capital estrangeiro penetrou enfaticamente no Brasil (JANUZZI, 2004, p. 195).

⁴⁹ Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010).

⁵⁰ A primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e criada no Rio de Janeiro, sob a influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, ambos, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo (MENDES, 2010).

na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional”.

Após a promulgação da LDB de 1961 identifica-se o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, como APAE e a Sociedade Pestalozzi. Tal fato permite observar o fortalecimento da iniciativa privada neste período, que de certa forma, esteve influenciado por fatores como a omissão do setor da educação pública, o que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. A parceria destas instituições com o governo baseava-se no financiamento com recursos provenientes da área de assistência social. Isto permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade, o que pode ser percebido durante o período da Ditadura Militar⁵¹ no qual a EE se estabeleceu mais solidamente no Brasil, “especificamente durante o período do “milagre econômico” entre 1969 e 1973, quando os índices de desenvolvimento econômico do país aumentaram visivelmente” (MENDES apud SILVA, 2009. p 64). Embora este denominado “milagre econômico” não beneficiasse verdadeiramente a maioria da população, pelo contrário, fortaleceu a concentração de renda e a pobreza no país.

4.2 Século XX: A época da integração e o advento da educação inclusiva

A maioria dos historiadores fixou a década de setenta como o período no qual aconteceu a institucionalização da EE no Brasil. Neste período, como foi destacado anteriormente, no contexto mundial estava em auge a filosofia da “normalização e integração⁵²” que se espalhava de forma hegemônica, sendo assumido o discurso na EE no Brasil.

Observou-se neste período um aumento no número de instituições especializadas, a maioria (80%) de natureza privada. Esta circunstância talvez influenciasse na definição das bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Como dito anteriormente, em termos de legislação a necessidade deste tipo de serviço já constara da Lei 4.024 de 1961, Artigo 88, sendo reafirmada na Lei 5.602 de 1971⁵³, a segunda

⁵¹ O golpe militar ocorreu em 1964 e a partir dele é instaurada a ditadura no Brasil, neste período segundo Mendes (2010, p.8) “foram acentuados o processo de desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população”.

⁵² Conforme aponta Mendes (2010, p.30) antes da década dos 70 “imperava o pressuposto de que a segregação escolar permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia da integração escolar e mais especificamente a ênfase na escolarização em escolas regulares”.

⁵³ Em seu Artigo 9º é definida a clientela de educação especial como aqueles alunos que apresentassem deficiências físicas, mentais ou alunos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula; alias dos superdotados. Segundo esta definição Kassir (apud Mendes, 2010), apontou que é atribuída à EE os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, feita no contexto de ditadura (MENDES, 2010).

Destaca-se neste período a criação do primeiro órgão educacional do governo federal, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela definição da política de educação especial, que foi estabelecido mediante o Decreto 72.425, o 3 de julho de 1973 e o qual esteve diretamente subordinado ao Ministério de Educação (MEC). Este órgão, em âmbito nacional, constituiu-se como um dos projetos governamentais que começaram a assegurar o espaço para elaborar planos nacionais, além de observar-se através de suas portarias tentativas integracionistas, não só no referente ao ramo especial e regular de ensino, mas também quanto aos serviços de saúde (JANUZZI, 2009).

O objetivo do CENESP focava na expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, contudo o conceito sobre educação para o deficiente não esteve claro (JANUZZI apud SILVA, 2004. p 65). O CENESP sofreu transformações burocráticas, subsistindo na atual Secretaria de Educação Especial, (SEESP). Segundo aponta Mendes (2009, p. 9) por meio do SEESP se institui um comitê nacional com o propósito de pautar uma “política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados”. Todavia, o SEESP até a década de noventa se caracterizou por desenvolver ações mais na área terapêutica e assistencial que educacional, com ênfase foi no atendimento segregado, realizado por instituições especializadas particulares (MAZZOTTA apud MENDES, 2010).

No ano de 1986 foi criado um novo órgão, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Este órgão tinha como propósito a integração geral (em todas as áreas) da população com deficiência (JANUZZI, 2009). Para o cumprimento deste objetivo se apresentou o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente. Com este plano pretendia-se criar uma Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência e para tal fim foram estabelecidos quatro Programas de Ação enfocados em: conscientização, prevenção de deficiências, atendimento às pessoas portadoras de deficiência e inserção das mesmas no mercado do trabalho. (TEZZARI, 2002)

Não obstante, quando se analisa esta fase da integração especialmente a “integração escolar”, observa-se que ainda o objetivo desta fosse ampliar o acesso à escola pública ao portador de deficiência, além de fornecer a diversificação dos serviços anteriormente restritos às escolas especiais. O que aconteceu no Brasil foi a proliferação das classes especiais, assim,

não se apresentou o ambicioso aumento das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas públicas, mas se estabeleceu um mecanismo mais sutil de exclusão, apresentando-se um sistema paralelo e segregado de ensino, que como aponta Mendes (2010, p. 30) “nem trouxe benefícios políticos nem atendeu aos objetivos para os quais elas foram criadas tal como a propaganda integração escolar e social de alunos com deficiências”.

A Constituição Federal de 1988 foi a responsável pela democratização da educação brasileira. A Carta Magna buscou incorporar as ideias da educação para todos com impacto nas políticas educacionais do país, propiciando profundas modificações no sistema educacional, promovendo 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” (MENDES, 2010).

A Constituição Federal de 1988 fundamentando-se na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação define em seu artigo 205:

A educação direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada como a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.121).

Determina, ainda em seu artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No artigo 208, garante como dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Nesta direção a Política Nacional Educação Especial (PNEE) de 1994, elaborada pela Secretaria de Educação Especial e fundamentada na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), no Plano Decenal de Educação para Todos⁵⁴ (1994) e no Estatuto da Criança e Adolescente⁵⁵ (1990), buscava garantir o atendimento ao aluno com necessidades especiais, assim como ampliar em 25%, até o final do século XX, o número de alunos atendidos. Segundo Mazzota (*apud* Tezzari, 2002, p.42), após

⁵⁴ Em 1993 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Decenal de Educação para Todos, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Neste plano as pessoas com deficiência estão claramente incluídas como um dos segmentos da clientela escolar requerendo especial atenção com o intuito de garantir a universalização defendendo os preceitos de justiça e qualidade

⁵⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90, reforça os dispositivos legais, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (ECA, 2001, Art.55).

análises da PNEE concluiu-se que os elementos desta política foram diluídos nas diversas políticas públicas e embora estivessem no documento oficial, não existiam, pois “não tem precisão, clareza e coerência”.

É importante ressaltar que no momento de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1994, no nível internacional neste mesmo ano, foi promulgada a Declaração de Salamanca que substituíra, segundo muitos intelectuais da área o fundamento integracionista pelo da inclusão. Com a adesão por parte do Brasil à Declaração de Salamanca as teorias e práticas discursivas começaram a ser discutidas com maior ênfases no país⁵⁶, estabelecendo-se como marco histórico a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -Lei nº 9.394/96. Nessa nova lei, o atendimento aos alunos com deficiência é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Esta lei é considerada como um dos marcos para a educação brasileira, inserindo a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos (58, 59 e 60). Na LDBEN 9394/96 a Educação Especial está definida como uma modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também destaca-se que 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.

Porém, observa-se que o atendimento ao aluno com necessidades especiais, concentrava-se nas parcerias, como indica o documento da Secretaria de Educação Especial que afirma: “É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (BRASIL, 1994a, p. 29). Assim, embora seja mencionado a garantia do atendimento educacional especializado, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDBEN 9394/96, ambas se configuram como alternativa *preferencial* deixando como opcional o atendimento na escola regular.

Estes aspectos da legislação suscitaram discussões e dúvidas na efetivação das diretrizes para os sistemas escolares e apesar de se considerar inegável o avanço da discussão

⁵⁶ No Brasil, a introdução do termo inclusão em substituição à integração, está constituída de problemas em relação à tradução da Declaração de Salamanca. A primeira tradução impressa do referido documento, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Para o 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política (BUENO, 2008).

sobre integração do aluno com deficiência, é importante salientar que o termo “preferencialmente” mantém aberta a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas.

Além disso, no Artigo 58, parágrafo 1º, indica que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. Determina no parágrafo 2º do mesmo artigo, que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Este último parágrafo tem importância no referente a segregação da população com deficiência, já que criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas.

Este fato pode ser observado nos dados apresentados no Censo de 1999, em que as matrículas da educação especial estão ainda concentradas nas modalidades mais segregadas (83,1%) correspondente às escolas e classes especiais. Nas escolas especiais concentraram-se 60,5% dos alunos, sendo em sua maioria atendidos pela rede privada. As classes especiais atendem 22,6% das matrículas em educação especial. Do total de matrículas, 17,9% estão no ensino comum predominando para este caso o atendimento da rede pública (MEC/SEESP).

Estes dados quando analisados segundo o enfoque do sistema de educação especial desta década, permite apontar conforme Ferreira que

sob o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final de década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes/diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto que não se discutia currículo e estratégias instrucionais (FERREIRA *apud* MENDES, 2010, p. 12)

As práticas educacionais focalizam na recuperação ou remediação de supostas etapas que faltavam ao aluno, sendo que os currículos nas classes especiais se restringiam ao desenvolvimento de programas de prontidão (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988) que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar está relacionada a processos cognitivos subjacentes.

Assim, observa-se que o desenvolvimento da reforma educacional nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, provocou uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública, além disso, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política (CARDOSO, MICHELS, 2011).

4.3 Século XXI: O avanço das Políticas de inclusão escolar no Brasil

No início dos anos 2000 a educação especial no Brasil na perspectiva inclusiva esteve presente nos textos oficiais nacionais e na política educacional permitindo observar a existência de um movimento diferenciado dos anos anteriores (GAVIOLI, 2010). No ano 2001, o Conselho Nacional de Educação - CNE promulgou a Resolução CNE/CEB 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esta resolução adquiriu importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas presentes no debate internacional, ao tempo que incorporou na política nacional um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial (BRASIL, 2001).

Este documento passou a regulamentar os artigos presentes na LDBEN 9394/96, que instituiu a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos. Em seu artigo 2º estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula a todos os alunos. Dessa forma, as escolas devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Em relação à definição de *Educação especial*, a resolução em o seu Art. 3º a define como:

Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Referente ao público alvo das políticas de Educação Especial a Resolução CNE/CEB 2/2001 utiliza a terminologia “alunos com (NEE), sendo definidos como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas⁵⁷.”

⁵⁷ Em seu Art. 5º definam-se educandos com NEE aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem: 1- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. 2- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. 3- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Observa-se que esta definição, sendo analisada conforme os pressupostos encontrados na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil⁵⁸.

Tem destaque especial desta resolução, seu artigo 7º que indicou o atendimento de alunos com NEE na classe comum do ensino regular, sendo este realizado em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. De igual forma, em seu Art. 8º inciso IV, destaca a necessidade de contar com serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001).

Ainda em seu artigo 10º assinala que os alunos com NEE que requeiram atenção individualizada, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, assim como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter *extraordinário*, em escolas especiais, públicas ou privadas (BRASIL, 2001).

Destaca-se neste aspecto que se a LDBEN 9394/96 propôs um atendimento especializado “preferencialmente” na rede regular, este artigo suprime o “preferencialmente” sendo acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal retirou-se o “preferencialmente” e acrescentou-se o “extraordinariamente”, assim conforme aponta Cardoso e Michels (2011, p.4), “[...] manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, indica um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, aliás da necessidade da formação docente e eliminação de barreiras arquitetônicas. Observa-se então a necessidade de estabelecer com maior clareza a obrigatoriedade do atendimento especializado, já que se observa como os atendimentos segregados continuam estando presente e com eles a segregação da população com NEE.

⁵⁸ As NEE são descritas como as dificuldades para o aprendizagem que apresenta uma criança e que podem ser de origem orgânico, psicológico, social ou pedagógico. Esta definição encontrasse abrangente e contraditória, sendo que pode observar-se uma relação especialmente significativa no referente aos problemas de aprendizagem e sua relação com problemáticas sociais. Este fato é muito importante na educação especial já que historicamente tem incorporado em suas salas não só crianças com deficiência, senão que tem inserido crianças que não “conseguem aprender” na escola comum sendo rejeitados por ela (DE LA VEGA, 2010).

Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente direcionada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE. No ano 2003 a formação continuada ganhou força através do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Este programa implementado pelo MEC tinha como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo nos municípios brasileiros a política de educação inclusiva.

Dados apresentados pelo INEP/MEC revelam um aumento na inclusão de alunos com NEE entre os anos de 1998 e 2006 nas classes regulares de ensino, observando-se o decréscimo de 33,4% em matrículas em escolas e classes especiais, com o consequente aumento no mesmo percentual de matrículas em escolas regulares e classes comuns. Embora observasse um avanço em termos quantitativos no aumento do número de matrículas dos alunos com NEE, reitera-se ainda o desafio em torno à implementação de processos de inclusão real que não sejam determinados só por dados quantitativos, já que este parâmetro apresentado de forma isolada não permite determinar a legitimação da qualidade dos serviços oferecidos a esta população.

Nesse sentido, é importante ressaltar o apontado por Carvalho (*apud*: Maia, 2011, p. 89):

Quando examinamos as estatísticas educacionais brasileiras, particularmente aquelas que nos trazem índices de matrículas de alunos em situação de deficiência nas turmas comuns e de seu progresso no fluxo educacional, devemos ser bem críticos, pois devido à progressão continuada, há certa maquiagem nos resultados estatísticos.

Destaca-se que na década de 2000, diferentes eventos internacionais influenciaram a Educação Especial brasileira nos anos seguintes. Dentro destes eventos situa-se a Convenção de Guatemala em 2001 e mais recentemente a Convenção de Nova Iorque em 2006⁵⁹ que gerou uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social através de estudos e debates mundiais realizados ao longo da

⁵⁹ Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo decreto legislativo 186/2008.

última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI (Revista Inclusão, v. 5, nº 2, 2010).

Ressalta-se desta Convenção princípios importantes, dentre os quais o Artigo 24, ao afirmar o compromisso dos Estados Partes com a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, rompendo com modelos de segregação que anteriormente definiram a organização e as práticas educacionais. Em 2007, é lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, (PDE), estabelecendo como eixos a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), formação de professores para a educação especial, e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. No documento é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), contribuiu para a intensificação do debate em torno da educação especial inserida no contexto da EI, delineando as diretrizes orientadoras para a política brasileira, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial.

Esta política redefine o campo de conhecimento da Educação Especial como uma proposta pedagógica, enfocando-se na disponibilização de recursos e serviços. Conforme a política

a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Assim, tal política coaduna com os princípios da Educação Inclusiva, no sentido que: a concebe como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidade de ensino; orienta os sistemas de ensino para a inclusão educacional das pessoas com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação, no contexto da escola e turmas comuns do ensino regular; para a promoção do acesso ao currículo, às comunicações, às tecnologias, aos espaços físicos; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2008).

Acompanhando a Política de 2008, tinha-se o decreto nº 6571/2008, que como destaca Garcia e Michels (2011, p. 5) “nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. Ademais, ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. Em seu Art. 1º o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p.1).

Os decretos acima citados e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, publicado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC em 2009, institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e conforme o disposto na resolução em seu art. 1º, regulamenta que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Referente às funções do AEE este contempla dentro das funções aspectos já mencionados no decreto nº 6571/2008, especialmente na utilização dos termos “complementar ou suplementar” destacando que estas funções devem estar enfocadas na 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, p. 1).

Quanto ao local destinado para sua execução, seu Art. 5º define que este deve ser realizado,

prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

É relevante destacar o Art. 9º, o qual define que à elaboração e execução do plano de AEE é de competência dos professores que atuam na SRM ou centros de AEE, articulados

com os professores do ensino regular, com a participação das famílias e demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Além disso, em seu Art. 13, referente às atribuições do professor do AEE, é destacado:

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

Nota-se que tanto o Art. 9 como o Art. 13, inciso VIII, salientam a articulação dos professores de AEE com os professores de ensino regular. Ademais, pode-se observar que além de conhecimentos específicos acerca da condição da deficiência e das implicações no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com NEE é fundamental que se estabeleça uma rede de apoio e cooperação entre diversos setores. Em tal rede, se propõe que as intervenções sejam elaboradas através de diálogos permanentes que permitam o planejamento de objetivos enfocados em eliminar barreiras que dificultem a plena participação na sociedade e a aprendizagem dos alunos com NEE, desenhando e promovendo estratégias que possibilitem a participação real desta população nas atividades escolares.

A Constituição do Estado de Minas Gerais na seção III referente à Educação, Art. 198 incisos III, respalda os preceitos apresentados na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, sublinhando a garantia de AEE ao portador de deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados e de vaga em escola próxima à sua residência” (BRASIL, 2015, p, 101).

No ano de 2011 é revogado o decreto nº 6571/2008 em virtude do decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o AEE, e outorga outras providências, alterando as propostas de financiamento e o lugar possível de atendimento. O AEE é definido no Art.

1º deste decreto como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação⁶⁰ (BRASIL, 2011). Em seu Art. 3º estabelece dentro dos objetivos do AEE os seguintes:

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

Referente às SRM o Art. 5º §2 destaca o apoio técnico e financeiro, contemplando ações como implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de educadores, gestores e demais profissionais que fazem parte da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, especialmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. No inciso § 3º define as SRM como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Esta política identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade visando a eliminação das barreiras que dificultam a plena participação dos alunos dentro da perspectiva de uma escola inclusiva. Observa-se que este decreto diferencia as atividades desenvolvidas durante o AEE através das SRM, daquelas realizadas na sala de aula comum, ressaltando que estas não serão substitutivas à escolarização.

Os decretos acima citados contemplam a implantação SRM⁶¹ nas escolas regulares da rede pública de ensino como um mecanismo que poderá promover as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial por meio da oferta de AEE. Assim, as SRM se constituem como prioridade na oferta de serviços especializados no

⁶⁰ Note-se que esta definição não afeta diretamente a concepção de AEE, concebida pelo decreto nº 6571/2008

⁶¹ Contudo, o processo de implantação das SRM teve início antes, com o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003-2010), que possibilitou a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, intensificando a relação entre a Secretaria da Educação Especial e uma rede de municípios pólo nos diferentes estados (HEIDERSCHEIDT; MACHADO, 2015)

espaço escolar, diante de uma nova modalidade na qual ao sistema exige repensar suas ações analisando como o AEE nas SRM contribuirá para a reestruturação das ações pedagógicas nas salas comuns refletindo numa mudança nas estruturas organizativas da escola.

Nesse sentido, torna-se relevante a efetivação de um amplo debate sobre as diretrizes escolares, sua organização pedagógica, seus profissionais, suas ações complementares e suplementares. De forma a reforçar esta relevância, salienta-se o que consta no Art. 2º do Decreto nº 7.611, ou seja, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Mas se esta não é refletida no seu sentido prático não tem ligação com os valores da inclusão.

5. UMA ESCOLA PARA A INCLUSÃO: IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM PARCERIA

A educação inclusiva estabelece que é preciso a escola se adaptar às necessidades dos alunos, exigindo uma reestruturação do seu sistema educacional. Nesse sentido, Mendes (2002, p. 65) afirma que “a educação inclusiva bem sucedida implicará a reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político-administrativos, escolar e na própria sala de aula”. Este fato envolve a revisão dos currículos, as formas de avaliação, a formação dos professores e as políticas educacionais para prover uma educação de qualidade para todas as crianças, sobretudo aquelas com NEE (Unesco, 2005).

Nessa perspectiva, as escolas precisam reorganizar suas práticas pedagógicas, baseadas no que implica o atendimento à diversidade e não mais ao padrão rotulado dentro dos parâmetros da normalidade. Este processo de mudança exige então a superação da concepção da deficiência sob a visão biologista, demandando o entendimento da diferença como possibilidade e não limitação, segregação ou estereótipo. Para tanto torna-se necessário reconsiderar e reexaminar a partir de um novo paradigma educacional as mudanças necessárias para a construção da realidade ao invés de simplesmente refletir sobre esta (MCLAREN, 2003).

Autores como S. Stainback & W. Stainback (*apud* Serrano, 2005) assinalam as dificuldades apresentadas nas escolas e as aulas tradicionais, salientando que estas se encontram genericamente organizadas e estruturadas para satisfazer as necessidades dos alunos *homogêneos e normais*, ou seja, os alunos é que teriam que se adaptarem àquele modelo.

Na perspectiva dos mesmos autores, a manutenção deste modelo “homogêneo e de normalização” provoca, inevitavelmente, situações de exclusão pedagógica, já que existe um número cada vez maior de alunos que não conseguem uma adaptação minimamente satisfatória a tal modelo. Portanto é indispensável que os educadores mudem suas práticas baseadas no atendimento dos “normais” para procurar a educação para todos os alunos, tal como é apontado por Serrano (2005, p. 99) “o ser humano pressupõe mais a diferença do que a homogeneidade”

Dessa forma, os agentes educativos, os rituais na escola⁶², os conteúdos metodológicos, os recursos pedagógicos e os processo de avaliação precisam ser estudados e compreendidos desde a complexidade⁶³ intrínseca ao processo de construção de escolas inclusivas. Este processo requer o trabalho articulado de diversos atores, envolvendo governo, os agentes educativos, a família, a sociedade e, sobretudo, os alunos com NEE, que são de vital importância, o que não impede que sejam esquecidos por muitos. Rose e Shevlin *et al*, 2010 aponta que as experiências dos alunos com deficiência indicam que as suas opiniões são raramente procuradas e quando consultados, o processo é muitas vezes simbólico e as suas opiniões são amplamente ignoradas. É fundamental que o aluno com NEE seja reconhecido como sujeito político, participando de forma ativa na formulação, delineamento, estruturação e implementação de práticas inclusivas efetivas.

Gross (2002) afirma que os pontos de vista e perspectivas dos estudantes têm o potencial para fornecer orientações cruciais para melhorar as práticas de ensino-aprendizagem, além das relações estabelecidas na escola. Flutter & Rudduck (2004) destacam como "potencial transformador" as concepções e visões dos alunos, peça chave para melhorar o ensino e aprendizagem. Logo, segundo Frederickson & Cline (2002), envolver os estudantes e incluí-los na tomada de decisões da escola aumenta o compromisso educativo e reduz o risco de exclusão.

A construção de escolas inclusivas é um tema complexo que é influenciado por diversos fatores e sujeitos, é importante que se promova e desenvolva um trabalho sincrônico e harmonioso entre os seus integrantes. Tal como acontece numa orquestra sinfônica, onde cada seção (ou grupo de instrumentos) provê um solista (ou principal) que será o protagonista dos solos e da liderança do grupo⁶⁴. De igual forma na escola inclusiva, embora, exista uma "hierarquia" em sua organização, todos devem trabalhar de forma articulada para conseguir a mesma sinfonia.

⁶²Segundo o antropólogo Victor Turner, destacado e brilhante expositor do processo do ritual, disse que "os rituais são sementeiras quentes par a mudança; que os rituais não apenas definem limites, eles evocam um movimento fásico em uma cultura" (TURNER *apud* GRIMES, 1982^a, p. 202).

⁶³ "O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (MORIN, 2006, p. 13).

⁶⁴ Os violinos são divididos em dois grupos: primeiros violinos e segundos violinos, o que pressupõe dois principais. O principal dos primeiros violinos é designado como chefe não só de toda a secção de cordas mas de toda a orquestra, subordinado unicamente ao maestro, esse violinista é denominado spalla ou maestrino. Nos metais, o trompetista é o líder, enquanto que nas madeiras esse papel cabe ao primeiro flautista.

Assim, uma escola inclusiva precisa basear-se em relações dialéticas, onde a colaboração, o diálogo, a alteridade e amizade, se convertam em elementos fundamentais capazes de transformar paradigmas em realidades, mediante a reflexão e ação crítica das próprias possibilidades na construção dessa nova escola. Nesse sentido, Marques & Marques (2010, p. 236) salientam que:

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar, a escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Como destaca Correia (2003) é importante que a escola reestruture seus currículos e práticas, já que a maioria dos alunos com NEE terá dificuldade em atingir os objetivos do “currículo comum”. Se esse processo não for considerado, corre-se o risco de apenas atingir a inserção de alunos, contudo, não nos processos reais de inclusão educativa. Dessa forma, é importante salientar que ao buscar garantir o acesso para todos à escola, é necessário organizar as escolas para que além do acesso para todos garantam também o sucesso para todos.

Assim, surge a importância de articulação entre professores especializados, Professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular (ER) na procura de assegurar ao aluno com NEE o acesso ao currículo com os apoios apropriados às suas características e necessidades. Este mesmo autor baseado no Working Fórum on Inclusive School (1994) reforça esta ideia, indicando que o professor de Educação Especial deve trabalhar em colaboração com o professor de Ensino Regular, planejando conjuntamente com o professor da turma visando promover e facilitar o processo de inclusão efetiva.

A colaboração profissional no interior da equipe educativa do estabelecimento de ensino é considerada como um aspecto indispensável que implica que os diversos elementos de uma escola orientada por e para os valores da inclusão, definam as estratégias cooperativas como uma via fundamental para a sua consecução e, conseqüentemente, as integrem assumida e eficientemente no seu cotidiano profissional (SERRANO, 2005).

Nesse sentido, Schaffner & Busweel (*apud* Sands, et al, 2000), enfatizam que uma intervenção articulada entre os professores de turma e os professores da educação especial, se configura como um dos marcos essenciais nos caminhos da implementação prática da educação para a inclusão. Por outro lado, Skrtic (*apud* em Sands et al, 2000), salienta que as

escolas inclusivas terão de adotar esquemas organizacionais de funcionamento no interior dos quais os seus diversos agentes educativos desenvolverão, de maneira interativa e convergente, estratégias de colaboração multidisciplinar, possibilitando melhores soluções às necessidades educativas apresentadas pelos alunos.

Pesquisas como a realizada por Lindsay (2007), também sinala que a colaboração e o trabalho em equipes constituem aspectos essenciais na prática inclusiva. Esta ideia é apresentada por Curtis (1992), este autor ressalta que a implementação de práticas efetivas de colaboração entre os agentes educativos da escola, representa um dos caminhos mais eficientes para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Este aspecto é apontado por Giangreco (1997) como um princípio chave, advogando sobre a importância de construir e estabelecer relações de colaboração entre as equipes da escola. O referido autor identificou como parte das características principais das escolas que exercem práticas inclusivas efetivas, o desenvolvimento de trabalho de forma colaborativa por parte das equipes escolares, sendo fundamental que se defina de forma clara as funções de cada um de seus integrantes dentro do trabalho da inclusão.

Assim, observa-se que os diferentes autores citados coincidem em afirmar que a equipe de docentes deverá agir como um grupo colaborativo, já que este tipo de intervenção é a que melhor se adequa à organização escolar, enquanto instituição orientada para a prática da inclusão. Por este motivo, a cultura de colaboração deve ser compreendida em cada comunidade escolar, como uma postura atitudinal que encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreatajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais para responder com qualidade à diversidade de todos os seus alunos, garantindo para tal propósito, a mobilização geral dos elementos da comunidade escolar. O trabalho colaborativo surge, sob esta lógica, como o eixo do desenvolvimento da escola inclusiva (SERRANO, 2005).

Este trabalho colaborativo exige mudanças nas práticas e papéis desenvolvidos pelo professor da educação especial e o professor do ensino comum, assim, o papel de ambos deverá ser reexaminado e redefinido para que a inclusão seja exitosa. O professor da educação especial deverá redigir suas intervenções para apoiar o professor da classe comum, apoiando-lhe nas adaptações necessárias a serem realizadas ao currículo, práticas na aula comum, seleção e adaptação dos materiais a serem utilizados pelos alunos com NEE. (GIANGRECO, 1997).

Pesquisas internacionais como as desenvolvidas por Farrell (2000) salientam a importância que adquire o apoio realizado aos professores na sala de aula, constituindo-se esta

prática como uma das chaves de êxito ou fracasso para a EI. Autores como Davis e Florian (2004) após analisar diversas pesquisas nesta área, conclui que uma combinação de estratégias e abordagens de ensino produz melhores respostas ao serem comparados com uma única estratégia de ensino.

Por conseguinte, para que a inclusão seja realmente efetiva e exitosa, é necessário o apoio entre os professores. Numa escola inclusiva todos os professores devem trabalhar juntos como uma equipe, sendo os professores da educação especial parte fundamental deste processo, em especial quando se trata de ajudar a orientar o professor do ensino regular no atendimento de alunos com NEE.

Observa-se então que como parte desta construção de escola inclusiva a implementação de novas formas organizativas e pedagógicas baseadas em relações de colaboração por parte do professor da classe comum e o professor da Educação Especial são fundamentais para salvaguardar os direitos destas crianças a terem acesso a um processo educativo que efetivamente responda às suas necessidades.

Porém, é fundamental para a adoção e implementação destas práticas, a apropriação por parte dos profissionais da educação de um determinado conjunto de saberes sensivelmente diferentes dos que habitualmente se possuem e que são desenvolvidos nas práticas tradicionais. Os profissionais de educação deverão reexaminar, não só como ensinam, mas, também, o que ensinam (SANDS, et al., 2000). Este elemento contribuirá na construção e transformação progressiva das escolas a procura da inclusão, sendo que todos os alunos e, muito especialmente, os alunos com NEE sejam da responsabilidade conjunta de todos os profissionais escolares.

Neste aspecto Wang (*apud* SERRANO, 2005, p.119) afirma que

Responder, de modo adequado às necessidades educativas especiais, na escola regular, implica muito mais do que abrir as suas portas e admitir todas as crianças, pois que exige uma disponibilização total e radical do que todas as escolas têm para oferecer a todos os seus alunos. Ou seja, a resposta adequada a todo e qualquer aluno em geral, e em especial aos alunos com NEE, pressupõe um determinado tipo de organização e funcionamento da escola, ou seja, um certo padrão de cultura organizacional⁶⁵.

⁶⁵ Schein (*apud* Ainscow, 1997) define-se a cultura organizacional como um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhados pelos membros da organização, agindo a nível inconsciente na definição que a organização faz de si própria e sobre o ambiente em que se situa.

Rossmann, Corbett e Firestone (1988) remetem a ideia de cultura escolar para a existência de um conjunto de expectativas construídas e partilhadas pelos elementos de cada escola, em relação tanto ao que esta é, como ao que deve ser.

Consecutivamente, crenças, conceitos e práticas, configuram alguns dos elementos nucleares integrantes da cultura organizacional. Este fato se constitui em um dos desafios para a implementação de práticas inclusivas por parte dos professores, já que os alunos com NEE têm sido rotulados e segregados nas práticas educacionais, sendo estabelecidos para estes lugares e categorias pedagógicas diferenciadas, de modo que os professores do ensino comum não se consideram com as habilidades necessárias para dar resposta as suas necessidades.

Autores como Brownell & Pajares (1999, p.154) sublinham que as crenças dos professores são “determinantes e importantes vaticinadores de práticas de ensino”. Uma revisão da literatura sobre a inclusão realizada por Avramidis & Norwich (2002, p.140) apresenta uma série de estudos que apontam a que “o *ethos*⁶⁶ da escola e dos professores, as crenças têm um impacto considerável sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão, que por sua vez se traduzem em prática”.

Muitas das preocupações dos professores da escola comum se concentram em questões como o currículo adequado, apoio em sala de aula, a educação continuada, a sua capacidade de ensinar a crianças diversas, o planejamento e avaliação aos estudantes. Scruggs e Mastropieri (1996) concluiu após do *feedback* entregue pelos professores da escola comum referente aos fatores essenciais para o êxito da inclusão, sendo eles: tempo para planejar (uma hora por dia); formação de professores (precisam de formação sistemática e intensiva); acesso a recursos de pessoal educação continuada; pessoal de apoio; recursos de sala de aula (materiais e equipamentos para auxiliar pessoas com deficiência) e; tamanho da turma (deve ser inferior a 20 alunos). Também apontaram que estão mais dispostos a incluir crianças com deficiência leve que alunos com deficiências mais graves, pois é menos prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem da sala comum.

Além disso, Hunt *et al* (2003) apontou que é necessário e fundamental nas práticas inclusivas efetivas o tempo para planejar e refletir em equipe sobre as ações a realizar na sala de aula. Torna-se necessário realizar um conjunto de mudanças nas escolas que estão em busca de desenvolver práticas inclusivas. Estas mudanças envolvem tanto o componente organizacional quanto a cultura escolar e seus sujeitos, sendo o componente fundamental deste processo os professores de educação especial e ensino comum.

⁶⁶ Um *ethos* é o espírito que permeia um grupo social, um conjunto de atitudes e valores, enraizada nos hábitos de grupo, existindo o *ethos* dominante sociedades dominadas e *ethos*

É relevante por parte deste corpo docente uma reflexão, compreensão e avaliação dos velhos e novos paradigmas da educação especial e inclusiva já que como foi apresentado, as atitudes existentes, os valores, a falta de compreensão, a formação, os recursos limitados e a organização inadequada, dificultaram e geraram percepções e abordagens ineficazes que impediram processos de inclusão real e efetiva. É necessário então, por parte dos professores uma profunda e ativa atitude de crença nos valores intrínsecos da inclusão, como refere Serrano (2005)

Só acreditando no alvo da mudança é que os destinatários da mudança, serão, exatamente, os protagonistas e intérpretes dessa mudança, alterando, de forma consistente e consciente, os seus próprios procedimentos, estruturas e funções (SERRANO, 2005, p. 124)

Portanto, é fundamental que as escolas e seus professores possam trabalhar com clareza os propósitos a serem alcançados, estabelecendo metas realistas, motivando, apoiando e facilitando os recursos necessários para dar resposta assertiva aos alunos (Unesco, 2005). Ressalta-se que as dinâmicas de cooperação e de colaboração assumem, pois, um papel primordial na concepção, organização e desenvolvimento prático das escolas inclusivas. Uma comunidade escolar organizada sob estes princípios deverá identificar e trabalhar aspectos dificultadores destas dinâmicas de colaboração e cooperação, Tomlinson e Allan apontam neste sentido que

O ensino é, muitas vezes, uma profissão solitária. Um professor pode fazer algo maravilhoso na sua turma sem que o colega da sala vizinha faça a mínima ideia do que aconteceu. É possível que quatro professores no mesmo edifício criem materiais sobre um determinado tópico e nunca fiquem a saber que houve uma duplicação de esforços entre si. (TOMLINSON E ALLAN, 2002, p. 111)

Configura-se complexo a construção de uma escola que possa agir sob o alicerce da EI, requerendo que as mudanças a serem realizadas sejam operacionalizadas defendendo o ideal de uma escola para todos, na qual todos os alunos sejam da responsabilidade do conjunto de todos os profissionais que, ali, exerçam a sua função.

O processo de construção de escolas inclusivas se constitui um imperativo ético de transcendente alcance, exigindo para a sua materialização em termos filosóficos e práticos, a compreensão e implementação dos referidos ideais de igualdade e de qualidade, sendo fundamental para o êxito dos mesmos uma reorganização estrutural da escola e dos modos de fazer e pensar a educação para a diversidade humana, tendo destaque a população com NEE.

6. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados mediante a entrevista semi-estruturada centraram as respostas das professoras em dois eixos temáticos: as concepções em torno da educação inclusiva e o trabalho desenvolvido entre a escola regular e o AEE. Dessa forma, apresenta-se cada um dos eixos temáticos com as suas categorias, as respectivas análises e discussão.

6.1. Concepções das professoras em torno à educação inclusiva

Destacam-se três categorias que serão ilustradas na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Concepções das professoras em torno à educação inclusiva

Categorias
Integração/Normalização
Direito/Garantia legal
Formação para trabalhar com estudantes com NEE

Fonte: Da autora

6.1.1 Integração/normalização

Ao analisar as falas das professoras do ensino regular, identificou-se aspectos que indicam ainda uma concepção da EI sob a ótica da integração. Observa-se que as Professoras Ensino Regular (PER) não conseguiram identificar claramente o conceito da EI, persistindo nas concepções de normalização em torno dos alunos com NEE, ou seja, o “problema” centra-se no aluno, sendo assim, ele o responsável pela sua dificuldade de não aprender e “avançar”, tal como acontecia no sistema de cascata apresentado no *continuum* de serviços da década de 1970.

Estas concepções estão permeadas pelas matizes e ideologias do movimento da integração. Tal observação pode ser corroborada diante do uso do termo “colocar”, “tirar o problema”, “tentar igualar”. Estes termos estão relacionados com a expressão “ensino emendativo”, que foi utilizada a partir de 1930 para referir-se a aspectos relacionados com corrigir a falta, tirar defeito e suprir falhas decorrentes da anormalidade (JANNUZZI, 2004). Tal constatação pode ser feita a partir de falas como:

Eu entendo por educação inclusiva você estar incluindo aquele aluno que tem dificuldade, né, aquele aluno que tem algum déficit e a gente criar algumas maneiras de estar fazendo ele entender assim como os outros entendem, estar inserido ele mesmo na educação. (Celeste).

Pra mim é colocar o aluno especial junto com outros alunos, sabe? Dizer assim entre aspas que não tem a necessidades especiais e tentar trabalhar junto de igual pra igual (Abril).

Uai, que a gente coloque esses meninos todos independente do problema, do problema que a gente fala assim, não problema só físico, né, que ele tiver que a gente inclua ele numa sala de aula que seja tratado normal como todos os alunos e ter uma atenção especial pra ele, pra aprender com os outros [...] Eu acho que quando eles são pequenos, igual ao sexto ano tem pouca diferença no relacionamento e conforme vai crescendo esse relacionamento vai afetando o relacionamento dele na sociedade, vai ver que ele não vai dar conta, sempre vai estar pra trás dos meninos e ficou pra trás nenhum grupo quer.(Penélope)

Esta última fala da professora Penélope permite analisar a escola como instância social por natureza, refletindo aspectos inerentes à sociedade na qual está inserida. Na ausência de uma análise crítica, reflexiva e ativa sobre o paradigma da EI, só se estará colocando uma “nova roupagem” à educação especial, o que pode significar a continuidade da segregação. Neste aspecto, Ozório (2010, p. 102), aponta que a escola, enquanto instituição baseia-se em padrões e os estabelece, sendo que “o problema crucial é a insistência em fazer com que a escola seja um lugar de normais, (...) igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é de forma alguma, tornar igual”.

Esta ideia é reforçada por Veiga-Neto (2008), de que a inclusão vem sendo concebida como um imperativo inquestionável. Isto é, sua naturalização implica na universalização, generalização e necessidade, sendo ignorada a reflexão necessária em torno de seu propósito e alcance. O autor alerta que se todos estão a favor de uma ideia, parece haver algo suspeito. “Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma mesma coisa a partir de pontos e (principalmente) interesses diferentes.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 23)

Observa-se o final do fragmento da fala da professora Penélope

[...] Eu acho que quando eles são pequenos, igual ao sexto ano tem pouca diferença no relacionamento e conforme vai crescendo esse relacionamento vai afetando o relacionamento dele na sociedade, vai ver que ele não vai dar conta, sempre vai estar pra trás dos meninos e ficou pra trás nenhum grupo quer.

Este discurso remete ao conceito de violência simbólica, no qual os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura a impõem como a verdadeira ou a única forma cultural existente (arbitrário cultural). Existe um mecanismo de exclusão

“natural” no qual só os indivíduos que possuem as “competências, habilidades, aptidões ou conhecimentos” “adequados” serão “incluídos” pela sociedade⁶⁷ (BOURDIEU, 2014). Assim, “o sistema escolar cobraria dos estudantes explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos, conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar” (BOURDIEU, 2014, P. 43).

Nesse sentido, considera-se importante analisar um dos pressupostos apresentados na Convenção sobre os Direitos da Criança⁶⁸, onde em seu inciso III destaca que se deve dotar os alunos com as habilidades e conhecimentos necessários para se tornar uma pessoa socialmente competente. (UNESCO 2015, p. 18). Este pressuposto está presente no discurso da professora Penélope, representando uma concepção da escola desde a perspectiva capitalista que exige equidade e qualidade na educação, ao mesmo tempo que o ideário neoliberal reforça esta ideia, salientando que ela (a escola) *deve* ser capitalista, já que deve obedecer aos interesses do capital que envolvem a “capacitação” para o mercado de trabalho, através da prestação de serviços, tal como faz uma empresa privada (PERIOTO, 2003).

Portanto, corrobora-se a ideia abordada no capítulo 3 de que a deficiência é uma construção social estabelecida segundo os interesses das classes dominantes. Assim, constituindo-se a escola como capitalista, há uma exigência de redefinição também do próprio conceito daquilo que é o conhecimento. Ao conceber e reduzir a escola como campo de transmissão de habilidades e técnicas, seus discursos e práticas deixam de lado discussões importantes, como classe, modos de produção, relações de trabalho, entre outras ligadas ao capitalismo e neoliberalismo (McLaren, 2000).

6.1.2 Direito/Garantia legal

Por outro lado, nas falas das Professoras da Sala de Recursos (PSR), observou-se uma visão da EI como um processo de conquista de direitos e garantia para o acesso à escola regular, conforme é apresentado pela fala da professora Antonela onde salienta:

⁶⁷ Encontrasse imerso neste discurso a teoria evolutiva da seleção natural apresentado por Charles Darwin (1809-1882) é adotada pelos cientistas como a teoria mais viável na justificação da capacidade que determinados seres vivos possuem de sobreviverem ao longo do tempo, em detrimento de outros, e da sua aptidão para se converterem em múltiplas variedades de espécies.

⁶⁸ La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios “permanentes” para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad : i) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; ii) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; y iii) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente.(Situación Educativa Regional, informe completo, 2015, Unesco)

[...]esses meninos com deficiência que antes eram excluídos da sociedade, né, eles não tinham direito a uma escola regular, eles não aceitavam o aluno com deficiência na escola regular, né, e hoje graças a Deus isso já não é mais empecilho pra eles, então hoje eles entram na escola regular. O que eu entendo de educação inclusiva é que esses alunos que tem deficiência possam estar na escola regular, né, que é muito importante pra ele conviver com os alunos que não tem deficiência e poder participar na escola especial no contraturno, né, pra que eles possam tirar as dificuldades que eles tem na escola regular e trazer pra gente possa ajudar na escola especial. (Antonela).

As linhas iniciais do discurso da professora Antonela permite observar essa conquista de direitos dos alunos com deficiência para eles poderem participar da escola regular, embora, ao final do seu discurso ela destaca como função da escola especial “tirar” as dificuldades apresentadas pelo aluno na escola regular. Este fato pode se relacionar com as falas das PER que apontam um ensino “emendativo” dentro dos propósitos da inclusão escolar. Porém, só é problematizado em seus discursos o conceito de *dificuldade* apresentado pelo aluno, sem ser problematizado o fato de que o aluno não só apresenta uma NEE, ele também tem barreiras que dificultam o sua aprendizagem e que se não são reconhecidas, problematizadas e abordadas na prática. Tais ideias e práticas podem gerar espaços de “integração”, mas, não de inclusão.

Nesse sentido, é importante destacar a fala da professora MariaPaz que fez uma análise crítica em torno da EI, discutindo sobre a necessidade de promover e garantir espaços onde possam acontecer processos de inclusão real. Para esta professora a EI é concebida como:

[...] assim um direito de todos os alunos, né, de estar incluídos na escola regular, tendo assistência, de fato assistência que não adianta se incluir, né, e o aluno ele não ter assistência lá fora, tem que ter o acompanhamento, assistência pra ele não ser mais um na sala de aula porque senão não resolve inclusão [...]o aluno tem que ser incluído, mas, com acompanhamento, né, acompanhamento, muitas das vezes até com materiais diferenciados, tem que ter, continuar o acompanhamento mesmo, porque senão fica sendo mais um. (MariaPaz).

Esta reflexão crítica está relacionada com a afirmação realizada por Veiga-Neto (2008). Para esta autora garantir o acesso e atendimento aos alunos com NEE implica a incorporação dos princípios da inclusão, porém, existem ainda processos de comparação e classificação, que mantém alguns ou muitos dos alunos com NEE em situação de exclusão. “Isso significa que o mesmo espaço considerado inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.” (LOPES, 2009, p. 157).

Dentro das garantias necessárias para o processo de inclusão que a professora destaca, assinala-se a necessidade de contar com materiais diferenciados durante o acompanhamento,

já que não adianta só acompanhamento se não se realizam as adaptações necessárias que facilitem e promovam a aprendizagem dos alunos com NEE. A fala da professora relaciona-se ao apresentado nas Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica em seu artigo 13, referente às atribuições do professor do AEE destacando dentro de suas funções “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.3).

6.1.3 Formação para trabalhar com alunos com NEE

Os dados evidenciam as dificuldades apresentadas na formação inicial das PER para trabalhar com estudantes com NEE em suas turmas. Entre as professoras do ensino regular, só a professora Celeste formou no período no qual se estabeleceu a Resolução CEB 2009, porém, ela manifestou não estar preparada para trabalhar com estudantes com deficiência. Além disso, foi apresentado por parte de todas as professoras a necessidade de cursos de formação que ajudem a orientar e guiar suas práticas. As PSR, com base em suas experiências, destacaram a falta de preparo por parte dos professores do ensino regular, manifestando-se que é necessária melhor formação para receber alunos com NEE. A professora Penélope também apontou que a falta de preparação do professor gera o isolamento da criança na sala de aula, dificultando os processos de aprendizagem e inclusão, fato que permitiu observar como só se esta inserindo o aluno na sala de aula, mas, não se estão desenvolvendo ações realmente inclusivas.

Quando a gente é formada a gente não é formada pra isso né, então a gente é formada para passar aquele determinado conteúdo e quando a gente encontra uma determinada dificuldade dessa né, a gente tem essa dificuldade de estar trabalhando com esse aluno [...] eu quero aprender a lidar com isso né e tá sendo difícil pra mim também então as vezes eu deixo, ele fala assim comigo “a eu não sei fazer isso” e eu tento explicar e ele não entende e então eu acabo deixando de lado por falta de tempo de estar sentando ali e criar uma maneira dele entender aquilo, então eu estou tendo muita dificuldade com isso, talvez através de um curso né de como fazer isso eu vou estar aprendendo a lidar com isso. (Celeste).

Eu mesmo tenho dificuldade de lidar quando tem um aluno especial na sala de aula eu tenho dificuldade de lidar justamente porque a gente não teve isso na formação, na faculdade eles ensinam o conteúdo e acaba não voltando para esse fato do aluno especial talvez também porque na época que eu estude isso não estava muito, não estava focando muito nisso. (Abril).

Eu acho a gente devia ser preparado pra trabalhar com esses meninos, tinha agora já que a escola pública, né, o governo devia dar um curso, uma preparação, uma formação pra professor ter capacidade de ficar com esses meninos na sala de aula. Se a gente tivesse um curso, estava mais preparado pra trabalhar com ele e ajudar na sala (Penélope).

Destaca-se como os discursos das PER salientaram a necessidade de cursos de capacitação e formação docente para o trabalho com alunos com NEE. Nesse sentido, Pacheco (2014, p.9), aponta: “se a qualidade das escolas pudesse ser medida pelo peso dos certificados de ações de formação frequentadas pelos seus professores, aconteceria uma revolução em cada escola”. O autor realizou uma pesquisa em 2007⁶⁹ que revelou que “quando se trata do ensino público e dos cursos de capacitação oferecidos aos professores dessas redes, a constatação é que eles não estão fazendo diferença no desempenho dos alunos, apesar de serem divulgados como uma das iniciativas para melhorar o ensino”.

Dessa forma, observou-se que não só a formação traz a solução à inclusão, como foi discutido anteriormente nos capítulos deste texto. É necessário que o professor reflita por meio “de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto identifica a suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores” (PACHECO, 2014, p. 10).

Nas falas das PSR observou-se a necessidade de mudanças da escola. No discurso da professora MariaPaz destaca-se uma concepção mais abrangente, onde não só a formação resolve a inclusão.

Eu acredito que, acredito não, tenho certeza que essa inclusão só vai fazer bem para as crianças, apesar que eu estou anos e anos na escola especial, mas eu acredito, mas se a escola regular tiver preparada para receber (MariaPaz).

Por outro lado, a professora MariaPaz teve um discurso mais próximo com o exposto com as PER, salientando a necessidade de desenvolver “habilidades” necessárias para receber os alunos. Esse enfoque está relacionado com o apresentado anteriormente sobre a discussão de formação para o trabalho desde a perspectiva capitalista.

[...] a maioria dos professores que eu conheço reclamam de ter uma criança com deficiência na sala porque eles não estão preparados pra isso é preciso preparar o professor da educação regular pra receber o aluno com deficiência, né, ele tem que ter mais cursos, né, e capacitar pra receber o aluno com deficiência porque eles ainda não tem essa habilidade. A preocupação, é de “eu tenho um aluno deficiente na minha sala e o que que eu vou fazer com esse aluno, meu Deus!”, né, e o medo de receber aquela criança é e muitos professores tem muito medo de receber uma criança com deficiência (Antonela).

Assim, torna-se essencial a transformação da prática pedagógica na educação básica para o atendimento dos alunos com NEE, articulando a educação especial à educação comum. Esta transformação das práticas ultrapassa um problema técnico de “capacitação” precisando

⁶⁹ “Determinantes do desempenho escolar do Brasil”. Naércio Menezes Filho. São Paulo, 2007.

mudar as intenções por ações. A formação de professores constitui-se como um processo contínuo e participativo, decorrente das práticas e a elas referenciando um processo permanente de ação e reflexão crítica sobre a ação, pois é através da reflexão crítica que são questionadas formas de legitimação (de autoridade, ou regulação moral, por exemplo).

Porém, é importante que a escola disponibilize para o professor um sistema de apoio, onde seja acompanhado tanto o professor quanto o aluno em seu processo de ensino aprendizagem já que como é destacado pela professora Abril

[...] quando você tem um aluno diferente, você acaba aprendendo alguma coisa também, ate mesmo com relação à deficiência desse aluno você passa a conhecer o diferente.

A fala da professora permite analisar como a questão de formação ultrapassa a transmissão de conteúdos. Conforme salienta Freire e Shor (1986, p. 46) a relação discência/docência envolve processos de ensino aprendizagem concomitantes, existindo uma inevitável interseção entre eles. Essa perspectiva “está na base da educação libertadora, pois ela é fundamentalmente uma situação na qual tanto os professores como os alunos dever ser os que aprendem; devem ser sujeitos cognitivos apesar de ser diferentes”.

Nesse sentido, reconhece-se que a formação do professor para o trabalho dentro da inclusão é um dos pilares fundamentais. Stainback (1995) aborda a necessidade de apropriação por parte dos profissionais de educação de saberes teóricos e práticos, sensivelmente diferenciados dos que habitualmente se possuem e que são postos em ação nas práticas tradicionais. Para tanto, as escolas ao assumirem a implantação de estratégias inclusivas deverão contemplar, paralelamente, a necessidade de introduzirem novos papéis e novas funções nas práticas habituais de todos quantos constituem a sua comunidade educativa, possibilitando espaços de ensino-aprendizagem para todos seus integrantes. Siems (2008) destaca que as condições de trabalho fazem parte do processo de profissionalização do educador, motivo pelo qual devam ser desenvolvidas ações que contribuam com a melhoria destas condições, desenvolvendo política de gestão de pessoal voltada a reverter o processo de proletarização da docência, em busca da qualidade da educação. Contudo, tal discussão extrapola os objetivos desse estudo.

6.2: Trabalho desenvolvido entre a escola regular e o AEE

Tabela 3 - Trabalho desenvolvido entre a escola regular e o AEE

Categorias
Trabalho colaborativo
Funções dos professores do ensino regular e o professor da SEM
Necessidade de trabalho em parceria/ Sugestões para facilitar o trabalho

Fonte: Da autora

6.2.1 Trabalho colaborativo

Segundo as falas das professoras entrevistadas, tanto as PER quanto do AEE manifestaram não ter tido comunicação entre elas, nem conhecimento do trabalho desenvolvido por seus colegas na sala comum e na SRM com o aluno que têm em comum em suas turmas. Além disso, salienta-se que duas professoras de ensino regular apontaram não conhecer que seu aluno frequentava a SRM e uma delas ficou surpreendida no momento de ser informada que tinha um aluno com NEE matriculado em sua turma. A professora não tinha conhecimento que o aluno apresentava uma NEE. As professoras entrevistadas destacaram não ter na carga horária espaço para reuniões de planejamento em conjunto.

Denota-se a ausência de comunicação e conseqüentemente trabalho articulado entre a professora da classe comum e a professora da SRM, além da comunicação estabelecida dentro da escola regular. Tal fato pode ser confirmado no seguinte trecho transcrito da entrevista realizada com as professoras do ensino comum e SRM

[...] esse menino por exemplo dá muito trabalho em sala de aula e eu não sabia que o menino tinha Necessidade Especial [...] agora que estou sabendo, ele é mais levado, né, atitude dele mesmo é diferente dos outros, então, já dificulta, ele fica mais isolado não, ele fica mais agitado, perturba mais, atrapalha mais, né [...] a gente não sabe o trabalho da sala de recursos, não conhece o professor de recursos, e ai fica sozinho. Nem conheço uma sala de recursos na verdade. Eu já vi alguns meninos que frequentam sala de recursos mais eu nunca vi uma sala de recursos (Penélope)

O discurso da professora permite observar como a ausência de comunicação dentro da escola comum vai criar uma barreira para a aprendizagem da criança. Ressalta-se na fala da professora como o problema de aprendizagem se situa no aluno, sendo isolado pelo fato de que “dá muito trabalho”. Quando não existe uma comunicação entre o AEE e a escola regular, o trabalho realizado na SRM não vai assegurar condições para a continuidade dos processos inclusivos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino tal como aponta a

Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Torna-se importante refletir sobre a necessidade de deslocar o foco do ‘especial’ do aluno direcionando-o para as respostas educacionais que eles requerem, ou seja, evita-se enfatizar os atributos ou condições pessoais que influenciam diretamente na aprendizagem e escolarização e ressalta-se a importância do papel da escola em atender cada aluno nas suas especificidades.

Na política atual os professores de AEE acabam tendo uma demanda excessiva de atendimento individual nas SRM porque o trabalho é centrado no aluno alvo da EE, não tendo tempo hábil para a implementação de parcerias efetivas com o professor da sala comum, que é o professor que permanece mais tempo com o aluno com NEE na sala de aula (MENDES, 2014).

Por outro lado, na fala seguinte as professoras da SRM e a professora Abril embora, tenham afirmado não ter contato, neste ano letivo com as professoras de ensino regular e com as PSR, destacaram:

Aqui nessa escola, a gente não tem SRM né, mas o ano passado mesmo eu trabalhava numa escola que tinha, eu tinha o aluno com dificuldade e tinha sala de recursos e aí a gente tinha o contato com o professor né, o professor estava sempre passando pra a gente e ajudou sim, a gente percebe uma diferença no início do ano até o final que houve sim algum avanço (Abril)

Eu tenho um planejamento pra cada aluno, né, quando eu recebo o aluno eu fiz aquele planejamento anual, mais é um planejamento que você vai mexer nele também no decorrer do ano, né, esse trabalho que eu fiz não deu certo, vão mudar pra ver se esse vai melhorar, entendeu?, Mas, não tive oportunidade de compartilhar ele com o professor porque os dois alunos mais velhos estão no sexto e oitavo ano, então eles tem vários professores. Eu conversei com a supervisora, entendeu? Pra ela me falar quais eram as dificuldades desse aluno, aí eu trouxe as dificuldades e trabalho aqui com jogos
(Antonela)

O aluno que frequenta a SRM o ano passado, eu tinha muito contato com a escola porque eu ia a escola, o diretor de lá é excelente, esse diretor e a vice-diretora lá, a supervisora, nossa! Pessoal lá davam apoio, sabe (MariaPaz)

Na fala das professoras pode-se observar ausência de diálogo e comunicação entre as escolas, embora é destacado o fato de ter tido comunicação em outros momentos com outros professores, e como aponta a professora Abril:

[...] a gente percebe uma diferença no início do ano até o final que houve sim algum avanço

Pelos discursos das professoras percebe-se que não existia trabalho articulado no momento da coleta dos dados. Contudo, destaca-se que em suas experiências passadas foram observados avanços quando se tem diálogo e trabalho articulado, embora não seja feito da forma proposta na legislação.

Segundo o Working Fórum on Inclusive School (1994), citado por Correia (2003) dentro dos pressupostos considerados essenciais para a construção de escolas inclusivas, considera-se fundamental que se possibilitem relações de colaboração entre o professor e a EE, os serviços de saúde, de reabilitação, terapêuticos, e as famílias, preconizando o trabalho em equipe.

Assim a equipe docente que optasse pelo enfoque de suas práticas pela via da colaboração, responderia melhor e mais qualitativamente a uma verdadeira prática inclusiva. A prática colaborativa assumiria, nessa perspectiva um papel fundamental na construção da verdadeira escola para todos. (Correia, 2003). Segundo Matos (2011), a efetivação de processos de mudanças que potencializam o trabalho colaborativo contribuiu com a superação do isolamento profissional docente e a fragmentação das redes relacionais na escola.

Porém, observa-se nesta pesquisa que o realizado na prática atual pelas professoras não corresponde às orientações instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, sobretudo nos art. 9 e 13 que estabelecem a articulação dos professores da sala comum com os do AEE visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e a acessibilidade às estratégias para promover a participação dos alunos nas atividades escolares.

Como já referido anteriormente, estes artigos salientam que a elaboração e a execução do plano de AEE devem ser feitos pelo professor da SRM ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular (BRASIL, 2009).

Nesse sentido tal como aponta Mendes (2014)

A política nacional de inclusão escolar parece ser guiada pela atratividade do baixo custo, sem a oferta de estrutura necessária para sua concretização, com a oferta de uma estrutura simplificada e não efetiva de serviços de apoio (MENDES, 2014, p. 122).

Se o trabalho que é realizado no AEE não é desenhado para ser compartilhado como o professor do ensino regular, a qualidade na educação que deve ser garantida para aluno com NEE será realizado numa visão “reduzida” da realidade do aluno na escola regular. Tal compartilhamento se constitui num imperativo ético para melhorar a qualidade do ensino comum, com o intuito de avaliar o quanto essa escolarização qualificada na classe regular pode fazer pela educação de alunos com NEE.

Portanto, torna-se fundamental a construção de um trabalho em equipe com os professores tanto da EE quanto do ensino regular, com a definição de diretrizes claras ao nível das políticas públicas que possam estar articuladas com a realidade escolar, avaliando limites e possibilidades para serem efetivadas sob o modelo de colaboração.

6.2.2 Necessidade de trabalho em parceria

A Declaração de Salamanca (1994) aponta que os profissionais que irão trabalhar com alunos com NEE devem estar preparados para também argumentar, discutir e colaborar com especialistas que estejam atendendo a essas crianças, além do diálogo com as escolas especiais. A experiência dos docentes da escola especial poderá ajudar orientando os professores do ensino regular, os quais não têm a mesma experiência.

Além dos pressupostos apresentados nas Declarações Internacionais, um número significativo de autores (S.Stainback & W.Stainback, 1996; 1999, Wang, 1998, Vlachou, 1999, Correia, 1997, Nielsen, 1999, Ainscow, 1995 e Sands et al., 2000) destacaram a importância destas redes de cooperação profissional instauradas no interior da equipe educativa de cada escola. De acordo com estes autores as redes são requisitos fundamentais para a construção de uma cultura organizacional que abrace os valores da inclusão. Por conseguinte, os diversos elementos de uma escola orientada por e para aqueles valores, precisam definir estratégias cooperativas a ser desenvolvidas no seu cotidiano profissional (Serrano, 2005)

Uma das questões apontadas pelas professoras pesquisadas é a necessidade de estabelecer processos de comunicação e diálogo, formando redes de apoio entre a escola regular e o AEE. O objetivo desses processos seria a construção de relações baseadas num trabalho articulado, com base na colaboração entre os professores da classe comum e os da SRM. Tal trabalho possibilitaria processos reais de inclusão, facilitando a identificação das barreiras para a aprendizagem apresentadas nas escolas. Na fala da MariaPaz pode-se observar a importância da construção dessa relação de dialética.

Se tiver esse elo da sala tanto professor da escola regular com a gente da sala de recursos, independente de escola especial o lá na mesma própria escola o resultado surge efeito sim. O trabalho pra inclusão tem que ser esse, se a inclusão for feita dessa maneira, se tiver esse elo, professor sala de recursos com professor da sala regular, ter esse elo, se não tiver eu sinto bem diferença do aluno que se teve contato com a professora dele lá da escola regular, quando se tem o contato a mudança do aluno é muito grande, muito grande. (MariaPaz).

Por outro lado, no discurso da Antonela identificou-se que o tema de estabelecer relações de colaboração e diálogo entre o ensino especial e comum está sendo discutido por outros professores em diferentes espaços, sendo expressado na seguinte fala

[...] a gente fiz a semana passada um curso sobre deficiência intelectual foi falado muito isso e a proposta é que a gente vá nas escolas pra conversar com os professores até mesmo com esses que, né, cada disciplina é um professor eu acho que vale a pena, conversar com eles porque cada um é de um jeito, né, cada

disciplina é uma e cada professor também age de uma forma, então é bom ouvir cada professor destes pra saber qual que é a deficiência daquele aluno dentro da aula dele, né (Antonela).

Na fala tanto das professoras da sala comum como da SRM, destaca-se a importância de estabelecer redes de apoio, tendo como sugestão reuniões realizadas nas escolas com o intuito de conhecer o trabalho realizado por ambos docentes e compartilhar informação, além de expor dificuldades apresentadas no processo do ensino-aprendizagem dos alunos. A professora Celeste apontou neste sentido que

Olha, eu acho assim que a gente poderia ter esse contato fora do horário, né, assim de aula mesmo, igual eu venho todos os dias a tarde e fico a tarde inteira, então acaba não tendo tempo de a gente ter esse contato, né, porque trabalhar o dia inteiro cinco horários fica puxado então eu acho que se de repente a gente conseguisse né um horário fora do horário de aula, né, pra gente discutir pra gente ver uma possibilidade eu acho. (Celeste)

A professora Penélope apontou a necessidade de visitas à SRM por parte do professor da classe comum, com a finalidade de conhecer o trabalho desenvolvido lá e que o mesmo deve ser feito pela professora da SRM, que também deve visitar uma classe comum, para então estabelecer projetos de trabalho articulados. Na fala da professora MariaPaz, observou-se a necessidade de construir espaços de diálogo e trabalho articulado.

Em minha opinião como professora da sala de recursos, eu gostaria sempre de um debate com isso, ter um dia em que você pudesse ir e falar e fazer esse acompanhamento, então se a gente tivesse por exemplo um dia, uma sexta feira, você ir visitar, né, se não tiver atendendo o menino, você ir visitar e no outro período você fosse a fazer visita de um hoje, na outra semana visitar em outro, eu acho, né, só telefone não eu atendi eu acho que uns dois anos assim foi um trabalho muito bom, a gente ia na sala apresentava para os outros coleguinhas, né, que eu trabalhava na escola especial, convidava pra eles vir

Percebe-se que o tempo é um dos fatores que mais preocupa os professores do ensino regular, dificultando a organização das reuniões com os professores da SRM. Mas todos salientaram sobre a necessidade da escola organizar-se em torno deste tema, já que reconhecem as vantagens que traz tanto para o aluno quanto para o professor o trabalho em colaboração. Dessa forma, torna-se fundamental a concretização de mudanças na organização escolar, na gestão escolar para disponibilizar espaços de troca de saberes e trabalhos articulados para a promoção de transformações reais necessários para a efetivação de práticas inclusivas.

6.2.3 Funções dos professores

Os discursos das entrevistadas permitiram analisar como as professoras do ensino regular ainda não tem clareza sobre suas funções na sala de aula e seu trabalho sob o paradigma da EI. Em suas falas salientaram novamente o fato de não ter formação como um dos fatores que dificulta seu trabalho, além do número da turma elevado. Segundo a professora Penélope

Coloca-la (o aluno) na sociedade, arrumar ela pra a sociedade recebe-la bem ali, as outras crianças, os meninos, né, mais pra isso é que preciso da formação que o estado deve oferecer. [...] normalmente a gente tenta trabalhar material concreto com eles, o que a turma permite, essas turmas muito grandes não dá pra fazer isso (Penélope)

Neste sentido a professora MariaPaz também apontou que

Trabalhar lá fora com uma turma maior, né, maior número de alunos em uma sala de aula e ter um aluno diferente como se diz, né, que não, diferença está em todos nós, mas tem que estar preparados sim pra receber [...]tem que estudar muito, muito, muito, pra você saber como trabalhar com essa criança (MariaPaz).

Na fala da professora Abril identificou-se a falta de clareza referente a seu trabalho e a dificuldade e angústia referente a sua participação efetiva dentro do contexto inclusivo.

Nossa! Meu trabalho na verdade eu acho que que, eu acho que eu participo muito pouco eu tento da minha maneira dar uma assistência né dependendo da dificuldade do aluno e as vezes a gente tem o aluno que não sabe não consegue escrever, a gente tenta assim, dar uma atenção maior pra ele, mas as vezes tem uma turma por exemplo uma turma que tem vão supor trinta alunos e tem um as vezes essa dificuldade que quer dar uma atenção maior pro aluno mais é ai já fica difícil porque os outros também tão ali, não ter o professor de apoio dificulta muito porque a gente fica até meio perdido e a gente fica sem saber o que que faz quando entra no início do ano a gente as vezes ainda não tem professor de apoio e ai quando entra o professor que é, né voltado pra aquilo pra aquele aluno ai a gente já fica mais vamos dizer assim ,aliviada, porque sabe que a responsabilidade não é tanta assim. (Abril)

Observou-se um enfraquecimento da prática pedagógica do professor do ensino comum, caracterizado pelo fato dele ainda não ter espaços efetivos de troca e de formação que ultrapasse um problema técnico, para atualizar as dimensões de intenção e da ação sob uma reflexão crítica de sua realidade e sua prática.

Por outra lado a Antonela destacou que a função principal da SRM é

Trabalhar a dificuldade do aluno lá e principalmente com jogos pra que não fique aquela educação maçante, né, se eles já têm essa formação lá aqui a gente tem que trabalhar o lúdico com eles pra que eles aprendam brincando. O trabalho realizado com o aluno com NEE se enfoca em utilizar jogos, a mesa de alfabeto [...]

A fala da professora permitiu analisar como ela percebia o ensino aprendizagem na escola regular, salientando a palavra “maçante” para descrever o processo de formação na

escola. No início da fala pôde-se observar uma função de suplementação da SRM, sendo que destaca que seu trabalho se enfoca em trabalhar a dificuldade que apresenta o aluno na escola regular, porém percebeu-se uma contradição nesta afirmação quando comparada com a realidade das escolas pesquisadas.

Segundo o exposto pelas professoras tanto de ensino comum quanto da SRM, elas destacaram não ter comunicação. Portanto quando se fala de trabalhar a “dificuldade” que o aluno tem na escola, não se teria uma perspectiva objetiva da mesma, já que não existe uma identificação clara de qual é a dificuldade. Além disso, pode ser que a “dificuldade” não seja do aluno, como foi falado anteriormente, a barreira para a aprendizagem pode ser a escola como um todo.

Dessa forma, se mantém a problemática de segregação entre ensino comum e EE, já que se tende a manter a responsabilidade dividida pela educação de alunos considerados normais e especiais. A “inclusão” do aluno com NEE não demanda alteração no ensino ministrado na classe comum, e conseqüentemente, “não muda a escola para que ela responda melhor à heterogeneidade dos alunos, configurando-se como medida conservadora de organização escolar para fazer frente à inclusão escolar”.

Por outro lado, na fala da professora MariaPaz observou-se uma análise da função da SRM que vai mais além de suplementar o trabalho da escola regular e permitiu observar uma reflexão ativa sobre o verdadeiro propósito da inclusão.

Olha nós trabalhamos aqui fazendo o melhor que eu posso pra incluir esses alunos, o meu trabalho é isso, jamais eu quero ficar aqui com eles pra eles ficarem aqui na escola, jamais, não é minha intenção, eu trabalho com responsabilidade com eles, do o melhor é que eu acho que lá é que é o direito deles, se tanto se fala na inclusão é um direito deles. Num é? É direito deles então eu acho que quem estar trabalhando com esses meninos, tem que fazer um trabalho com muita consciência né amor demais, não precisa nem falar e muita consciência pra poder ter um desenvolvimento pra incluir e eles (MariaPaz)

Nesse aspecto Pacheco (2014), aponta que

Os professores são considerados intelectuais na medida que, mais que profissionais preparados para realizar com eficácia objetivos que lhe são postos, assumem-se na liberdade e capacidade de exercício crítico. Este posicionamento permite questionar ideologia que legitimam a separação entre processos de conceptualização e de execução. (Pacheco, 2014, pag. 25)

A literatura salienta que o trabalho desenvolvido pelo professor no contexto inclusivo é fundamental para a efetivação das práticas sob o modelo da EI. Ressalta-se que em quase todos os casos, o que se espera é que essas condições se materializem por meio da ação

isolada de indivíduos que devem assistir, educar e cuidar nesses contextos, o que incide, com diferentes ênfases e responsabilidades, tanto sobre os alunos com NEE quanto os profissionais que a assistem.

Desse modo acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE no contraturno, já que o professor de EE tem que ensinar cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue por 20 horas semanais. Portanto, enquanto houver ensino de qualidade frágil nas escolas comuns, todo e qualquer AEE extraclasse, como é o caso dos serviços apresentados na SRM, assumirá caráter assistencialista e remediativo, sendo insuficiente para responder tanto às necessidades educacionais quanto às especificidades dos alunos que requerem educação diferenciada (MENDES, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2001, p. 99)

Os dados encontrados nessa pesquisa indicam que não existe comunicação entre o ensino regular e o AEE e que o trabalho desenvolvido pelos professores difere muito do que a legislação propõe. Talvez seja importante problematizar e refletir em pesquisas futuras como esta legislação foi construída e porque os professores não se apropriaram dela.

Merece destaque a importância de implantação de um trabalho colaborativo e estabelecimento de redes de apoio entre o ensino regular e especial, sendo fundamentais os momentos de troca de experiências e conhecimentos entre os professores do AEE e ensino regular, para que juntos, possam aprender e planejar de forma adequada e pertinente as metodologias e objetivos de trabalho segundo as especificidades de cada aluno, em prol da construção do processo real de inclusão. Porém, as professoras do ensino regular manifestaram que o tempo é um dos fatores que dificulta ter esses momentos de troca.

A pesquisa de campo reforçou o apontado na teoria estudada sobre a importância do trabalho desenvolvido na modalidade de colaboração, pois este permitiria o atendimento de forma concreta e efetiva das dificuldades apresentadas pelos alunos com NEE. Por conseguinte, é importante buscar espaços de diálogo entre as escolas, analisando alternativas que possam facilitar a comunicação e os encontros entre os professores da SRM e o ensino comum.

Os discursos das professoras salientaram a aceitação da EI, porém, no transcorrer destes mesmos discursos percebeu-se certa rejeição dela em suas práticas. É ponto comum às entrevistadas assinalar a falta de formação, como um dos principais fatores que dificultam o planejamento e direcionamento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE devido à falta ou fragilidade de formação.

Nesse sentido é importante compreender o trabalho desenvolvido pelas IES (Instituições de Ensino Superior) referente aos programas de formação de professores para a inclusão escolar. Precisa-se superar momentos de desânimo e incertezas diante da desqualificação a que a educação vem sendo submetida, na alegação de que a formação para a Educação Básica é precária, especialmente no relacionado com a formação docente para a educação dos estudantes com NEE no ensino regular. Se a formação é insuficiente, torna-se

urgente o questionamento sobre onde e como os profissionais da educação são formados. Qual é responsabilidade das IES nesta formação? Assim, é preciso resgatar ou melhor, pensar estratégias para que as IES assumam a responsabilidade na formação de profissionais da educação para a EI.

Porém, é fundamental e importante neste momento trazer as questões de Fogli, Silva e Oliveira (2008):

Poderá o educador engajar-se numa proposta de inclusão atuando de forma interdisciplinar sendo sua formação fragmentada? Existem condições para o educador entender como o aluno aprende, se não lhe foi reservado espaço para perceber como ocorre sua própria aprendizagem? (Fogli, Silva e Oliveira, 2008, p. 119)

Observa-se a necessidade de cursos de formação, planejados de forma participativa, que ajudem a orientar e guiar as práticas dirigidas aos alunos com NEE. Cursos que se interroguem constantemente como são planejados, por quem são planejados, a quem beneficiam, como beneficiam e porque estas pessoas são as beneficiadas. Cursos que formem profissionais para processos de interrogação. Como salienta Pacheco (2014, p.24) “precisamos mais de interrogações que de certezas”.

Contudo, é importante refletir que ainda que sejam ofertados mais cursos de formação, é fundamental reformas estruturais na escola, das concepções e paradigmas para a superação do enfoque de práticas normativas e assistencialistas diante das diferenças. É necessário discutir coletivamente quais reformas precisam ser feitas, que paradigmas precisam ser superados e porque precisam ser superados.

As falas das PER apresentaram sensações de apreensão e medo de enfrentar a sua impotência de estar ante um sujeito cuja deficiência é um signo de ameaça, perplexidade, desencontro, estranhamento. É relevante refletir como a EI está sendo concebida na atualidade, questionando o quanto de normatividade ainda apresenta.

Foi possível perceber como os professores precisam e requerem apoio para que, de fato, as finalidades das políticas públicas sejam efetivadas na realidade, de forma que a escola possa agir segundo o contexto social, dirigindo suas teorias e práticas para a identificação das verdadeiras barreiras de aprendizagem dos alunos com NEE.

Nesse sentido, Balvino da Costa (2010) salienta que é importante que as instâncias de poder, os sistemas de ensino, os (as) docentes e a sociedade despojem-se dos preconceitos e estereótipos, e mobilizem-se assumindo a educação do aluno com NEE e de todos (as) na

pluralidade e na diversidade. Como destaca Marques (2010), a construção de um novo perfil de escola exige contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, visando um trabalho em parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Por conseguinte, é apropriado à escola uma reflexão crítica e conseqüentemente renovação das práticas pedagógicas, embora como foi destacado nas discussões anteriores, o trabalho do professor é essencial neste processo, portanto, este precisa também do acompanhamento por parte da gestão escolar e do governo. Mas o que representa a EI para a gestão escolar? Como a EI é percebida por esta gestão?

Na pesquisa bibliográfica e de campo identificou-se discursos de individualização da responsabilidade tanto do sucesso quanto das fragilidades (principalmente destas) que envolve os professores que trabalham no contexto inclusivo. Assim, é adequado o desenvolvimento de ações que facilitem e promovam processos inclusivos na escola, articulando-as com o respaldo real por parte das políticas do governo.

Neste sentido, Mendes aponta que

É preciso reconhecer que muitas vezes no Brasil a chancela das nossas autoridades a tais documentos (declarações internacionais como a de Jomtien e Salamanca) representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira o política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado, poderíamos dizer que há uma pequena influência das políticas universais, mas elas por si só não são suficientes para introduzir e sustentar uma ideologia tal como parece ter ocorrido em nosso país com a questão da educação inclusiva. (MENDES, 2010, p. 24).

Dessa forma, as metas da inclusão só poderão ser atendidas se os alunos com NEE tiveram sua inserção garantida não apenas na legislação, mas na realidade, de preferência na classe comum das escolas públicas. Porém, é importante salientar que a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, já que a inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. (MENDES, 2010)

Assim faz-se necessário e fundamental que se possibilitem mecanismos que facilitem o trabalho dentro do modelo inclusivo, tanto para o professor quanto o aluno com NEE com o intuito de propiciar a inclusão escolar, saindo dos discursos e chegando efetivamente às salas de aula.

Freire (1996) salienta que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social

e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 18-19).

À construção da escola inclusiva é essencial uma mudança das concepções, valores organização e desenvolvimento das práticas escolares, reestruturando e repensando a práxis a qual estava desenhada para atender os “normais”. Nesse sentido uma “mal dita” inclusão traz consigo um retorno implícito ao conceito de normalidade, só que disfarçado, já que o “normal” e universal se confundem sob o signo do humano. Assim, na escola dita inclusiva, a diversidade se encontra dependente ao currículo básico normativo, o qual tem um conceito do humano como um modo inapelável do ser, “se conquista a liberdade, sob o alicerce dos direitos humanos, pero é a liberdade de fazer o mesmo das demais” (GUILLAUME, 2000, p. 16). Embora as discussões em torno do currículo não são o alvo desta pesquisa e discussão, tal tema pode-se constituir objeto de pesquisa em estudos futuros.

Os documentos internacionais, as políticas e legislação inclusiva, e a literatura pesquisada apontam para a importância do trabalho colaborativo e redes de cooperação como importantes estratégias para efetivação da educação inclusiva. Contudo em pesquisas futuras é adequado compreender a complexidade e resistência que impedem ou dificultam tal trabalho. Nesse sentido é que a definição de processos inclusivos adquire tão alto significado, já que não se tem uma fórmula pronta ou uma data fixada para a escola constituir-se inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Necesidades educativas especiales. Madrid: Narcea, 1995.

ALVES, D O. Os Desafios para a Política em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, E. G; (Org.). Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos, Brasília, 2005.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e Municipalização. In: Manzini, E.J (Org). Educação Especial: Temas Atuais. Marília Publicações, 2000.

AVRAMIDIS, E., AND NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147, 2002.

BALVINO DA COSTA. V. Programa Nacional sobre as Pessoas com Deficiências: Desafios y perspectivas. In MENDES. E; ALMEIDA. M. Org. Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação inclusiva. Araquara, SP: Junqueira&Marín, 2010.

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEDAQUE, S.A. O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BLANCO, R. Los docentes y el desarrollo de las escuelas inclusivas. *Revista PRELAC* N° 1, UNESCO, Julio, 174-177, 2005.

BLOCH, E. O princípio da esperança. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto,2005.

BLOCH, E.O princípio da esperança. Rio de Janeiro: EDUER/Contraponto, 2005.

BONAMINO, A; *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2015.

BORSATO DA SILVA. W. Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da rede pública municipal de ensino de petrópolis/rj. universidade federal fluminense. 2013

BOURDIEU.P. Escritos de Educação. Editora Vozes, 15ª Edição, 2014.

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

BRASIL. Constituição do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2015.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Decreto nº 6.949. Brasília: ONU, 2009.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>

BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopolitcadeinclusao.pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.

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

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 4 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Presidência da República. 2014

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p 72p.

BROWNELL, M. T., AND PAJARES, F. Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22 (3), 154-164, 1999.

BRUYNE, P. et al, 1991. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRUYNE, P. et al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. História da Infância no Brasil. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 163-185.

BUENO, J. G. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BÜRKLE, T. A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro.

CAIADO, KRM. Concepções sobre deficiência mental revelada por alunos concluintes do curso de pedagogia deficiência mental. São Carlos, 1993. Dissertação de mestrado em Educação Especial- UFSCar. In: TOREZAN, A.M., CAIADO, K.R.M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. 03, Ano, 1995. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm> Acesso em 5 maio 2015

CAPUTO, M.E. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>> Acesso em: 10 de out. 2015.

CARDOSO, R. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. espec. 2011, vol.17, n.spe1, pp.105-124. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>> Acesso em: 20 abril 2016.

CARVALHO, R. E. Políticas Públicas, Educação e Sociedade: Desafios da Inclusão. In: FÁVERO MAIA, H (org.). NEUROEDUCAÇÃO. A relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, núm. 26, 2005, pp. 1-7 Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127396003>>. Acesso em: 20 maio 2016

CHAGAS DE CARVALHO, M.M. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo Revista Educação em Questão, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-977, set./dez. 2004

COHEN, J, J. “A cultura dos monstros: sete teses”. In: SILVA, T, T (Org.). Pedagogia dos monstros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

COLNAGO, N. A. S. Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara-SP: Junqueira Martins, 2008.

- CORREIA, L. M. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino. Porto: Porto Editora, 1997
- CORREIA, L.M. Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003, p. 9-10.
- CUPICH, Z. Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio. In: BROGNA, P (Org). Visiones y revisiones de la discapacidad. Mexico: FCE, 2009.
- CURTIS, S. Peer tutoring: 'entitlement,' 'access' and 'equal opportunities.' Multicultural Teaching, 10 (20), 15-18, 1992.
- DAVIS, P., AND FLORIAN, L. (2004). Teaching strategies and approaches for children with special educational need: A scoping study. Research Report RR516. London: DfES.
- DE LA VEGA, Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Noveduc, 2010
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNIC / Rio /Disponível em <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>
- DENO, Evelyn. Special education as developmental capital. Exceptional Children, n. 37, p. 229-237, 1970.
- EFFGEN, A.P.S. Educação Especial e currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- FARRELL, M. The impact of research on developments in inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 4 (2), 53-162, 2000.
- FAUSTO, B. História do Brasil. Universidade de São Paulo: Fundação do desenvolvimento da educação, 1995.
- FÁVERO, O; FÁVERO T, W (Org). Tornar a educação inclusiva. Brasília : UNESCO, 2009.
- FAZENDA. I. Metodologia da Pesquisa Educacional (Org). São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FAZENDA. I. Metodologia da Pesquisa Educacional. In: ANDRE, M. A pesquisa no cotidiano escolar, São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 37-45.
- FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- FERREIRA, M.C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R de; LAPHANE, A.L. F. de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 21-48. 15.
- FLUTTER, J; RUDDUCK, J. Pupil voice: purpose, power and the possibilities for democratic schooling. British Educational Research Journal, 31: 533-540.DOI:10.1080/01411920500153614

FOGLI, B.F.C.S.; SILVA FILHO, L.F.; OLIVEIRA, M.M.N.S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M.P, PAULINO, M.M (Org.). Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 107-122.

FOUCAULT, M. A História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Editora Perspectiva:,1978.

FREDERICKSON, N. CLINE, T.Special educational needs inclusion and diversity, Philadelphia: Open University Press Buckingham, 2002

FREDERICKSON, N., CLINE, T. Special educational needs, inclusion and diversity. Buckingham: Open University Press, 2002.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª edição.

FREIRE. P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, M. C. (Org). História Social da Infância no Brasil. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 2009.

GARCIA, R.M; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAVIOLI. R. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/ velhos significados para educação especial. In: MENDES. E; ALMEIDA. M. Org. Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação inclusiva. Araquara, SP: Junqueira&Marín, 2010.

GIANGRECO, M. F. & SUTER, J. C. Precarious or purposeful? Proactively building inclusive special education service delivery on solid ground. Inclusion, 3(3), 112-131. doi: 10.1352/2326-6988-3.3.112. American Association on Intellectual & Developmental Disabilities, 2015. Disponível em <<http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/inclu.html>> Acesso em: 23 agosto 2016

GIANGRECO, M. F. Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. International Journal of Disability, Development & Education, 44(3), 193-206. Disponível em :<www.tonadf.co.uk/journals/titles/1034912x.asp> Acesso em: 8 fevereiro 2016.

GIANGRECO, M. F. Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (3), 1997, 193-206 p.

GIL, A. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo : Atlas, 2008.

GINÉ, CL. La integración escolar. Cuadernos de Pedagogía, 1994, 228 p.

GROSS, J. Special education needs in the primary school: A practical guide (3rd ed). Buckingham: Open University Press, 2002.

GROSS, J. Special education needs in the primary school: A practical guide (3rd ed). Buckingham: Open University Press, 2002.

GUILLAUME, M. “Intruducción”. In: BAUDRILLARD, J; GUILLAUME, M. Figuras de la alteridad. Alfaguara, México, 2000.

HARGREAVES, A. et al. Secondary School Work Culture, Structure and Change. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992.

HEGARTY, Seamus; POCKLINGTON, Keith; LUCAS, Dorothy. Educating pupils with special needs in the ordinary school. Windsor: NFER-Nelson, 1981.

HEIDERSCHIEDT, A. F O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum. Dissertação de mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, 2015

HEIDERSCHIEDT, A. F., MACHADO, A.F. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, 28(52), 393-404. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015

HUNT, P., SOTO, G., MAIRE, J., AND DOERING, K.. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69, 315-332., 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo escolar da educação básica 2012. Resumo técnico. Brasília, 2013.

Intituto Benjamin Constant. O Sistema Braille no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=10235>> Acesso em: 3 dec. 2015.

JANNUZZ. G. I. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais – reflexões. *Revista GIS*, Rio de Janeiro, out. 2004.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. *História da Infância no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 163-185.

JUNOIR, J. Monstros, bufões e freaks: riso, medo e a exclusão dos anormais. Caderno dos doutores da alegria. n. 2, 2006.

KAPPLER, C. Monstros, Demônios e Encantamentos no Fim da Idade Média, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KENT, D. Louis Braille: The Father of Literacy for the Blind. National Federation of the blind. Disponível em: <<https://nfb.org/Images/nfb/Publications/fr/fr28/fr280105.htm>> Acesso em 3 dec. 2015

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. Educating the exceptional children. 3. ed. Houghton Mifflin, 1979.

LAURENTE, M. J.; PENAS, E. P. A incidência das políticas educativas centradas na inclusão e na reconfiguração do trabalho docente: Perguntas, hipóteses, premissas, tendências. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Trabalho docente e justiça social: desafios por uma inclusão democrática. Belo Horizonte: UNIKA, 2015. p. 77-89.

LEITE, J. Transitar para onde? monstruosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(2): 559-568, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a16.pdf> > Acesso em: 1 jan. 2016.

LINDSAY, G. Educational psychology and the effectiveness on inclusive education/ mainstreaming. British Journal of Educational psychology, 77, 1-24, 2007.

LOPES, M.C. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: Educação & Realidade, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p. 153-170, Mai/Ago 2009, Ed. FACE/UFRGS, Porto Alegre.

LOURENÇO, E; Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

MACEDO, J.R, Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média, Porto Alegre/ São Paulo, Ed. Universidade UFRGS/ UNESP, 2000

MACKINNON, J. & BROWN, M. Inclusion in secondary schools: An analysis of

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, V.R.B. A Medicalização da Raça. Médicos, Educadores e Discurso Eugênico. São Paulo: Editora Unicamp, 1994.

MATOS, S.N. & MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015. Disponível <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>>

- MATOS, S.N; MENDES. E. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. DOSSIÊ TEMÁTICO Currículo e Prática Pedagógica, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2889/2571>> Acesso em: 5 julho 2016
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MCLAREN. P. La escuela como un performance ritual: Hacia una economia política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo Veintiuno editores, 2003
- MELO. F. R. L.; PEREIRA, MEDEIROS, A. P. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Out. 2015.
- MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- MENDES, E; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 10 de set 2015.
- MENDES, E; et al. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MENDES. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- MENDES. E. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araquara, SP: Junqueira &Marín, 2010.
- MENDES. E; ALMEIDA. M. Org. Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação inclusiva. Araquara, SP: Junqueira&Marín, 2010.
- MENDES. E; ALMEIDA. M; CAVALCANTI. L. Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2009. 355p.
- MENDES. E; PICCOLO. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespe>> Acesso: 24 sep 2015.
- MICHELS, M. H. “Caminhos da exclusão: A política para a educação e a educação especial nos anos de 1990”, Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, vol. núm. 3-4, pp. 73-86.
- MIKKELSEN, B NEILS, E. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf (Eds.). Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington: President’s Committee on Mental Retardation, 1969.

Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1942.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MIKKELSEN, N, E. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1942&page=all>> Acesso em 10 jan. 2016.

MINAYO, M C S, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 23 out 2015.

MINAYO, M C S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Pessoas com Deficiência. Dia da Síndrome de Down revela evolução da inclusão no Brasil. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/21167-dia>> Acesso em: 17 de abril de 2015.

MINOIS, G. História do Riso e do Escárnio, Georges Minois, São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOREIRA L; et al. Políticas educacionais, praticas escolares e alternativas de inclusão escolar. MARQUES, C.A; MARQUES L.P. Em: Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. DP&A: Sao Paulo, 2010 p. 224-237

MOREIRA. V.; L. FREIRE. Org. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina; 2006. Disponível em: <<http://ruipaz.pro.br/textos/pensamentocomplexo.pdf>> Acesso em 20 setembro 2016

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. Tradução Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

MOURA. E. Políticas Públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/rs. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade regional integrada do alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013.

NABUCO, E. Da reclusão à criação: Construção da memória dos usuários do Movimento Nacional de Luta Antimanicomial. Dissertação. Rio de Janeiro – RJ 2008.

NIELSEN, L. Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores. Porto: Porto Editora, 1999.

NIRJE, B. The Normalization Principle And Its Human Management Implications. Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em:

<<http://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1941&page=all>> Acesso em 10 jan. 2016.

NOGUEIRA M.; NOGUEIRA. C. Bourdieu e a Educação. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2004. 152p.

OLIVEIRA, D. A. et al. Trabalho docente e justiça social: desafios por uma inclusão democrática. Belo Horizonte: UNIKA, 2015. p. 198.

OMOTE, S. "Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido". Revista Brasileira de Educação Especial, no 2, p. 65-73, 1994.

Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Sobre a música de concerto. Disponível em<<http://www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=aosiniciantes>> Acesso em: 12 novembro 2016.

PACHECO, J. Escola da Ponte: Formação e transformação da educação. RJ: Petropolis, 6. Ed. Vozes, 2014.

PASCHOALICK, W.C. Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de primer grau da Delegação de Ensino de Marília. São Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado – PUC. In: TOREZAN. A.M., CAIADO. K.R.M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. 03, Ano, 1995. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm > Acesso em 5 set 2015.

PASSERON. J; BOURDIEU. P. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 7ª edição, 2014.

PATTO. M.H. de S.A. A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A.Q., 1990. In: TOREZAN. A.M., CAIADO. K.R.M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. 03, Ano, 1995. Disponível em<http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm > Acesso em 6 maio 2016;

PEREIRA, M. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 03, Ano 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm > Acesso o 15 jan. 2016.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um A proposta de inclusão escolar no contexto nacional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

PERIOTO. M. Dialética inclusão-exclusão. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.9, n.1, p.39-56, Jan.-Jun. 2003. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/5guhur.pdf > Acesso em: 15 de set. 2015.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em setembro 2014.

Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001.

POPKEWITS, T.H. Sociología política de las reformas educativas. Ediciones Morata: Madrid, 2000.

PRIORE, M. Esquecidos por Deus, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

RABELO, L. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, SP.

RAMOS, E. La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Em: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación. Marzo 2009 / Número 1 / Volumen 3. Disponível em: < <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf> > Acesso em 15 jan. 2016.

RODRIGUEZ, D. Inclusão e educação (Org.). Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSE, R., SHEVLIN, M., K., et al. Special and inclusive education in the Republic of Ireland: reviewing the literatura from 2000 to 2009. European Journal of Special Needs Education. 25(4), pp. 359-373. Disponível em: <
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2010.513540>> Acesso em: 5 fevereiro 2016

SAILOR, W. Special Education in the Restructured School. Remedial and Special Education (12) 6, 8-22, 1994. DOI: 10.1177/074193259101200604

SANDS, D., et al. Inclusive Education for the 21st Century: A New Introduction to Special Education. Wadsworth: United States of America, 2000

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, n.1, oct. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015

SCHAFFNER, C; BUSWELL, B. Ten critical elements for creating inclusive and

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. Em: VELHO, Gilberto (Org.). Desvio e divergência. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 52-81.

school structure based on teacher's image of change. Educational Administration Quarterly, 30, 162-152, 1994.

- SCRUGGS, T., AND MASTROPIERI, M. A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958- 1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74, 1996.
- SCRUGGS, T.; MASTROPIERI, M. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- SEMONIN, P. Monsters in the Marketplace: The Exhibition of Human Oddities in Early Modern England, in THOMSON, Rosemarie Garland (org.), *Freakery – Cultural Spetacles of the Extraordinary Body*, New York, New York University Press, 1996.
- SERRA, H. (Org) *Estudos em necessidades educativas especiais dominio cognitivo*. Porto: Gailivro, 2008.
- SERRANO, J. *Percursos e Praticas pedagógicas para uma Escola Inclusiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf>> Acesso em 6 agosto 2014.
- SERVO, L. A; ALCINO, B. P. *Metodologia Cientifica*. Pretince Hall. 5 ed. 88-89p., 2003.
- SEVERINO, A.J. Prefacio. In: FREIRE. P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 7
- SHOGREN, K.A. et al. All Means All: Building Knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 2015, Vol. 40(3) 173–191. DOI: 10.1177/1540796915586191.
- SILVA, F. *Inclusão Escolar de alunos com deficiência Intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- SILVA, M.F.N. *Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores da classe comum*. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.
- SILVA, Rosana Sebastião. *Sala de Recursos como Apoio Especializado a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um estudo em escolas Estaduais*. 2009. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- SILVEIRA, R. *Michael Foucault: Poder E Análise Das Organizações*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- SLEE, R. O Paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, M; GANDIN, L. A. *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-216
- SÖDER, Marten. *Mentally retarded children. Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*. Estocolmo: National Swedish Board of Education, 1980.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing, 1996

STAINBACK, W., AND STAINBACK, S. Controversial issues confronting special education. New York: Allyn and Bacon, 1995.

STIKER, H. J. Corps infirmes et sociétés. Paris: Dunod, 2006.

STRECK, D. (Org). Dicionario Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEZZARI, M.L. A SIR chegou...Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

THOMSON, R. Freakery – Cultural Spetacles of the Extraordinary Body, New York, New York University Press, 1996

TOMLINSON, C.; ALLAN, S. Liderar projectos de diferenciação pedagógica. Porto: Edições ASA, 2002.

TOMLINSON,S. Professionals and ESN(M) education. SWANN, W (ed.). The practice of special education. Open University Press-Blackwell, 1981.

UNESCO. “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO”. Centro Internacional de Conferencias Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008.

UNESCO. “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) 2013.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1998.

UNESCO. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa: Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago de Chile, junio de 2011.

VALENTE, D. Como pensar o handicap: as representações sociais da cegueira e as dificuldades de inclusão das pessoas cegas na sociedade francesa. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10159>> Acesso em: 2 maio 2016.

VALENTE, D. Como pensar o handicap: as representações sociais da cegueira e as dificuldades de inclusão das pessoas cegas na sociedade francesa. Revista Nossos meios. Disponível em <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10159>> acesso em: 7 junho 2015

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. In: RECHICO, Cínara F. e FORTES, Vanessa G. (Org). A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista, Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.

VLACHOU, A. D. Caminos Hacia una Educación Inclusiva. Madrid: Editorial

WANG, M. C. Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea, 1998

WEYGAND, Z. Vivre sans voir. Les aveugles dans la société française, du moyen age au siècle de Louis Braille. Paris: CREAPHIS, 2003.

WIAZOWSKI, J. On the Dirt Road to Inclusion. International Journal Special Education, volume 27, 2012, number 2.

WINTER, E; O'RAW, P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. Europe National Council for Special Education (NCSE). An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta, 2010. Disponível em <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf > Acesso em 12 julho, 2016

WOLFENBERGER, Wolf. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. Mental Retardation, v. 21, n. 6, p. 234-239, 1983.

ZUQUI, F.S. As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

APÊNDICE I

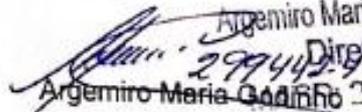


GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ISABEL MOTTA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Rua Elvira Ramos Couto, nº 319 – Bairro Bom Jesus – Diamantina - 39.100-000
Tel (38)3531-3975 E-mail: escolaisabelmotta@yahoo.com.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Instituição proponente (Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri) conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especificamente a Resolução CNS 466/12. A Escola Estadual Professora Isabel Motta de Diamantina, MG esta ciente de suas responsabilidades na condição de coparticipante do projeto de pesquisa "Educação Inclusiva: Limites e possibilidades" em Diamantina, MG, Coordenada pela mestranda Manuela Castellanos Patiño, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura adequada e necessária para assegurar-las.

Diamantina, 17 de junho de 2016.


Argemiro Maria Godinho 2994424
Diretor
Diretor

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR AIRES DA MATTA MACHADO
EDUCAÇÃO ESPECIAL – Nº 27.439 /87 E020A1
Rua Zeca Bruno, 651 Diamantina- MG (38) 3531-3962

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Instituição proponente (Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri) conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especificamente a Resolução CNS 466/12. A Escola Estadual Professor Aires da Mata Machado de Diamantina, MG esta ciente de suas responsabilidades na condição de coparticipante do projeto de pesquisa "Educação Inclusiva: Limites e possibilidades" em Diamantina, MG, Coordenada pela mestranda Manuela Castellanos Patiffo, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura adequada e necessária para assegurar-las.

Th-

Direção

Carlos Eduardo da Cruz
Diretor
Masp: 1015007-6

Diamantina, 25 de maio de 2016.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO
JEQUITINHONHA E MUCURI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Educação inclusiva: limites e possibilidades**”, em virtude de ser professor (a) da escola estadual professor Aires da Matta Machado ou professor (a) da escola estadual Professora Isabel Motta, ambas escolas situadas no município de Diamantina, MG. A pesquisa é coordenada pelo Professor Wellington de Oliveira e contará ainda com a pesquisadora Manuela Castellanos Patiño, discente do Mestrado Ensino em Saúde da UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com a E.E. Professora Isabel Motta ou E.E. Prof. Aires da Matta Machado.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão educativa em duas escolas estaduais, de Diamantina, MG. Também gostaríamos de conhecer a sua percepção sobre a educação inclusiva, além disto, se pretende analisar o impacto das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em ambas escolas estaduais, assim como identificar os fatores que dificultam ou facilitam o trabalho colaborativo entre os professores de ambas escolas.

Se aceitar o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista individual, guiada por um roteiro, comum a todos os voluntários. As entrevistas serão registradas por meio de um gravador digital para que depois seja feita uma transformação da gravação para um texto escrito. A duração da entrevista terá o tempo meio de 20 a 40 minutos. As informações fornecidas por você contribuirão para um maior esclarecimento e compreensão sobre as possibilidades, potencialidades e dificuldades encontradas para uma aproximação da educação inclusiva na escola regular e centro de Atendimento Educacional Especializado.

Os riscos relacionados com sua participação são gerar constrangimento no momento de responder as perguntas da entrevista o que poderá ser considerado como invasão de sua privacidade. No intuito de minimizar esse risco, será designado um local apropriado para que cada participante responda individualmente as perguntas das entrevistas sem receio de identificação. Esta pesquisa não apresenta riscos à sua integridade física, pois não será realizado nenhum tipo de procedimento invasivo e nem procedimento de avaliação ou tratamento. Caso ocorra qualquer tipo de problema você poderá procurar pelo pesquisador, por telefone ou carta.

Os benefícios relacionados com a sua participação nesta pesquisa serão a contribuição para um maior esclarecimento e compreensão sobre as possibilidades, potencialidades e

dificuldades encontradas para uma aproximação da educação inclusiva na escola regular e centro de Atendimento Educacional Especializado.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Qualquer gasto financeiro da sua parte será ressarcido pelo responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por sua participação, mas em 2 qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Manuela Castellanos Patiño

Endereço: Rua Romana, nº316, Barrio Centro - Diamantina/MG – CEP: 39.100-000

Telefone: (38)98 412 142

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____



Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000

Tel.: (38)3532-1240 –

Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior

Secretaria: Ana Flávia de Abreu

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br

APÊNDICE III**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO
JEQUITINHONHA E MUCURI****ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ENSINO REGULAR**

1. Qual é sua concepção sobre o tema de Educação Inclusiva?
2. O que você entende por Educação Inclusiva?
3. Conhece qual é sua função dentro do trabalho da Educação Inclusiva?
4. A elaboração e execução dos currículos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ocorrem em articulação com os professores dos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
5. Como percebe o trabalho dos professores das classes especiais com você? Há uma parceria?
6. Desenvolve algum tipo de estratégias em parceria com os professores do AEE para promover a participação dos alunos com NEE nas atividades escolares?
7. Quais fatores você acha podem dificultar o trabalho articulado com a escola especial?
8. Quais fatores podem facilitar o trabalho articulado com a escola especial?



APÊNDICE IV

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI



ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1. Qual é sua concepção sobre o tema de Educação Inclusiva?
2. O que você entende por Educação Inclusiva?
3. Conhece qual é sua função dentro do trabalho de Educação Inclusiva?
4. A elaboração e execução dos planes de AEE ocorrem em articulação com os professores de ensino regular? O curriculum é elaborado de forma articulada com os professores da escola regular?
5. Como percebe o trabalho do professor (a) da classe comum com você? Há uma parceria?
6. Desenvolve algum tipo de estratégias em parceria com os professores da escola regular para promover a participação dos alunos com NEE nas atividades escolares?
7. Quais fatores você acha podem dificultar o trabalho articulado com a escola comum?
8. Quais fatores podem facilitar o trabalho articulado com a escola comum?