

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ**

MÁRCIA APARECIDA MARUSSI SILVA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ**

Tese apresentada por MÁRCIA APARECIDA MARUSSI SILVA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

**MARINGÁ
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586i Silva, Márcia Aparecida Marussi
A inclusão de alunos com deficiência física neuromotora: um estudo no contexto da educação básica no estado do Paraná / Márcia Aparecida Marussi Silva. -- Maringá, PR, 2017.
227 f.: figs. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Deficiência física neuromotora. 2. Aprendizagem. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Educação básica. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

MRP-003588

MÁRCIA APARECIDA MARUSSI SILVA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE

Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL

Profa. Dra. Tânia Dos Santos Alvarez – UEM

Prof. Dr. Décio Roberto Calegari – UEM

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine – UEL

Profa. Dra. Áurea Maria Paes Lema Goulart – UEM

Aprovada em 28 de março de 2017.

Dedico ao meu marido Wagner Lopes da Silva, companheiro de todos os momentos, e às minhas filhas, razões da minha vida.

Aos educadores defensores de uma boa educação que buscam instrumentalizar para a humanização.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas, órgãos e entidades que, ao longo da trajetória do Programa de Doutorado em Educação, me apoiaram na realização dos créditos e na elaboração desta pesquisa, especialmente:

- de um modo particular e muito profundo, a Deus, a quem eu agradeço e rendo toda a honra e glória, pois sua bondade me possibilitou a realização desta pesquisa;

- ao meu amor Wagner e filhas Maria Clara e Maria Luíza, amada família, pelo carinho e apoio incondicional em todas as fases de produção deste trabalho;

- às famílias Marussi e Peres Belmonte, especialmente aos meus pais Maria (*In memoriam*) e Luiz, por terem me ensinado o caminho da perseverança e o sentimento de gratidão;

- à minha orientadora querida Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela generosidade, respeito, bom humor, e especialmente, pelo acolhimento e compreensão durante o processo de elaboração deste trabalho;

- aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva, Prof. Dr. João Carlos da Silva, Dr. Décio Roberto Calegari, Prof. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Prof. Dra. Maria Cristina Marquezine e Prof. Dra. Áurea Maria Paes Lema Goulart, pelas valiosas contribuições;

- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, por sua política de capacitação docente de qualidade;

- a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições durante o Curso;

- aos funcionários do programa, Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima pela presteza, cordialidade e competência em todos os momentos;

- às professoras Adriana Salvaterra Pasquini, Cristina Cerezuela, Marieuza Endrissi Sander e Renata Adriana Campos, valorosas amigas de caminhada, com quem divido reflexões e que muito ajudam em minha formação profissional;

- às professoras e amigas Elizabeth Dalosse Francisco, Aparecida Tereza Lopes Leite (Lola) e Sônia Landi por me apresentarem à área da educação especial, sempre defensoras da oferta de uma boa educação a todos os alunos;

- aos Gestores, Pedagogos, Professores de Sala de Recursos Multifuncional e Professores de Apoio à Comunicação Alternativa, sujeitos da pesquisa, pelas ricas contribuições;

- ao Governo do Estado do Paraná/Secretaria de Estado da Educação/ Núcleo Regional de Educação de Maringá, por conceder-me afastamento parcial de minhas atividades laborais para a conclusão desta pesquisa.

“Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Sistemas e programas educacionais devem ser designados e implantados para contemplar a ampla diversidade dessas características e necessidades”.

Declaração de Salamanca (1994).

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2015.

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a implementação de uma cultura educacional inclusiva que vem se desenhando no Brasil com algumas práticas educativas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo geral é perceber como vem ocorrendo a inclusão dos alunos que apresentam, notadamente, deficiência física neuromotora, matriculados na rede estadual de educação, na região metropolitana de Maringá, buscando compreender que tipo de atendimento pedagógico ofertado no contexto do ensino comum contribui efetivamente com a aprendizagem desses alunos. A pesquisa buscou também analisar como são realizadas as práticas de aprendizagem dos alunos com deficiência física neuromotora, no contexto do ensino comum e regular, entendendo-as como processos que proporcionam a apropriação dos conteúdos escolares e o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Para a execução da pesquisa, realizamos, inicialmente, estudos bibliográficos, levantamento e análise de textos, documentos e dados oficiais acerca do tema. Em seguida, por meio de uma pesquisa empírica, realizamos entrevistas com representantes das equipes pedagógicas e professores especializados que atuam como: Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), no contexto do ensino comum, e Professor de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em estabelecimentos ligados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Pretendemos conhecer como vêm se efetivando a inclusão e o ensino voltado ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência física neuromotora; os principais diagnósticos; os espaços de atendimento pedagógico que estão sendo disponibilizados a estes alunos; analisando também, se as práticas pedagógicas atuais respeitam as características individuais, se utilizam de recursos tecnológicos, se mobilizam aspectos cognitivos e se contribuem com o desenvolvimento e a aprendizagem. Para tanto, buscamos na teoria histórico-cultural elementos para analisar o conceito de desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos escritos de L. S. Vygotski e seus colaboradores. Buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como está se efetivando a Inclusão de alunos com Deficiência Física Neuromotora na Educação Básica na região de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Maringá? Constatamos a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência física neuromotora, com uma maior reflexão crítica dos professores quanto à utilização de práticas pedagógicas que oportunizem o aluno com deficiência física neuromotora, mais autonomia nas situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência Física Neuromotora; Aprendizagem; Desenvolvimento; Teoria Histórico-Cultural; Educação Básica.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** 227 f. Thesis (Doctorate in Education)– University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Maringá, 2017.

ABSTRACT

In this study, we investigated the implementation of an inclusive educational culture that has been designed in Brazil with some educational practices to care for students with special educational needs. The overall objective is to examine the inclusion of students with physical neuromotor disabilities, registered in public system of education in the metro region of Maringá, in order to understand what kind of educational services offered in the context of common teaching contributes effectively to the learning of these students. The research also analyzed how the practice of teaching students with physical neuromotor disabilities in the context of common education, understanding the processes that provide the appropriation of school subjects and the development of complex functions of thought. For the implementation of the study, we conducted initial bibliographical studies, survey and analysis of texts, documents and official data on the subject. Then, through empirical research, we conducted interviews with representatives of educational teams and specialized teachers who act as: Teacher of Support for Alternative Communication (PAC), in the context of the common school, and Teacher of Multifunctional Resources (SRM), in establishments linked to the Secretary of Education of the Parana. We intend to examine the effect of extending the inclusion and education geared towards specialized educational services to students with physical neuromotor disabilities; the main diagnoses; the spaces of educational assistance being made available to these students; analyzing also, if educational practices respect the current individual characteristics, use of technological resources, mobilize cognitive aspects and contribute to learning and development. Therefore, we seek the historical and cultural theory elements to analyze the concept of development and learning, from the writings of L. S. Vygotski and his collaborators. We will seek answers to the following research question: how effective is the inclusion of students with neuromotor disabilities in basic education in the covered area of the Maringá Regional Nucleus of Education? We see the need for changes in the process of teaching and learning of students with neuromotor disabilities, with greater critical reflection of teachers on the use of educational practices that give the opportunity for students with neuromotor disabilities to have more autonomy in learning situations.

Keywords: Neuromotor Disorders; Learning; Development; Historic Cultural Theory; Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrículas iniciais de alunos sem NEE em 2014.....	50
Quadro 2	Matrículas iniciais de alunos com NEE em 2014.....	50
Quadro 3	Educação especial: matrícula inicial por dependência administrativa.....	51
Quadro 4	Número de matrículas nas Escolas Estaduais.....	79
Quadro 5	Programas/Profissionais da Educação Especial das Escolas da Rede Estadual de Educação do NRE de Maringá.....	84
Quadro 6	Recursos/Programas Oferecidos pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá/ Quantidade por Município.....	87
Quadro 7	Materiais da SRM Tipo I.....	98
Quadro 8	Materiais da SRM Tipo II.....	98
Quadro 9	Público alvo da SRM.....	101
Quadro 10	Resultados do Censo Escolar – 2013.....	123
Quadro 11	Alunos da Escola de Educação Básica Albert Sabin em 2014	138
Quadro 12	Colégios/Escolas pesquisadas.....	147
Quadro 13	Características dos participantes da pesquisa.....	149
Quadro 14	Entrevista com a Pedagoga.....	155
Quadro 15	Entrevista com a Professora da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I – Área da Deficiência Física Neuromotora	155
Quadro 16	Entrevista com a Professora de Apoio à Comunicação Alternativa.....	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Prancha com fotos.....	67
Figura 2	Exemplos do Software Boardmaker.....	69
Figura 3	Exemplos do Software Boardmaker: Calendário.....	69
Figura 4	Exemplos do Software Boardmaker: Tarefas Matinais.....	70
Figura 5	Fluxograma de Organização do Atendimento aos Alunos.....	127
Figura 6	Organograma das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial – Ensino Fundamental.....	129
Figura 7	Estruturação da oferta da EJA – Fase I e da Educação Profissional.....	131
Figura 8	Número de matrículas da educação especial na Educação Básica.....	158
Figura 9	Material de Apoio Pedagógico.....	188

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Demonstrativo do crescimento do número de matrículas realizadas no período de 2010 a 2014.....	51
Tabela 1	Tipo de NEE dos alunos atendidos nas SRM Tipo 1 no Estado do Paraná.....	104
Tabela 2	Pessoas com pelo menos uma Deficiência nos Estados Brasileiros – Censo 2010 – População Residente e Proporção.....	144

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimentos Educacionais Especializados
ANPR	Associação Norte Paranaense de Reabilitação Física
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDI	Conselho Estadual dos Direitos do Idoso
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
COEDE	Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEEIN ¹	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE)
DFN	Deficiência Física Neuromotora
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos

¹ Trata-se de um termo utilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná até o final do ano de 2015. Este foi mantido pela autora em todo o texto. Atualmente, a sigla utilizada é DEE, que significa Departamento de Educação Especial.

FENASP	Federação da Sociedade Pestalozzi
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPS	Gasto Público Social
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional da Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PIB	Produto Interno Bruto
PNEE	Pessoas com necessidades educacionais especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo de Seleção Simplificada
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEDUC	Secretaria de Educação de Maringá
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SEJA	Sistema Estadual de Jovens e Adultos

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SESP	Secretaria de Educação Especial
SIGEST	Sistema de Gestão Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUED	Superintendência da Educação (SUED),
TA	Tecnologia Assistiva
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	O MOVIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL..	28
2.1	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS.....	31
2.2	A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	45
2.3	O CONCEITO CONTEMPORÂNEO DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL.....	47
2.4	IMPLICAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA.....	52
2.5	PROGRAMAS E RECURSOS DISPONIBILIZADOS PELAS ATUAIS POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA.....	56
3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	72
3.1	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.....	77
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESPAÇOS E APOIOS À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NO ESTADO DO PARANÁ.....	91
3.2.1	As Salas de Recursos Multifuncionais.....	94
3.2.2	O Professor de apoio à comunicação alternativa: formação e atuação pedagógica na perspectiva da sistematização organizacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá	110

4	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REDE CONVENIADA DE ENSINO NO PARANÁ.....	116
4.1	O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JURISDICIONADAS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ.....	124
4.2	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – MUNICÍPIO DE MARINGÁ E REGIÃO.....	134
5	MÉTODO.....	142
5.1	O LOCAL.....	144
5.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	148
5.3	INSTRUMENTOS.....	149
5.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	151
5.5	TRATAMENTO DOS DADOS.....	152
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	157
6.1	TEMA 1: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	157
6.1.1	O processo de inclusão educacional de alunos com DFN.....	159
6.1.2	A participação dos alunos com DFN nas atividades escolares.....	162
6.1.3	O olhar pedagógico para o aluno com DFN.....	164
6.2	TEMA 2: AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM DFN PARA OS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS: PAC E A SRM ÁREA DA DFN.....	167

6.2.1	Quando o aluno com DFN é encaminhado.....	169
6.2.2	Processo avaliativo.....	172
6.3	TEMA 3: ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SRM-I – ÁREA DA DFN.....	175
6.3.1	Espaço físico, materiais pedagógicos e recursos tecnológicos.....	177
6.3.2	Planejamento e Interação da Professora da SRM ÁREA DA DFN e demais Professores, Pais, Equipe Pedagógica e NRE	181
6.4	TEMA 4: USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS/ADAPTATIVAS NA SRM ÁREA DA DFN.....	187
6.4.1	Conhecimento e Uso dos recursos das Tecnologias Educacionais na SRM – área da DFN.....	185
6.5	TEMA 5: A CONTRIBUIÇÃO DO PAC NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DFN.....	190
6.5.1	Aspectos positivos e principais problemas em relação à Inclusão Educacional do aluno com DFN.....	194
6.6	TEMA 6: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PAC.....	198
6.6.1	Necessidade de formação continuada e sugestões.....	199
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
	REFERÊNCIAS.....	210
	APÊNDICES.....	221
	ANEXOS.....	225

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos realizados por pesquisadores como Matiskei (2004) e Kassar (2011a) têm defendido que o atendimento educacional em classes comuns do ensino regular é o local mais indicado para a aprendizagem de pessoas que apresentam a Deficiência Física Neuromotora (DFN).

Estes sujeitos público alvo da Educação Especial, por vezes, necessitam de diferentes metodologias e processos de ensino. No entanto, a escola regular que oferta o ensino comum é considerada por Mantoan (2001) e por muitos outros estudiosos como sendo o espaço pedagógico de desenvolvimento de todos os alunos, em especial aqueles que apresentam características específicas. A igualdade e a diferença são aspectos entendidos por Omote (2004), Stainback e Stainback (1999) como indissociáveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançada em abril de 2008, reconhece essas ideias e salienta orientações que visam à implementação de estudos e ações para uma organização escolar que possibilite às escolas atenderem a todos os alunos em um mesmo espaço escolar, de acordo com os preceitos da educação inclusiva brasileira, destacando, na sua parte introdutória, a afirmação de que é “[...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando [...]” (BRASIL, 2008b, p. 5).

Pesquisadores e estudiosos atuantes em movimentos políticos, sociais, econômicos e filosóficos sobre a educação para crianças com necessidades educacionais especiais debatem assuntos contemplados no texto da nova política educacional.

Na atualidade, a concretização do disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), revela o cumprimento de políticas públicas mais democráticas voltadas à educação de todos, sendo esta uma tendência mundial em favor da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns do ensino regular.

Para tanto, estão sendo realizadas mudanças no sistema educacional brasileiro com a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146 de 3 de julho de 2015 que entrou em vigor no início de 2016 e a nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A legislação atual tem exercido um papel importante; um instrumento utilizado como um norte nos direcionamentos da educação escolar de educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo priorizada a educação desses sujeitos nas classes comuns da rede regular de ensino com apoio do atendimento educacional especializado no período contrário a escolarização, com vista ao reconhecimento e convívio desses alunos no contexto escolar.

Experiências e relatos sobre o movimento educacional inclusivo foram apresentados na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), evento no qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propõe a garantia à universalização da educação.

Elaborada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, durante a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais, em julho de 1994, a Declaração de Salamanca, dentre outros assuntos importantes, criou a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” em substituição ao termo “alunos com deficiência”, atribuindo significativa abrangência a expressão (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Segundo o documento, são considerados “alunos com necessidades educacionais especiais”, não apenas aqueles que apresentam as quatro deficiências: auditiva, visual, física e intelectual, mas também os alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, dificuldades de aprendizagem e ainda alunos que apresentam habilidades consideradas superiores a maioria, considerados com altas habilidades e superdotação.

Encontramos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de Jacques Delors (1996), e na Conferência Mundial de Educação Especial das Nações Unidas (1990) perspectivas semelhantes de ampla defesa quanto à matrícula e atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular, com justificativas segundo as quais as práticas educacionais inclusivas contribuiriam com o convívio de todos os alunos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, 1996).

O Relatório para a UNESCO traz diretrizes orientadoras para a educação do século XXI, nos países em desenvolvimento, apresentando proposições sobre o princípio de educar e aprender juntos, com solidariedade e respeito à diversidade.

Neste estudo, em conformidade com as expressões encontradas na Declaração de Salamanca, empregaremos o termo alunos com necessidades educacionais especiais quando mencionarmos alunos que apresentam algum tipo de comprometimento de ordem psíquica ou orgânica, no que se refere à dimensão física ou cognitiva, que necessitam de atendimento educacional diferenciado, de modo temporário ou permanente e, mais especificamente alunos com deficiência física neuromotora (DFN) para aqueles que apresentarem comprometimento na área motora e da linguagem.

Na área de ensino de pessoas com DFN, é fundamental a discussão sobre o acesso e a permanência dos alunos no ensino comum, haja vista que a efetivação do atendimento pedagógico desses alunos no contexto regular de ensino demanda ações efetivas dos sistemas de ensino, visando orientar e instrumentalizar os professores para o atendimento pedagógico e a disponibilização de recursos materiais e tecnológicos diversos que possibilitem as pessoas com DFN se apropriarem do conhecimento científico em condições seguras e adequadas de comunicação, higiene, locomoção e alimentação.

Levando-se em consideração o exposto, como possibilitar aos alunos com DFN tais condições? Essa ideia está presente na base do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reconhece a necessidade de recursos físicos e humanos para o atendimento pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais. Na perspectiva

da educação inclusiva, o atendimento a esses sujeitos no contexto do ensino regular, demanda professores comprometidos com a educação para todos e constante reflexão, estudo e análise das possibilidades de ensino e aprendizagem, tendo em vista os diferentes graus de comprometimento dos alunos e a complexidade do atendimento dentro de uma proposta pedagógica de qualidade para todos os alunos.

Sabemos que tais práticas não estão desvinculadas da forma de organização social do trabalho e da tentativa de minimização dos conflitos e desdobramentos no âmbito das relações entre as pessoas, e ainda que tais conflitos, na maioria das vezes, são reflexos da desigualdade existente entre as classes sociais.

Nos relatórios, conferências e declarações universais a respeito da educação observamos a preocupação com a exclusão social e educacional. Todavia, o fato das normatizações legais preconizarem a necessidade de se consolidar a inclusão social e escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, não garante que momentos de convivência de alunos com e sem tais necessidades revelem situações de convívio pleno, que vão além de socialização, solidariedade e tolerância ao diferente. Isto nos remete à seguinte questão: nas práticas educacionais, previstas nos documentos, estão sendo ofertadas atividades cognitivas de aprendizagem que contribuem com a apropriação de conteúdos e, portanto, capazes de promover o desenvolvimento?

Esta questão demanda fundamentação na Teoria Histórico-Cultural que defende a ideia de que os sujeitos se desenvolvem mediante um processo de aprendizagem social organizado sistematicamente.

Autores da teoria histórico-cultural, como por exemplo Vigotski² (2001), Luria (1990) e Davidov (1986), estudaram sobre os processos de ensino e aprendizagem e destacam a importância da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Em especial, Vygotski vê no cotidiano escolar a possibilidade de o aluno com necessidades educacionais especiais se apropriar dos conteúdos sistematizados com ajuda do outro, entendido como o mais experiente.

² A grafia desse nome pode se apresentar de diferentes formas. Ao citarmos o referido, adotaremos a grafia Vygotski, respeitando a grafia da obra utilizada. O mesmo ocorrerá com outros autores e estudiosos, quando apresentar diferentes formas de escrita, ou seja, optaremos por uma determinada grafia, exceto se citação ou referência.

Na abordagem Histórico-Cultural, o aluno DFN não deve ser um sujeito passivo que apenas convive com os outros sujeitos. Para a teoria defendida por L. S. Vygotski e seus colaboradores existe uma necessidade ontológica de partilha e de troca social.

Não são apenas processos orgânicos de maturação que constituem o sujeito; este é compreendido como aquele que aprende e se desenvolve por meio de situações de desafios com outros homens. Ontologicamente social, cada novo homem vive em um processo de hominização, formando-se em situações de convívio com os outros homens e com a natureza, o que lhe possibilita a apropriação do patrimônio histórico e cultural da humanidade.

De acordo com Vygotski (1997), as funções psicológicas elementares transformam-se ou não em funções psicológicas superiores nos alunos com DFN, à medida que eles internalizam conhecimentos objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos historicamente produzidos.

Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, as situações de aprendizagem coletiva, envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais ou não, organizadas de forma a atender alunos que apresentam a DFN, contribuem e determinam o aparecimento de formas mais complexas de pensamento.

Levando-se em consideração o exposto, apresentamos neste estudo os resultados da pesquisa que teve como tema A Inclusão de Alunos com Deficiência Física Neuromotora: Um estudo no contexto da Educação Básica no Estado do Paraná. O objetivo desta pesquisa é o de investigar como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos que apresentam a DFN e, que se encontram matriculados em escolas que ofertam a educação básica na rede estadual de educação do Paraná, jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, buscando objetivamente compreender: Como está se efetivando a Inclusão de alunos com Deficiência Física Neuromotora na Educação Básica?

Optamos em trabalhar com as escolas estaduais consideradas inclusivas que ofertam a educação básica aos alunos com DFN e são jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá. A presente pesquisa fez parte de estudos relacionados ao Programa Observatório Nacional da Educação, da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que realiza, entre outros temas, pesquisas relacionadas à *Inclusão e Educação Básica no Brasil*.

Ressaltamos que não se trata de uma análise da política educacional voltada ao atendimento de alunos com DFN, mas da verificação de como vem ocorrendo o processo de implementação dos princípios preconizados nos documentos oficiais, nacionais e estaduais, e os princípios inclusivos para o atendimento pedagógico junto a alunos com DFN.

Para o suporte teórico no desenvolvimento desta pesquisa buscamos, em autores da teoria histórico-cultural, subsídios para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e das características de alunos com necessidades educacionais especiais.

Realizamos entrevista semiestruturada, no período de fevereiro a agosto de 2014, com pedagogos e professores da rede estadual de ensino que atendem alunos com DFN em 35 escolas estaduais de Maringá e região, municípios da região Noroeste do Estado do Paraná, em que há crianças com DFN nas salas comuns do ensino regular, com apoio ou não em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e/ou Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC).

As entrevistas aconteceram nas escolas ou em momentos de formação continuada de professores e pedagogos, em horários de trabalho, totalizando, aproximadamente, sessenta horas, e versaram sobre o atendimento pedagógico dos alunos, metodologia, avaliação, recursos pedagógicos e tecnológicos, estrutura física e arquitetônica das escolas, formação inicial e continuada dos professores, entre outros. Cada uma das escolas pesquisadas atendia de um a cinco alunos com diagnóstico de DFN.

O intento desta pesquisa foi o de abranger todos os elementos que envolvem a temática, haja vista que no campo de ensino e aprendizagem estão interligados aspectos macrossociais, como os relacionados à família, comunidade, à saúde, situação financeira, dentre outros, ou seja, aspectos que extrapolam a sala de aula. No entanto, pretendemos levantar assuntos que contribuam com a discussão sobre as práticas sociais e de ensino de pessoas com DFN matriculadas e devidamente frequentando a educação básica, em classes comuns do ensino regular. Isso implica, em uma tentativa de difundir

ainda mais a temática da educação inclusiva brasileira; um percurso investigativo importante, mas não conclusivo.

A pesquisa foi dividida em seis seções. Na primeira, apresentamos o movimento de inclusão educacional no Brasil, ressaltando a trajetória histórica dos movimentos educacionais inclusivos e o conceito contemporâneo de Inclusão Escolar nas esferas federal, estadual e municipal. Buscamos dados quantitativos referentes às mudanças no número de matrículas. Nessa seção discorreremos, ainda, sobre as implicações acerca da Inclusão Educacional de alunos com Deficiência Física Neuromotora (DFN), os programas e recursos disponibilizados pelas atuais políticas inclusivas como instrumentos pedagógicos e de ensino e a tecnologia assistiva/adaptativa utilizada nas escolas de educação básica, de forma a proporcionar ao aluno com DFN uma melhor comunicação, ou seja, o uso das tecnologias para a adaptação curricular.

Na seção seguinte, buscamos subsídios na teoria histórico-cultural para analisarmos situações de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais. Discutimos os espaços e os tipos de atendimentos educacionais especializados disponíveis aos alunos com DFN na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, contextualizando a Sala de Recursos Multifuncional.

Apresentamos ainda a figura do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, sua formação e atuação pedagógica na perspectiva da sistematização organizacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Na terceira seção, discorreremos sobre o atendimento pedagógico das Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, especialmente as jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, com o intuito de verificar como vem ocorrendo a inclusão de alunos com DFN e múltiplas deficiências nestes espaços e se os mesmos oportunizam a apropriação dos conteúdos escolares, condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na seção seguinte, apresentamos O Método utilizado para traçarmos um panorama da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e das políticas específicas do Estado do

Paraná, especialmente voltadas à inclusão de alunos com DFN matriculados na educação básica da rede estadual de ensino, contemplando o local, os participantes, instrumentos, procedimentos para a coleta de dados e o tratamento dos dados.

Na quinta seção, apresentamos a discussão, a análise e o resultado da pesquisa onde procuramos retratar as iniciativas e os encaminhamentos dos sujeitos protagonistas da educação inclusiva e, mais especificamente, como pensam os professores das disciplinas e dos programas especializados sobre o processo de inclusão educacional e o fazer pedagógico; os materiais disponíveis e utilizados; as atividades desenvolvidas. Buscamos compreender a real inclusão educacional posta, valendo-nos da interlocução com os sujeitos pesquisados.

Para tal empreitada, realizamos as análises, dividindo os assuntos em oito temas. Assim, entendemos como necessária à discussão, mesmo que breve, sobre: 1- As possibilidades para o processo de inclusão; 2- Avaliação e o processo de encaminhamento de alunos com Deficiência Física Neuromotora aos Atendimento Educacionais Especializados em Sala de Recursos Multifuncionais e Professor de Apoio à Comunicação Alternativa; 3- O Processo de implementação da Sala de Recursos Multifuncional – Área da Deficiência Física Neuromotora; 4- A organização do trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional; 5- O uso das tecnologias assistivas/adaptativa; 6- O aluno com Deficiência Física Neuromotora atendido pelo Professor de Apoio à Comunicação Alternativa; 7- A contribuição do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa na Inclusão do aluno com Deficiência Física Neuromotora; 8- A formação inicial e continuada do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa.

As referidas análises nos possibilitaram conhecer os encaminhamentos no que se refere à Educação Especial e Inclusiva voltada ao atendimento do aluno com no DFN no Estado do Paraná.

Finalmente, nas Considerações Finais, apresentamos as conclusões sobre o tema, pontos críticos e desafiadores, que nos impuseram pensar sobre as contradições e complexidades da atual organização social.

2 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

O momento atual está repleto de desafiadoras e intensas mudanças nas práticas sociais. Se de um lado temos as novas tecnologias alterando o cotidiano e a forma de viver dos sujeitos, interferindo nas dimensões coletivas e de vida em sociedade, por outro, o acesso a essas e outras novas práticas nos impõem pensar um modelo de sociedade e especialmente, de educação, voltado para a formação do exercício da cidadania.

Este movimento de reflexão impõe pensarmos no conceito de diversidade, respeitando os sujeitos que compõem a complexidade de viver em uma sociedade contemporânea. Essa perspectiva essencialmente humana de coletividade traz a necessidade de que seja incorporada, aos poucos, uma nova cultura que agregue conceitos enriquecedores como a inserção social e educacional de todos os sujeitos, como direito de todo cidadão brasileiro.

Nos últimos tempos, a inclusão social e educacional no Brasil começou a ser pensada na perspectiva da real participação de todos os cidadãos no mundo do trabalho, educacional, das relações sociais, da oportunidade de aquisição de bens e serviços, de modo a contribuir com a melhoria de vida de todos os brasileiros.

Este ideário está presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96 que orienta diretrizes políticas e educacionais, submetendo as tecnologias da informação ao interesse e promoção do bem-estar para todos. As reflexões desencadeadas por esta lei contribuem para a compreensão e efetivação de medidas de ações afirmativas que objetivam a superação das desigualdades sociais e a melhoria da qualidade na educação com respeito à diversidade (BRASIL, 1996).

No entanto, as questões estabelecidas na referida lei educacional no que diz respeito ao atendimento à diversidade de características humanas não são ainda conhecidas pelos educadores e educadoras das instituições de ensino públicas e privadas do país, fato que se verifica sempre que alunos que apresentam características diferenciadas são atendidos no contexto escolar sem nenhum tipo de atividade adaptada ou diversificada.

O desafio de disseminar o que preconiza a lei educacional insere-se em um processo de luta pela superação do preconceito no contexto educacional e social brasileiro e tem como protagonista o movimento de inclusão das pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial e de demais grupos partícipes da luta contra qualquer tipo de ação discriminatória.

No campo educacional, a partir do conhecimento dos elementos que nos levam a refletir sobre o processo de efetivação da política de educação inclusiva, é fundamental oferecer a igualdade de oportunidades a todos os sujeitos para que possam aprender e se desenvolver. Assim, à educação cabe assumir a responsabilidade com a promoção do conceito de equidade no ambiente escolar, onde os educadores, entendidos como todos os que transitam no contexto das instituições escolares, reconheçam as exigências de uma nova prática social, mais justa e democrática.

Para tanto, existem obrigações dos estados e municípios ante a implementação de um conjunto de normatizações legais consideradas como balizadoras de uma política de educação voltada à diversidade cultural e social. Essas leis objetivam interferir pedagogicamente na construção de um ensino que identifique e reconheça a diferença como enriquecedora do ambiente escolar, minimizando o modelo atual de exclusão educacional, econômica e social que, por muitos anos, contribui com a manutenção do sistema de produção.

Assim, a aplicabilidade da legislação voltada à defesa do movimento social e educacional inclusivo das minorias está na contramão do processo educacional vigente, repleto ainda de práticas julgadoras e discriminatórias, onde imperam propostas curriculares e diretrizes pedagógicas que se vinculam totalmente à ideologia dominante, priorizando assim, os conhecimentos científicos e culturais voltados aos interesses do capital.

Isto porque, como escreveu Saviani (1998), no Brasil existe uma aparente política social que favorece o fortalecimento de uma ordem social notoriamente hegemônica. Percebemos que este fato ocorre também nos dias de hoje. Conforme o referido autor, as políticas sociais estimulam a continuidade de práticas que comprometem os recursos públicos e demais investimentos na área educacional, o que dificulta a trajetória de transformação que tanto se espera das instituições de ensino no sentido de acolher e ensinar a todos os alunos.

Na sociedade e, da mesma forma, nas escolas há o predomínio de uma cultura de exclusão que, com uma lógica pré-estabelecida historicamente, impede sujeitos de acessarem os conhecimentos acumulados, afastando deles a possibilidade de se apropriarem de conhecimentos e da cultura e, com isso, de participarem plenamente do meio social.

Do ponto de vista epistemológico, o fenômeno da exclusão é um processo bastante abrangente e de grande complexidade, que se expressa como uma sensação de dessemelhança, de rompimento de relações, de abandono e desigualdade, o que leva ao distanciamento dos sujeitos que se sentem expropriados das relações com outras pessoas.

Sawaia (2002, p. 9) afirma que “[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”. Desta forma, para muitos sujeitos de diferentes grupos, a exclusão é sinônimo de rompimento de vínculos sociais. Com semelhante entendimento, Vêras (2002) relata a dificuldade de discutir e explicar o conceito do fenômeno da exclusão. Escreve este autor que:

O tema da exclusão social não é novo no Brasil [...]. Desde os tempos coloniais, portanto, ao Brasil do Império, ao das Repúblicas – velha, nova e contemporânea – e agravado durante a ditadura militar, processos sociais excludentes estão presentes em nossa história (VÉRAS, 2002, p. 27).

É certo que as reflexões acerca da exclusão não podem ser realizadas às expensas históricas. Para o referido autor, as implicações relacionadas à exclusão social, com o passar do tempo, foram se tornando situações corriqueiras, parte do cotidiano das pessoas, em diferentes ambientes sociais. Percebe-se que, o contexto educacional não é demasiadamente favorável e tampouco contribui para a mudança neste quadro de exclusão, “[...] sinalizando o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial” (VÉRAS, 2002, p. 27).

Corroborando com esta ideia, Barroco (2007, p. 19) escreve que, “[...] a escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva”. Isto se reafirma quando observamos o ínfimo grau de autonomia

disponibilizado às escolas pelos sistemas de ensino, que centralizam questões relativas aos processos educacionais, desfavorecendo a possibilidade de ações de responsabilidade social e comunitária, de respeito mútuo e de reconhecimento individual por parte dos envolvidos, o que diminuiria o olhar sobre as limitações e dificuldades dos alunos que apresentam algum tipo de diferença e contribuiria com o processo de inclusão educacional.

A proposta da inclusão educacional traz à comunidade escolar o desafio de levantar e debater questões que visam desconstruir preconceitos e o atual paradigma a respeito das potencialidades dos alunos, especialmente daqueles que apresentam alguma diferença ou necessidade educacional. Mudar práticas escolares sedimentadas ao longo dos anos implica em uma série de mudanças e alterações no funcionamento das instituições, nem sempre fáceis de se realizar.

Uma das formas de sair da zona de conforto e superar opiniões e práticas preconceituosas sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais é conhecer mais sobre a história dos movimentos inclusivos. Esse saber poderá ajudar na construção e implementação de ações pedagógicas que contribuam para o rompimento do mito de que pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial não se desenvolvem.

Nesse sentido, os tópicos que seguem abordam: trajetória percorrida nos chamados movimentos de inclusão educacional; as possibilidades e limites encontrados para o enfrentamento desse desafio; e a proposta da atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Para tentarmos compreender os movimentos inclusivos que envolvem a educação especial, faz-se necessário valermos-nos do percurso histórico, trazendo à reflexão aspectos fundamentais, desde o início dos atendimentos às pessoas com algum tipo de deficiência, pontuando assim, as mudanças ocorridas e o panorama atual no que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, citamos, na construção deste texto,

estudiosos da área da educação, documentos oficiais, e em especial, as obras de Gilberta de Martins Jannuzzi e Marcos J. S. Mazzotta, por entendermos que contribuem ricamente com o objetivo proposto.

Segundo Mazzotta (2011, p. 16), “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. O autor escreve ainda que “[...] foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Notadamente, registros históricos mostram que os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência surgiram na Europa, por meio de tímidas tentativas no campo do cuidar e educar. Posteriormente, movimentos semelhantes se expandiram para o Canadá e Estados Unidos, bem como outros países, dentre estes o Brasil.

Desta forma, e sob influências internacionais de experiências práticas de cuidados, no século XIX deu-se início, no Brasil, alguns serviços de atendimento as pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e física neuromotora. Os primeiros atendimentos, com característica de tímidas iniciativas, particulares e isoladas, eram baseados na concepção clínico-terapêutica e realizados em institutos, hospitais, centros, nos quais eram mantidos por associações filantrópicas conveniadas com o poder público (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Tais iniciativas ocorriam de forma segregada, na maioria das vezes impulsionadas por familiares das pessoas com deficiência, que tentavam a implantação de atendimentos a essas pessoas de forma organizada pela sociedade civil.

Jannuzzi (2006) destaca que no Brasil as pessoas com deficiência e outras populações também excluídas socialmente eram encaminhadas e submetidas a práticas em instituições estatais. A autora faz referência que esses espaços proviam apenas assistência e os cuidados básicos de saúde e higiene, sem a realização de uma avaliação sistematizada e criteriosa.

A avaliação psicopedagógica demonstra-se um dos meios mais adequados para identificar com segurança as necessidades acadêmicas permitindo a tomada de decisão sobre o trabalho a ser realizado com base nas possibilidades e

necessidades educacionais dos sujeitos. Após a avaliação psicopedagógica, é possível analisar a necessidade de avaliações complementares de equipe multiprofissional para a obtenção de dados que possam subsidiar decisões sobre o atendimento pedagógico mais adequado.

No entanto, essas pontuações não eram consideradas e, portanto, as internações e posteriores atendimentos aconteciam de modo indiscriminado.

Para Mazzotta (2005, p. 27), durante cem anos, essas ações caracterizaram-se “[...] como 48 iniciativas oficiais particulares, refletindo o interesse de alguns educadores dos portadores de deficiências”. Desta forma, a chamada inclusão da “[...] educação dos deficientes ou da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”.

Em seus escritos, Mazzotta (2005), relata sobre a evolução da Educação Especial no Brasil, dividindo ações que aconteceram em dois períodos: de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993.

No primeiro período, aconteceram isoladamente iniciativas oficiais e particulares no sentido da implantação de atendimento as pessoas com deficiência. Criou-se em 1854 na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, denominado a partir de 1891 de Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, em 1857, foi criada no Rio de Janeiro, a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, um século mais tarde, em 1957, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este instituto priorizou desde o início dos atendimentos a “[...] a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos com idade entre 07 e 14 anos” (MAZZOTTA, 2005, p. 29). Nesse período, no ano de 1954, no Rio de Janeiro, houve a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Em 1926, aconteceu a criação da fundação do Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, que foi transferido para Canoas em 1927. Este instituto funcionava como internato especializado para o atendimento exclusivo de pessoas com deficiência intelectual acentuada. Outros Institutos Pestalozzi foram fundados, sendo em Belo Horizonte em 1935; Rio de Janeiro em 1948; e em São Paulo em 1952. Observa-se aí uma sistematização e um avanço significativo na direção da oferta de

educação escolar brasileira especializada no âmbito da iniciativa privada ou das organizações não governamentais (ONGs).

Aprovada em 1961, a LDB de n. 4.024 trazia em seu texto o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino. Desta forma, deixava claro um posicionamento explícito de entender ser o ensino regular em classes comuns, o lugar preferencial para que o aluno com deficiência aprendesse. Logo em seguida, a LDB de n. 5.692, de 1971, descentralizou a tomada de decisão, determinando ser de competência dos conselhos estaduais de educação o estabelecimento do melhor local de aprendizagem desses sujeitos. O texto desta lei cita que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Art. 9º).

Ao preconizar tratamento especial, o texto modificou o proposto pela LDB de 1961: atendimento preferencial no sistema geral de ensino. Desta forma, abriu-se espaço para que os alunos com deficiência ou transtorno mental viessem a ser atendidos em classes ou escolas especiais, deslocando-os para a margem do convívio social relacionado especialmente, ao ensino e trabalho.

Em relação ao trabalho e, mais especificamente, a forma de organização do processo produtivo, muitas mudanças aconteceram no decorrer da sociedade moderna. Para produzir cada vez mais e em menos tempo, visando à obtenção do lucro, a sociedade capitalista, cuja base é a produção para a troca, busca incessantemente o aprimoramento das forças produtivas.

Segundo Jannuzzi (2006), neste sistema, uma vez que a pessoa com algum tipo de deficiência não é considerada como sujeito produtor de valor econômico, fica à margem do sistema social e educacional.

Para Mazzotta (2005), o segundo período aconteceu entre os anos de 1957 e 1993 e foi marcado por ações oficiais de âmbito nacional, como a implementação de campanhas específicas direcionadas às categorias de deficiências.

No Rio de Janeiro, quando aquela cidade ainda era a capital nacional, aconteceu a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que teve como objetivo, a promoção de ações necessárias à educação e à assistência ao sujeito com surdez em todo o território nacional. Logo após, foi criada, também no Rio de Janeiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao IBC.

No ano de 1960, após pequenas modificações, esta última campanha, passou a ser subordinada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). No mesmo ano, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com o objetivo de “[...] promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]” (MAZZOTTA, 2005, p. 52).

Assim, ao longo da história, a educação especial foi-se constituindo de forma separada do atendimento pedagógico ofertado às crianças que não apresentavam nenhum tipo de deficiência. Em relação à educação nas classes comuns do ensino regular, organizou-se de modo paralelo e, na maioria das vezes, em espaços físicos diferenciados.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011a, p. 62).

Eram denominados de “anormais” aqueles sujeitos que, de alguma maneira, destacavam-se como diferentes, por apresentarem dificuldades para falar, ouvir, aprender, entre outros, considerados na escola, como sujeitos com comportamentos sociais aquém dos padrões estabelecidos dentro da normalidade.

As instituições brasileiras, especialmente voltadas à educação especial, com caráter assistencialista, foram incentivadas pelo poder público e sociedade

em geral a se multiplicarem, principalmente por decorrerem de iniciativas privadas. Em seus textos, a legislação educacional se dispunha a financiar, por meio de convênios, escolas que se responsabilizassem pelo atendimento pedagógico e terapêutico de pessoas com algum tipo de deficiência, transtorno mental, entre outros.

Meletti e Bueno (2008, p. 200) escrevem que, “[...] a educação especial brasileira, em seu processo histórico se constituiu com um distanciamento do ensino regular, destacando a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educar esses alunos”.

Nesse sentido Jannuzzi (2006) destaca que, no Brasil, desde a década de 1930, e mais intensamente partir de 1950, as organizações e associações filantrópicas vinham sendo estabelecidas oficialmente de maneira organizada. A autora escreve que associações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais³ (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, agremiavam-se em Federações.

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 137), no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), portanto década de 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n. 72.425 de 03 de julho de 1973. Este centro, vinculado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), tinha como função a tarefa de definir metas governamentais específicas e promover uma ação mais efetiva em termos de atendimento especializado, organizando as ações que aconteciam nas instituições especializadas, por meio da sociedade civil, de modo mais ou menos integrado à educação oferecida nas classes comuns do ensino regular.

A década de 1970, segundo a autora, foi reconhecida como um período de importantes acontecimentos que contribuíram para que a área da Educação Especial ficasse em evidência no território nacional.

Jannuzzi (2006) destaca que a criação do CENESP emergiu como um vislumbre da possibilidade de uma ação mais efetiva de coordenação e condução da Educação Especial por parte do governo federal, buscando uma organização das escolas especializadas.

³ A Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), desde 1963; a Federação da Sociedade Pestalozzi (FENASP), em 1971; a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974 (JANNUZZI, 2006).

Mazzotta (2005) assinala que, em 1976, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), mantendo basicamente as atribuições e a estrutura do CENESP. Desta forma, a Coordenação da Educação Especial em nível nacional, que até então era no Rio de Janeiro, foi transferida e passou a fixar-se em Brasília.

Continuando o percurso histórico das mudanças e dos encaminhamentos da Educação Especial, no ano de 1986, no governo de José Sarney (1985-1990), o CENESP foi transformado oficialmente, por meio do Decreto n. 93.613, em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Esta secretaria passou a integrar a organização estrutural do MEC.

Em 1990, diante de uma reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a SESPE, passando a área da Educação Especial, com atribuições específicas, a ser subordinada à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1992, houve uma reestruturação dos ministérios, e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão específico do MEC, voltou a funcionar, sob o comando da professora e psicóloga Rosita Edler de Carvalho⁴.

Evidenciava-se a concepção de **políticas especiais** para a educação de pessoas com algum tipo de deficiência. No caso de alunos que apresentavam superdotação/altas habilidades, havia a garantia de acesso ao ensino regular. No entanto, não tinham assegurado o atendimento especializado, considerando as particularidades da aprendizagem (BRASIL, 2008, grifo do autor).

Nesse período, a Constituição da República do Brasil, de 1988 já garantia aos cidadãos brasileiros, o que inclui as pessoas com necessidades educacionais especiais, direitos essenciais como os da cidadania, da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da vedação a qualquer forma de discriminação. O Artigo 205 desta lei estabelece

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com 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. 85).

⁴ Psicóloga e professora universitária aposentada, que atuara como técnica do CENESP no Rio de Janeiro e na SESPE anterior, além da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) em Brasília (MAZZOTTA, 2005, p. 61).

No seu Artigo 206, Inciso I, declara a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, explicitando que o dever do Estado com a educação será concretizado por meio da garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 137-138). Todavia, para Bueno (2001), era fundamental que ocorressem profundas modificações no sistema de ensino,

[...] a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento ‘ad eternum’ para a inclusão [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2001, p. 27).

As normatizações legais da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) fundamentam os argumentos do referido autor, uma vez que determinam algumas mudanças na direção de uma Educação Inclusiva para todo o território brasileiro.

Conforme a literatura, na década de 1990 aconteceram, em muitos países, debates e propostas acerca da educação na perspectiva da inclusão, trazendo à tona estudos referentes aos desafios e as possibilidades do atual quadro educacional.

Demonstraremos na sequência fatos importantes deste período histórico, onde a prática de rediscutirem-se as inúmeras questões que envolvem o interior e o entorno da escola passou a ser fomentada, vindo a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular configurar um tema polêmico, dividindo opiniões e caminhos no meio institucional e acadêmico.

Como pauta de várias conferências mundiais, visualiza-se o tema inclusão educacional. Nesses encontros, estudiosos da área discutiam, dentre outras questões, a necessidade de os sistemas revisarem suas políticas educacionais referentes à educação para todos tendo com vistas à construção de escolas mais democráticas.

Dentre os diversos eventos promovidos, destacamos a realizada em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, denominada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos que ficou mais conhecida como Conferência de Jomtien, por ter ocorrido naquela localidade. Tal documento, propõe a garantia à universalização da educação.

Na Declaração consta o compromisso de todos os participantes que elaboraram um *Plano de Ação*, considerado como uma diretriz para os governos empenhados e compromissados em atingir a meta da educação para todos, que apresenta três níveis de ações a serem realizadas conjuntamente: “(i) ação direta em cada país; (ii) cooperação entre grupos e países que compartilhem certas características e interesses; e, (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 14).

O Plano de Ação é citado na Declaração como um importante norte para a construção de planos e estratégias de países, organizações nacionais, internacionais e continentais que, de forma individual ou conjuntamente, quisessem trabalhar para a construção de modelos inclusivos de educação.

Em julho de 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, durante a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais. Participaram da construção de seu texto representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, que se comprometeram com uma educação de qualidade para todos, incluindo as pessoas com algum tipo de deficiência. Dentre outros fatores importantes, esta Declaração lançou a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” em substituição à expressão “alunos com deficiência”, atribuindo abrangência significativa ao termo, anteriormente restrito aos quatro tipos de deficiências: visual, auditiva, física e intelectual. Dessa forma, a Declaração de Salamanca passou a considerar “alunos com necessidades educacionais especiais”, os alunos que apresentam deficiências, transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, bem como os alunos com altas habilidades/superdotação.

É notável que este documento, que firmou a urgência de se adotarem ações para transformar e promover a aprendizagem de todos os alunos,

buscando atender às necessidades específicas, obteve reconhecimento e aprovação das instituições de ensino, caracterizando-se como um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Portanto, a Declaração reafirmou o direito de todos à educação, e renovou a garantia, por parte da comunidade mundial, de assegurar este direito, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Proclama a Declaração de Salamanca que:

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 de uma 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 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 2).

A Declaração de Salamanca é reconhecida mundialmente como um dos textos oficiais mais importantes na defesa da inclusão social. Considera e defende que as instituições de ensino devem atender a todos na perspectiva de se apresentarem como um espaço de excelência onde todos os alunos aprendam. Segundo o texto “[...] (a expressão) necessidades educacionais especiais se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (BRASIL, 1997). O documento argumenta que todo sujeito cuja necessidade decorre de dificuldade para aprender, apresenta uma necessidade educacional. Esta pode se manifestar de forma temporária ou permanente, portanto, com em algum momento de sua escolaridade, o sujeito poderá apresentar a necessidade de trabalhos específicos, direcionados a sanar suas dificuldades acadêmicas.

Nesta perspectiva, a Declaração traz o argumento de que a prática inclusiva deve ser estabelecida como política pública a ser cumprida, pois

possibilita situações de convívio os alunos. O princípio inclusivo se caracteriza na observância de que todos os alunos, com ou sem deficiência, transtorno funcional específico⁵, transtorno global do desenvolvimento⁶, distúrbio de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, entre outros, devem estudar juntos, em classes comuns do ensino regular.

No Brasil, os documentos nacionais, estaduais e municipais e os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas instituições de ensino dispõem sobre as diretrizes e organização escolar e são pautados na Declaração de Salamanca e na de Jomtien que, dentre outros fatores, ampliaram os debates sobre a educação inclusiva, influenciando e fornecendo orientações e subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas.

Neste período, percebe-se que a discussão sobre a concepção de inclusão, alunos com necessidades educacionais especiais e educação inclusiva, tomou dimensão e força nacional, o que fomentou mudanças nas relações das pessoas com e sem necessidades educacionais especiais, evidenciando que todos os sujeitos apresentam condições para aprender e, portanto, potencialidades e, por este motivo, poderiam ser de alguma maneira participativos na sociedade.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão educacional se transformou em um dos temas mais discutidos pelas equipes gestoras e pelos estudiosos das academias e dos sistemas de ensino que salientavam a necessidade do atendimento educacional a todos os alunos nas classes comuns do ensino regular. No entanto, para que isso viesse a ser realidade, seria necessário que

⁵ Transtorno Funcional Específico – Abrange um grupo de alunos que apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita ou habilidades matemáticas, não existindo para os mesmos uma explicação evidente. Estas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumivelmente devem-se a disfunções neurológicas em determinada área cerebral, que compromete a aquisição e o desenvolvimento das habilidades escolares.

⁶ Transtornos Globais do Desenvolvimento – De acordo com o DSM IV, são aqueles que apresentam alterações nas interações sócio-afetivas recíprocas, em seu aspecto qualitativo, restrição no repertório de interesses e atividades com tendência à repetição e estereotípias, podem apresentar também, limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial o que exige apoio e atendimento especializado contínuos. Pertencem a este grupo: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002). Segundo o DSM 5, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

lhes fossem oferecidas as condições para a transposição de algumas barreiras, com a modificação de contextos educacionais que entendessem e trabalhassem com o conceito de equidade de condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Observa-se um movimento mundial e cíclico no sentido do reconhecimento de que as pessoas com algum tipo de deficiência também eram detentoras de direitos. Na década de 80, mais precisamente em 1986, o CENESP publicou na Portaria nº 69/86:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de **atendimento educacional especializado**, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, grifo nosso).

Desta forma, a expressão “atendimento educacional especializado”, passou a ser considerada como uma necessidade para a efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A inclusão educacional como proposta política de construção de sistemas de ensino para todos os alunos recebe o amparo legal de princípios teóricos baseados em ideais de equidade, igualdade, diversidade e, especialmente, em fundamentos democráticos de atendimento a todos os sujeitos.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 208, estabelece “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138). Embora, a academia não utilize mais o termo “portadores de deficiência”, encontramos em muitos textos normativos tal expressão, para referenciar a condição dos sujeitos com necessidades especiais.

O Brasil assinou em 1996 uma nova lei, a LDBEN de nº. 9394/96, que estabelece, no seu Título II, Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Esta mesma lei, entendida como a normatização legal de maior abrangência no território nacional, destaca em seu Art. 3º, Inciso I “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, ainda define o público alvo da educação especial a quem o atendimento educacional especializado deve ser ofertado no Título III, Art. 4º, Inciso III, o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O texto da LDB (BRASIL, 1996) preconiza que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades, o que caracteriza a abrangência do referido atendimento. No entanto, embora haja liberdade de acesso nos espaços do ensino comum, o termo *preferencialmente* deixa não obrigatória a matrícula e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, conforme encontramos no parágrafo dois do Artigo de nº 58, que assegura o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em razão das condições específicas dos alunos, estes não puderem se integrar nas classes comuns. Ao tratar especificamente da Educação Especial, a LDB cita:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

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

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

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Embora pareça ser uma preocupação com o melhor tipo de atendimento para atender as especificidades de cada sujeito, a referida Lei não estabelece

claramente quais seriam estas condições específicas dos sujeitos que os impediriam de frequentar o ensino comum.

Apesar de existirem, na prática, movimentos inclusivos de educação para todos nas escolas que ofertam o ensino comum no Brasil e, especialmente no estado do Paraná, ainda são muitos os sujeitos que frequentam instituições educacionais especializadas de característica filantrópica ou particular.

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) considera as referidas instituições, como os espaços mais adequados para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas que apresentam deficiência acentuada ou múltiplas deficiências. Esse entendimento vai na contramão das orientações das políticas públicas e legislações vigentes do MEC, que defende a ideia de que todo aluno, independentemente de sua condição intelectual, sensorial, psíquica ou física neuromotora, deve estudar no contexto do ensino comum.

As divergências conceituais, no âmbito nacional e estadual, a respeito do melhor local de atendimento aos alunos necessidades educacionais especiais, vêm modificando os documentos legais e fomentando a regulamentação de políticas públicas mais efetivas, impulsionando discussões profundas sobre o conceito e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, como escreve Kassir (2011b, p. 42):

A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país.

Nas políticas públicas atuais está contemplada a diversidade, envolvendo as minorias, sobretudo as pessoas com deficiência, com destaque ao respeito às diferenças e necessidades específicas dos sujeitos. Assim, a educação inclusiva é entendida como um processo em construção e, embora ainda organizada no ensino comum de maneira um tanto tímida, oferta alguns atendimentos especializados que contribuem para a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular. Oliveira (2009, p. 32) destaca que:

[...] a política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

A discussão sobre como garantir não somente o acesso por meio da matrícula, mas a aprendizagem dos alunos com NEE, nas salas comuns das escolas regulares, ganhou legitimidade e se firmou, com o devido respeito às características e especificidades de cada sujeito, visto que os mesmos são também cidadãos brasileiros e gozam igualmente dos direitos fundamentais estabelecidos na atual Constituição Brasileira.

No entanto, a inclusão escolar implica em práticas de ensino diferenciadas que estão sendo pensadas e aplicadas sem o padrão correspondente às necessidades dos alunos. A educação inclusiva demanda ações coletivizadas e atividades escolares diversificadas, no sentido atender as especificidades de todos os alunos. Esta discussão passa, necessariamente, pelo entendimento sobre a inclusão escolar, do ponto de vista conceitual. É fundamental discutirmos qual o atual entendimento que permeia as ações nas diferentes esferas do território nacional, procurando compreender o percurso de cada uma delas no que diz respeito ao atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

2.2 A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL

A partir da década de 1980, intensificaram-se no Brasil, análises e discussões sobre a relevância da inclusão educacional para o desenvolvimento de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial. Argumentos favoráveis a respeito, consideram a relação entre crianças em salas comuns de ensino regular, em salas nas Escolas de Educação Básica, Modalidade da Educação Especial (EEBMEE), e em salas de educação especial nas escolas regulares, compondo elementos para justificar a relevância da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

Alguns conceitos da teoria histórico-cultural, considerados, sobretudo por Vygotski, importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas, se estabelecem durante as relações que o convívio no ambiente escolar proporciona.

L. S. Vygotski (1886-1934) pesquisou a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem, analisando os processos internos de desenvolvimento que acontecem quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos.

As ideias de Vygotski e de seus colaboradores pautaram-se nos pressupostos da teoria de Marx e Engels⁷, o materialismo dialético, que se caracteriza por interpretar a realidade na materialidade. Na perspectiva do materialismo dialético, na sociedade, os sujeitos se organizam objetivando a produção e a reprodução da vida – caráter material. Marx analisa esses sujeitos, ou como estes se organizavam ao longo dos tempos – caráter histórico.

O referido autor observa, os fenômenos, as pessoas, a própria realidade, considerando que tudo no mundo está em constante transformação. Afirma também que o homem se constitui nas relações com outros homens, por meio da realização de seu trabalho. Assim, salienta a relevância das relações sociais, da cultura e do modo de produção da vida material.

Na perspectiva de Marx (2004), as transformações realizadas pelo sujeito provocam alterações nele próprio, sendo o trabalho considerado uma ferramenta determinante no modo de ser e de viver.

Nesta perspectiva e entrelaçando o estudo de várias áreas do conhecimento humano, Vygotski desenvolveu uma teoria psicológica do desenvolvimento que tem como fundamento e pressuposto o entendimento de que o homem é um ser histórico, complexo, que se relaciona de maneira ativa com a natureza e assim, a partir das relações que estabelece com outros sujeitos e com seu meio, constitui seu modo de pensar.

Os estudos de Vygotski e seus colaboradores evidenciam que o significado da inclusão educacional é bastante amplo, uma vez que as relações estabelecidas no contexto educacional entre crianças com deficiência e crianças

⁷ Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) preocupavam-se com os efeitos nefastos da Revolução Industrial para a sociedade. Naquela época, a produção de riquezas e sua acumulação cresciam de modo extraordinário, o que acarretava também pobreza e miséria de muitos trabalhadores. Desejavam uma sociedade socialista, liberta da exploração do homem pelo homem.

ditas normais no ambiente escolar, também são responsáveis pela constituição e transformação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Trata-se, antes de tudo, de uma necessidade ontológica do sujeito, pois é por meio das relações sociais que o homem estabelece com a realidade e com outros sujeitos, que o homem se constitui, se humaniza.

Em seus escritos, Vygotski enfatizava que os alunos com deficiência podem se desenvolver como os outros alunos, porém, fazem-no por outras vias. Assim, é fundamental o uso de mediação específica que possibilite ao aluno com necessidade educacional especial o acesso ao currículo a ser trabalhado com todos os alunos.

Esses são alguns dos princípios que, após um amplo processo de discussão, levaram pesquisadores, à defesa da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular.

2.3 O CONCEITO CONTEMPORÂNEO DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

As discussões teóricas e conceituais sobre formas de efetivação da inclusão escolar têm sido recorrentes em todo o Brasil. Isto reflete uma tendência mundial de preocupação com a aprendizagem de todos os sujeitos, especialmente com aqueles que estão à margem do contexto educacional.

Tais reflexões visam explicitar a complexidade do tema, tanto no campo das ideias quanto nas práticas acadêmicas, haja vista a necessidade de se entender as diferenças dos sujeitos e como estes aprendem.

Entretanto, observa-se um descompasso nas diretrizes educacionais, que não são uniformes no território nacional quando se trata da forma como se deve trabalhar pedagogicamente com pessoas que apresentam comportamentos heterogêneos.

Encontram-se ainda no cenário atual propostas curriculares de práxis inclusiva, compensatória e altruísta, com encaminhamentos pedagógicos e atitudes profissionais que revelam um comprometimento parcial com o atendimento às diferenças. Assim, percebe-se ainda fortemente, uma noção de

inclusão mais encaminhada para o exercício da filantropia, da compaixão e da beneficência.

No entanto, as leis que garantem direitos humanos seguem o princípio de que todo sujeito deve usufruir de todas as condições fundamentais para o seu desenvolvimento integral, não podendo ser submetido a qualquer tipo de discriminação, especialmente no ambiente escolar.

Atualmente, estão formalizadas normatizações legais que dizem respeito aos direitos da pessoa com deficiência à democracia e a dignidade humana. Tais documentos podem ser acionados tanto com base nos direitos fundamentais dos seres humanos como com base nas especificidades do segmento populacional que apresenta algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial.

A efetivação dos direitos dessas pessoas exige ações de frentes relacionadas ao direito universal e de grupos específicos, tendo como objetivo principal minimizar ou eliminar as diferenças existentes entre os direitos e condições das pessoas com e sem deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, os tratados e convenções nacionais específicos e a legislação criada no Brasil visando a implementação de políticas públicas que atendam às exigências de tratados internacionais estabelecem a possibilidade da garantia de realização dos direitos humanos a todos os cidadãos brasileiros.

A referida Declaração Universal considera fundamental que os direitos humanos sejam cuidadosamente protegidos pelo Estado de Direito. A Constituição da República do Brasil, de 1988, reconhece os direitos humanos elencados pelo direito internacional como direitos constitucionais (individuais e coletivos) e reitera a responsabilidade de realizá-los sem discriminação de qualquer natureza por meio do tratamento igual de todos os brasileiros.

Destaca-se como um dos direitos fundamentais estabelecidos em nossa carta magna o direito à educação. Este direito, de todos os cidadãos brasileiros, leva-nos a olhar para a inclusão escolar, entendida como o atendimento educacional a todos os alunos, conjuntamente, nos espaços escolares.

Para Omote (2004, p. 3), “[...] certamente a proposta de inclusão implica algumas profundas mudanças na concepção de educação”. Compreender a perspectiva atual, com a tônica de um discurso complexo e contraditório da

educação inclusiva, remete-nos à análise das instituições de ensino e da educação escolar.

O Decreto de nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 2007. Esta convenção reconhece e valoriza todos os sujeitos, independentemente de sua funcionalidade. O documento explicita linhas de ação que contribuem para que os países oportunizem a todas as pessoas, atingirem seu potencial nas mais diversas áreas.

A Presidência da República, por meio da Secretaria de Direitos Humanos, tem como objetivo a proteção, promoção e realização dos direitos estabelecidos na Constituição Federal. Para tanto, realiza periodicamente a coleta de dados que demonstram as condições da política inclusiva no país, inclusive eventuais violações.

Esta pesquisa, que tem sido realizada em todo o Brasil, envolve em torno de 188 mil e setecentas escolas de educação básica, que atendem a 49, 8 milhões de alunos. Tais dados são do MEC e fazem parte do levantamento realizado no Censo Escolar da Educação Básica 2014.

A Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), tem ativamente trabalhado para que no Brasil as principais pesquisas incluam as pessoas com deficiência. Percebe-se que no Censo Escolar tem havido gradativos aprimoramentos que permitem detectar as características dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) com maior precisão (BRASIL, 2009b).

Nos dados atualizados, por meio de informações fornecidas pelas próprias escolas brasileiras e, colhidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no campo Consulta e Matrícula, verifica-se informações atuais do MEC e comparativas a respeito das matrículas efetuadas de alunos nas escolas de educação básica, salas comuns do ensino regular e em programas de atendimento especializado. Desta forma é possível conhecermos numericamente o quadro de matrículas em todos os estados.

No Estado do Paraná, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, da Secretaria de Estado da Educação, é responsável pelo atendimento educacional de alunos com NEE, e o repasse de informações para o

MEC/INEP, em cumprimento às normatizações legais e aos dispositivos filosóficos estabelecidos em nível federal. Tal responsabilidade é compartilhada com os 32 Núcleos Regionais de Educação espalhados no território paranaense. No município de Maringá/Paraná, os dados se apresentam da seguinte maneira:

Quadro 1 – Matrículas iniciais de alunos sem NEE em 2014

NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAIS DE ALUNOS SEM NEE EM 2014				
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
MARINGÁ	ESTADUAL	0	14288	9712
	MUNICIPAL	10794	15897	0
	PRIVADA	5230	7328	4805
	TOTAL	16024	42858	14517

Fonte: Brasil (2014).

Para análise dos dados, é fundamental esclarecer que o Núcleo Regional de Educação de Maringá é responsável, atualmente, por 97 escolas estaduais e por 25 EEBMEE, de 25 municípios. O número de estabelecimentos de ensino é ainda maior quando observamos o montante de escolas das redes estadual, municipal e privada, sendo ao todo 548 escolas. Segue o quadro demonstrativo da matrícula de alunos com NEE:

Quadro 2 – Matrículas iniciais de alunos com NEE em 2014

NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAIS DE ALUNOS COM NEE EM 2014 EDUCAÇÃO ESPECIAL – ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR, CLASSES COMUNS				
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
MARINGÁ	ESTADUAL	0	283	151
	MUNICIPAL	64	239	0
	PRIVADA	125	631	40
	TOTAL	189	1153	191

Fonte: Brasil (2014).

Com relação apenas à Secretaria Municipal de Educação de Maringá, apresentamos na tabela seguinte demonstrativo sobre o número de matrículas de alunos que, segundo o MEC são público alvo da Educação Especial, do ano de 2010 a 2014.

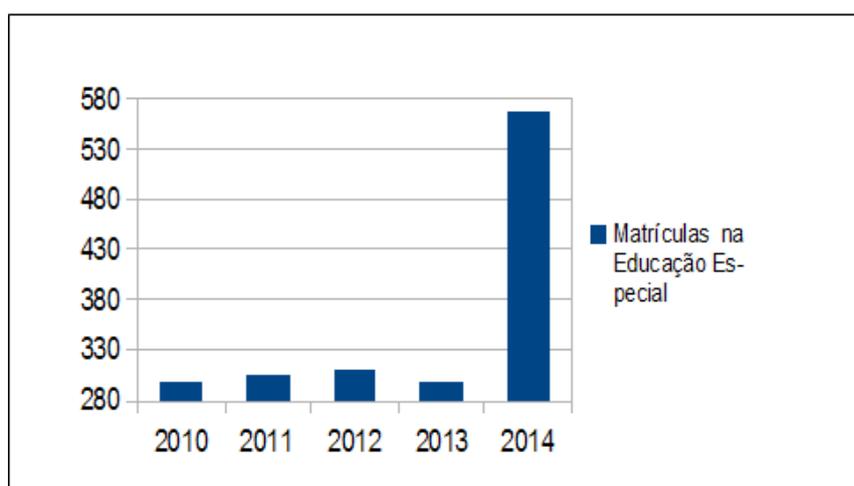
Quadro 3 – Educação especial: matrícula inicial

ANO	MATRÍCULA
2010	298
2011	306
2012	310
2013	298
2014	569

Fonte: Maringá (2014).

Desta forma, podemos inferir sobre o aumento significativo no número de alunos com NEE matriculados na rede pública municipal em Maringá, conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Demonstrativo do crescimento do número de matrículas realizadas no período de 2010 a 2014



Fonte: Maringá (2014).

Com o aumento significativo no número de alunos matriculados na rede municipal, o setor responsável pelos alunos com NEE, chamado de Coordenadoria da Educação Especial do Município, passou a ter em 2013 uma gerência específica, denominada Gerência da Educação Especial.

Referida Gerência, responsável pelos níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferta também aos alunos com NEE serviços da área da Psicopedagogia Escolar, Psicologia, Fonoaudiologia, Orientação Educacional e Educação Especial. Por meio dela são oferecidas formações mensais aos diferentes profissionais da educação básica e ainda aos professores concursados e que desempenham funções dos cargos de: Professores de Sala de Recursos Multifuncionais, Apoio em Sala de Aula e Apoio Contraturno Escolar.

Em nível municipal, tem-se a Coordenadoria da Educação Especial do Município de Maringá, que tem por objetivo garantir que a toda ação educativa esteja respaldada pelas diversas áreas que permeiam o fazer pedagógico e que aconteça um trabalho efetivo quanto a promoção de uma educação inclusiva, prevenção ao uso de drogas, da violência e do *bullying* nas unidades de ensino municipais.

Como destacamos, as escolas municipais, organizadas e supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) ofertam o Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da educação especial, conforme as orientações e as Políticas Públicas do Governo Federal/ MEC e do Estado do Paraná/ Secretaria de Educação do Paraná (SEED).

2.4 IMPLICAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

Nos últimos anos, em função das inúmeras transformações que vêm ocorrendo na sociedade, é notável o número de alunos com Deficiência Física

neuromotora⁸ (DFN), bem como outras deficiências, transtornos e distúrbios, que ingressaram no contexto do ensino comum e estão frequentando o ambiente escolar. Esta alteração no quadro e perfil de alunos matriculados na educação básica brasileira tem demandado das atuais políticas voltadas à educação um processo complexo de proposições e reformas educacionais, com a função de adequação dos espaços educacionais.

A compreensão sobre a inclusão educacional de alunos com DFN, no contexto comum de ensino, requer algumas medidas organizacionais e específicos conhecimentos voltados ao desenvolvimento humano e as estratégias de ensino.

A escola, composta de sujeitos singulares, sofre influências em sua organização e dinâmica de funcionamento, de acordo com os sujeitos que se propõe a atender. Com o objetivo de promover o desenvolvimento humano, as mudanças no contexto educacional fazem parte de um plano maior que visa atender às políticas educacionais de atendimento ao aluno com DFN no âmbito coletivo.

Em conformidade com o descrito, a escola regular que oferta o ensino comum é considerada por estudiosos como Mantoan (2001), o local preferencial para a escolarização de alunos com NEE, incluindo-se neste grupo, portanto, alunos com DFN, que são entendidos como sujeitos singulares que se constituem socialmente, e que necessitam de um olhar que não enfatize a deficiência, mas a diferença que os caracterizam.

Ao adentrar no campo da inclusão dos alunos em questão, é importante ressaltar que a tarefa de atendê-los pedagogicamente junto aos demais alunos, em salas do ensino comum, requer a promoção de estudos e pesquisas que possibilitem o entendimento a respeito de fundamentos no tocante as características da pessoa com DFN. Isto porque são inúmeros os diagnósticos médicos na área da DFN. Portanto, também são diferenciadas as necessidades educacionais de cada sujeito e o comprometimento motor, especificamente o déficit no repertório de mobilidade e de comunicação da pessoa com DFN dificulta sua participação na escola.

⁸ Entendem-se por alunos com deficiência física neuromotora aqueles que apresentam ausência ou dificuldade acentuada de comunicação, necessitando, por isso, de formas alternativas de comunicação oral e escrita e de locomoção no contexto escolar.

O desafio educacional é o de não oferecer espaços de impedimentos e sim identificar barreiras, como falta de acesso e inadequação do espaço físico nas escolas, que dificultam e limitam a participação dos alunos com DFN, uma vez que sozinhos não conseguem transpor essas barreiras.

É necessário, pois, analisar também quais metodologias educacionais são mais adequadas, para que os alunos aprendam mesmo apresentando algumas limitações de fala ou de movimentos, como é o caso de aluno com DFN em função de diagnóstico de Paralisia Cerebral.

O aluno com paralisia cerebral também se desenvolve, mas num ritmo diferente. Seu desenvolvimento acontece com marcos motores mais lentos se comparados com os demais alunos, independentemente de sua cognição. (BOBATH; BOBATH, 1989).

Como regra geral, os alunos que apresentam DFN, após um estudo de caso a respeito das avaliações clínicas, fonoaudiológicas e fisioterápicas, são avaliados pelo professor e equipe pedagógica da escola e, quando necessário, encaminhados para o atendimento educacional especializado em contraturno, na SRM. No entanto, não existe na avaliação, parceria entre educação e saúde.

A partir daí, a SEED do Paraná orienta que o professor do programa estabeleça um plano de ação docente individualizado adotando estratégias e recursos diversificados, tais como: o uso de presilhas no caderno (para não deslizar o papel) ou pranchas de madeira, suporte adaptado para lápis, presilha de braço, cobertura de teclado (colmeia), *notebook*, *tablet*, celular, entre outros; a disponibilização de materiais com conteúdos pedagógicos impressos, de forma a não exigir que o aluno com limitação motora tenha que copiar da lousa, e/ou textos com outras formas de linguagem e diferentes sistemas de comunicação; a aquisição pela escola com recurso da mantenedora de mobiliário escolar (cadeiras e carteiras), bem como materiais de apoio pedagógico (tesoura, ponteira, acionador de computador que funcione por sopro ou leve contato, entre outros); a utilização da comunicação alternativa ou aumentativa adaptada às necessidades do aluno que não fala, como sinalizadores mecânicos e tecnologia microeletrônica, *softwares* educativos e outros.

Alunos com DFN que apresentam dificuldade de locomoção necessitam também de transporte adequado para se deslocarem até a escola, sendo este

recurso de responsabilidade dos municípios. Da mesma forma, os prédios escolares também necessitam de mobiliários e de adequações físicas e arquitetônicas para a correta acomodação dos alunos, como por exemplo: portas largas (mínimo de 90 cm), rampas e corrimãos, bebedouros e assentos sanitários adaptados, carteiras, cadeiras, e outros móveis também adaptados.

De forma mais específica, os espaços precisam ser redimensionados para facilitar a acessibilidade dos alunos que apresentam DFN e, se necessário, que se realize a remoção de móveis para a passagem livre de alunos e demais pessoas da comunidade escolar que utilizam cadeira de rodas, ou o apoio de muletas ou de andador. Alguns mobiliários necessitam, por vezes, de algumas adaptações de forma a oferecer uma melhor acomodação e conforto para alunos que utilizam de forma permanente ou temporária tipóias, órteses ou próteses.

Além disso, algumas aquisições precisam ser feitas para que esses alunos participem integralmente das atividades escolares como os demais colegas. Nesse sentido, citamos a aquisição de suportes para livros, de instrumentos com função vira-páginas, canaletas de madeira nas carteiras para impedir que o lápis caia no chão facilmente, de apoio anatômico para os pés, entre outros.

A proposta pedagógica interdisciplinar se torna fundamental, sempre pautada na realização de flexibilizações curriculares, bem como a supervisão pedagógica que visa garantir ao aluno as adaptações necessárias ao aprendizado, bem como os apoios pedagógicos e terapêuticos complementares. Isto porque os alunos com DFN apresentam dificuldades motoras ou psicomotoras que dificultam a realização de atividades acadêmicas, bem como de organização de seu próprio material escolar e uma boa noção de espaço gráfico, o que minimiza as chances de autonomia na utilização de instrumentos como régua, tesoura, cola, compasso, esquadro, entre outros.

Os alunos com DFN demandam estratégias de intervenção que os ajudem na superação de obstáculos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais. Para que isso ocorra, é fundamental o papel da interação com o professor e com os colegas de sala, que poderão ajudar o aluno a estabelecer suas demandas e necessidades escolares. No entanto, o desconhecimento a respeito das pessoas com DFN e da etiologia de suas características tem trazido sentimentos que vão

do apego e proteção maternal, à estranheza e negação das possibilidades de ensino.

O pressuposto é que, por vezes, os professores necessitam de momentos de estudo teórico/prático, novos conhecimentos científicos que permitam ressignificar sua prática pedagógica, e que possibilitem um processo de construção do ensino e da aprendizagem.

Com esta problemática, apresentaremos a seguir alguns programas e recursos e como estes têm sido implementados no território nacional, especialmente na região objeto deste estudo, discutindo e analisando suas contribuições na escolarização do aluno com DFN.

2.5 PROGRAMAS E RECURSOS DISPONIBILIZADOS PELAS ATUAIS POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

Na atual fase de reorganização capitalista, com o avanço na produção de bens e mercadorias, a diminuição de custos, o objetivo principal é aumento do lucro, enfim, o êxito do capital. Isto significa a substituição desgovernada do trabalho vivo pelo trabalho morto, ou seja, do homem pela máquina.

A Teoria do Capital Humano estimula, no campo educacional, o aumento da produtividade, “[...] incremento do lucro, a extração de mais valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores” (SAVIANI, 2008, p. 431).

Neste contexto, evidencia-se uma educação voltada à preparação de um sujeito empregável e, que possa, de alguma forma, minimizar a condição social de exclusão. Nos últimos anos, seguindo esta lógica, foram implementados alguns projetos articulados com políticas de cunho neoliberal, ainda longe de serem concluídos.

Nas palavras de Duarte (2001, p. 5).

A contradição que perpassa toda sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção.

Segundo Duarte (2001, p. 6), no processo produtivo a elevação do nível intelectual dos sujeitos é exigida para que os mesmos possam lidar com as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho. No entanto, esse nível intelectual precisa limitar-se a aspectos ligados de maneira restrita ao processo de reprodução da força de trabalho, para evitar-se que “[...] o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção”.

Alguns dos projetos implementados, voltam-se as pessoas com necessidades educacionais especiais e visam, à acessibilidade física e curricular nos espaços sociais, dentre estes, nas instituições de ensino que atendem alunos com DFN e que podem contribuir para a inserção destes no mundo do trabalho.

No entanto, o atendimento aos alunos com DFN é complexo e exige uma avaliação criteriosa em função das especificidades de cada diagnóstico. Por exemplo, alguns sujeitos possuem um grau tão severo de comprometimento que necessitam de um ensino quase individualizado. Em alguns desses casos, os pais ou responsáveis pelo aluno, requerem da escola apenas um ambiente de socialização, onde seus filhos tenham contato com outros modelos de crianças sem comprometimentos.

Em face disto, um problema paradoxal se instala, visto que a escola tem um compromisso com o ensino de conteúdos científicos sistematizados e não somente se apresenta como um espaço de convivência social. Isto implica na oferta de um ensino diferenciado, com espaços alternativos, objetivando oferecer um trabalho pedagógico mais apropriado aos alunos com DFN.

No campo educacional, o Projeto de Implantação das Salas de Recurso Multifuncionais está sendo executado nos últimos anos pelo MEC, em todos os estados brasileiros. Este espaço pedagógico tem sido paulatinamente equipado com mobiliários e instrumentos de acessibilidade que objetivam contribuir para atender as especificidades dos alunos. O atendimento educacional especializado realizado nestas salas complementa ou suplementa a escolarização de alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

No ano de 2011, escolas de 83% dos municípios brasileiros, num montante de mais de 24 mil escolas públicas, receberam as referidas salas. O MEC previu a criação de mais quinze mil salas que até o final de 2015. Desta forma se fez e hoje são em torno de 41 mil escolas em todo o território nacional ofertando o atendimento educacional especializado em Salas de Recurso Multifuncionais.

O MEC tem orientado os gestores das redes públicas de ensino a procurarem a secretaria de educação de seu estado ou município caso existam matrículas de estudantes com deficiência que necessitam do atendimento da SRM e ainda não tenham sido contemplados com o atendimento. As secretarias de educação estaduais e municipais, por sua vez, precisam apresentar a demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR), indicando no Sistema de Gestão Tecnológica (SIGEST) as escolas a serem contempladas, solicitando também cursos para os professores na área dos atendimentos Educacionais Especializados.

Os elementos e dados citados nesta pesquisa foram adquiridos no contexto histórico de sua produção e, portanto, se relacionam diretamente com as atuais questões econômicas, sociais e políticas. No campo econômico/financeiro, existem diversos recursos disponíveis às escolas públicas no campo da acessibilidade, a partir do momento em que as secretarias firmam convênios ou parcerias com o MEC.

Como exemplo disto observam-se os encaminhamentos do Programa Escola Acessível do Governo Federal que, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, tenta promover a acessibilidade arquitetônica nas escolas públicas, com a construção ou reforma de rampas, banheiros, alargamento de portas, instalação de corrimões e vias de acesso aos espaços dos prédios escolares, além de ser possível com a verba, a compra de cadeiras de roda e instalação de equipamentos de sinalização visual, sonora, tátil, entre outros. Com a verba disponibilizada no Programa Escola Acessível é possível também a gestão escolar e a aquisição de materiais e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) que beneficiam pessoas com deficiência, em especial, àquelas que apresentam a deficiência física/neuromotora.

Segundo o MEC, em 2011 e 2012, 21.288 escolas públicas brasileiras receberam recursos financeiros que foram investidos na acessibilidade arquitetônica. Existia uma estimativa deste ministério de que, até o final de 2014, 42 mil escolas públicas de todo o Brasil, recebessem recursos para esta demanda. Tal recurso seria disponibilizado por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

No ano de 2011, o Presidente da República assinou o Decreto de nº 7.612, de 17 de novembro, evidenciando o compromisso do Brasil com as proposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo o Decreto, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, tem como finalidade:

[...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008[...] (BRASIL, 2011a, p. 1).

O documento expressa um compromisso com a implementação de serviços e apoios que contribuam com a capacidade legal para o pleno exercício das pessoas com deficiência. Isto porque considera o princípio da equidade e demonstra empenho na equiparação de oportunidades. Desta forma, a deficiência é considerada como uma diferença e não um impedimento ao sujeito de realização de sonhos, desejos e projetos.

Segundo o art. 3º do Decreto nº 7.611, de 17/11/2011, são diretrizes do Plano Viver sem Limites:

I-garantia de um sistema educacional inclusivo;
II-garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
III-ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
IV-ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
V-prevenção das causas de deficiência;
VI-ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
VII-ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e

VIII-promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011a, p. 1).

Considerando essas diretrizes, a proposta do Plano Viver sem Limite para 45, 6 milhões de pessoas que declararam para o Censo IBGE, em 2010, possuir algum tipo de deficiência era a de que as políticas públicas garantissem acessibilidade para que esses sujeitos tivessem acesso à escolarização, a saúde e a vida em sociedade. Para tanto, o governo federal previu um investimento, até o final de 2014, no valor de R\$ 7, 6 bilhões.

Os recursos financeiros advindos do Plano Viver sem Limites objetivam o apoio ao acesso e permanência de pessoas com NEE à educação básica. Existe assim, a possibilidade do aumento de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, e por consequência, para as Salas de Recursos Multifuncionais. Também se evidencia a aquisição de transporte escolar adaptado e a ampliação do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC).

Regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei Federal Nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993), o BPC é um benefício garantido pelo artigo 203, inciso V da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O referido benefício, de âmbito assistencial não-contributivo, também é de cunho não-vitalício, com característica de individualidade e intransferência. Na prática, consiste no pagamento de um salário-mínimo mensal a um grupo de pessoas que com documentação específica, comprovem ter 65 anos de idade ou algum tipo de deficiência incapacitante para a vida autônoma e independente; impossibilitando-a para o trabalho e que ainda, demonstrem não haver meios de prover a própria sustentação e nem de ter formas de manutenção fornecida por alguém de sua família.

Em linhas gerais, o BPC é um direito das pessoas idosas ou com deficiência à cidadania, uma vez que contribui para o desenvolvimento de necessidades básicas. Os critérios para a obtenção do benefício são comprovação de renda per capita familiar inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo; documento comprobatório da deficiência e do grau de incapacidade para uma vida autônoma e independente e para o trabalho, de forma permanente ou mesmo temporária, comprovada por meio de perícia da área médica e social do Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS).

Outro programa relacionado à educação, em que as pessoas com deficiência têm prioridade na matrícula na educação profissional, é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi criado em 2011, por meio da Lei 11.513/2011.

O PRONATEC tem como principal objetivo democratizar, em todo o território nacional, a educação tecnológica e profissional. Destaca-se entre as iniciativas do programa a Bolsa-Formação, que oferece cursos de qualificação profissional.

Segundo o Governo Federal, os cursos financiados no referido programa têm como objetivo democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, ampliando oportunidades de estudo e de capacitação profissional de jovens trabalhadores e também de sujeitos beneficiários de programas de transferência de renda. Esses cursos são ofertados gratuitamente por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Instituições pertencentes ao Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR também ofertam o programa desde o início de sua idealização. As instituições privadas obtiveram o direito ao programa somente a partir de 2013 e, somente quando devidamente comprovada sua habilitação pelo Ministério da Educação.

É evidente que existe uma pressão organizada da sociedade civil, representada pelas entidades e associações que atendem as pessoas com necessidades especiais para a implementação de alternativas de atendimento escolar aos alunos público alvo da educação especial matriculados na educação básica e também no ensino superior.

É basilar mencionarmos que, em relação à educação superior, os censos de 2011 e 2013 demonstram que nas Instituições Federais de Ensino Superior⁹ (IFES) estão sendo instalados Núcleos de Acessibilidade com a função de eliminar barreiras atitudinais pedagógicas e também arquitetônicas. É atribuição dos núcleos também garantir aos professores, alunos e servidores com NEE o

⁹ Por "Instituições de Educação Superior" (IES) entende-se, em consonância com a legislação pertinente e diretrizes políticas do MEC/Inep: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores.

acesso a todos os espaços das instituições e, ainda, contribuir com a oferta de cursos de Letras/Libras e de formação de professores no curso de graduação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa).

Para tanto, até o momento, o programa Viver sem Limites previu a criação de 27 cursos de Letras/Libras – bacharelado e licenciatura e 12 cursos de pedagogia na perspectiva bilíngue. Segundo o Governo Federal, até o ano de 2014, 59 universidades haviam recebido recursos para o desenvolvimento de tais ações.

A tentativa de instituir no campo educacional, novas formas de ensino e capacitação para o trabalho evidencia um processo de reestruturação produtiva com intenção de legitimar do processo de precarização, em uma lógica privatista e de flexibilização, que não contribuem com a oferta de oportunidades para todos. O quadro atual de oferta de cursos pelo PRONATEC se estruturou dissociado das reais necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, prova disto é o pequeno número, que em alguns Estados é inexistente, de pessoas matriculadas e frequentando tais cursos.

Outro fator complicador em todo o território nacional diz respeito ao transporte escolar acessível que não responde às necessidades dos estudantes e a falta ou desapropriação de transporte adaptado, o que impede a frequência dos alunos nas instituições de ensino. Assim, na prática, é evidente que as políticas públicas de inclusão social ainda são extremamente tímidas e não vem cumprindo a função de garantir a participação social e o exercício de direitos em igualdade de condições a todos os sujeitos.

Em algumas regiões brasileiras foram adaptados veículos adquiridos pelo governo e repassados aos municípios para o transporte de alunos com NEE para as salas do ensino comum e também para o atendimento educacional especializado. Segundo o Governo Federal, a aquisição de tais veículos tornou-se possível por meio do programa Viver sem Limites, que objetivou disponibilizar, até 2014, 2.609 veículos acessíveis para atender em torno de 60 mil alunos. No entanto, esta frota ainda é muito pequena e, por este motivo, há necessidade de medidas que assegurem maior acessibilidade para que não haja discriminação no uso do transporte público, baseada nas condições físicas, sensoriais ou intelectuais das pessoas com NEE.

A acessibilidade é um atributo social que permite a todos os sujeitos sociais a melhoria da convivência de forma independente. Mas, para que todas as pessoas com NEE, e em especial as pessoas que apresentam a DFN tenham acessibilidade plena, em todas as áreas, é necessário um investimento educacional que proporcione as trocas interativas, haja vistas que algumas destas pessoas demonstram ausência ou dificuldade acentuada na área da comunicação e linguagem com limitações físicas acentuadas.

Necessária para a vida em sociedade, a comunicação e, mais precisamente, a linguagem está presente na vida de diversas formas, sendo responsáveis pelas trocas de informação que proporcionam o avanço de diversas áreas do conhecimento.

Da teoria histórico-cultural depreendemos que a linguagem é um instrumento simbólico e um sistema de sinais elaborado para que o sujeito possa se inserir na cultura e se desenvolver. A psicologia de Vygotski (1997) ressalta que com a apropriação da cultura por meio dos signos o sujeito adquire novas maneiras de pensar e de agir. No caso de alunos com DFN, a tecnologia como recurso de ensino e de aprendizagem vem proporcionando formas alternativas de comunicação que permitem a inclusão em ambientes sociais.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são um dos fatores responsáveis pelas mudanças na comunicação entre os sujeitos, modificando as relações sociais de interação, visto que as pessoas têm a possibilidade de interagir independente do “locus” e do tempo. No entanto, a qualidade nas relações sociais nem sempre é garantida, visto que os instrumentos, por mais sofisticados não substituem o contato humano.

Reconhecidamente, a internet possibilita uma comunicação em rede, uma divulgação instantânea de fatos e informações, a construção de alianças em torno de interesses comuns, tanto no nível pessoal quanto profissional. Assim, também no campo educacional, é fundamental o uso da internet por alunos e professores.

Na escola, a contribuição desse canal virtual de interação representa a possibilidade de extrair via *web* o que pode ser importante para o contexto educacional, particularmente a formação de professores, o planejamento de ações, pesquisas, entre outros exemplos, que contribuam com à qualidade do ensino.

No Brasil, embora tenha havido um avanço em relação à expansão, as formas de produção do conteúdo mediático nem sempre exploram as possibilidades de divulgação na internet, de democratização da informação e de materiais pedagógicos e de cunho científico que poderiam ressignificar a educação brasileira.

Outra dificuldade diz respeito à utilização da internet nos momentos de estudo, pesquisa e reflexão sobre o conteúdo, assim também em outros meios mediáticos como a televisão, o Sistema de Posicionamento Global (GPS) e os blogs, que são elementos que exemplificam a presença da tecnologia no dia-a-dia das pessoas, seja nas instituições de ensino ou em outros espaços.

Na escola, tal constatação é paradoxal, pois traz a discussão da relevância do papel do professor na mediação das pesquisas no contexto escolar, contribuindo desta forma para que os alunos transformem a informação em conhecimento e, ao mesmo tempo, a constatação de que as escolas, especialmente as públicas, em sua maioria estão desqualificadas e desprovidas de tais equipamentos. As ações são tradicionais e podem ser facilmente percebidas nas formas de formação inicial de professores e capacitação em serviço, ou seja, no desenvolvimento profissional permanente.

No entanto, tornou-se voz corrente nos dias atuais que as ações pedagógicas devem partir de um planejamento visando estimular a utilizar os equipamentos eletrônicos sistematicamente no currículo e nas atividades escolares de todos os alunos em sala de aula e nas tarefas domiciliares. É fundamental o acompanhamento do professor, haja vista também que no Paraná se proíbe, por meio da Lei Nº 18.118, de 2014, a utilização de equipamentos eletrônicos em situações não pedagógicas (PARANÁ, 2014a).

Nas instituições de ensino, a Tecnologia Assistiva (TA) é um assunto cada vez mais presente relacionado aos instrumentos tecnológicos para alunos com NEE. Este tema passou a ser debatido oficialmente no Brasil, em 2006, quando a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, por meio da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), composto por um grupo de especialistas e representantes de órgãos governamentais brasileiros. São objetivos principais do CAT:

[...] apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva (BRASIL, 2012).

O texto revela que os objetivos do CAT visam garantir aos alunos com algum tipo de dificuldade ou limitação, um conjunto de possibilidades para o acesso aos currículos escolares, permitindo assim o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. King (1999, p. 16) explica que:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a Comunicação Alternativa e Ampliada, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente, adaptação de jogos e brincadeiras; adaptações da postura sentada; mobilidade alternativa; próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, a escola, a comunidade e o local de trabalho.

A possibilidade de ajuda nas áreas relacionadas reforça a ideia de que os instrumentos tecnológicos possibilitam às pessoas com DFN e outros a aproximação da igualdade de acesso aos conteúdos acadêmicos, especialmente com os recursos das tecnologias assistivas.

Tais alunos que apresentam DFN, com limitação de fala e de movimentos, estão condicionados a aprender se houver o acesso aos ambientes da instituição de ensino e aos conteúdos curriculares.

As formas de acesso, fundamentais aos alunos com DFN, vem-se formando aos poucos, progressivamente, em nosso país, com a contribuição dos recursos da TA. Este caminho é considerado uma excelente possibilidade de transformação no processo de efetivação da aprendizagem.

Por meio da TA, é possível estabelecer com o aluno que não apresenta formas de linguagem convencional, em função de quadro de DFN, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

A comunicação é definida como alternativa quando o sujeito não apresenta qualquer tipo de comunicação e considerada ampliada quando o sujeito apresenta

alguma forma de comunicação, mas essa comunicação não é suficiente para que aconteçam as interações sociais.

Segundo Tetzchner e Martinsen (1992), o sujeito faz uso da comunicação alternativa por meio de sinais gráficos, gestos, códigos diferenciados, entre outros, quando não consegue realizar o discurso formal. Para esses sujeitos, a comunicação alternativa é o seu principal canal para que a comunicação se efetive. Os pesquisadores escrevem que a comunicação aumentativa, suplementar ou de suporte colaboram com as pessoas que apresentam limitação física ou de fala para que possam ter uma linguagem compreensiva e funcional.

De acordo com Wolff (2001), pessoas que apresentam alterações com déficit de comunicação e de expressão, necessitam de uma comunicação suplementar e alternativa, pois não conseguem se comunicar de forma oral, mas sim por meio de figuras, gráficos, símbolos, distintos da palavra articulada, como nos casos de diagnóstico de deficiência intelectual severa, paralisia cerebral, distrofia muscular, tetraplegia, afasia, surdez, espectro do autismo, transtornos invasivos de desenvolvimento, entre outros.

Segundo referido autor, a partir do uso de tais instrumentos de apoio no uso contextual da linguagem é possível uma melhora significativa na relação do sujeito com o interlocutor.

A partir de uma revisão teórica verificamos que o uso da comunicação alternativa e ampliada com pessoas com limitação e dificuldade acentuada de comunicação teve início na década de 1950, em países da Europa e nos Estados Unidos. Os primeiros instrumentos confeccionados foram as pranchas para comunicação, que são ainda hoje muito utilizadas e sua eficiência tem relação com a forma personalizada que são confeccionadas para cada sujeito. A figura a seguir apresenta uma prancha de comunicação construída por meio de fotos.

Figura 1 – Prancha com fotos



Fonte: Sartoretto e Bersch (2015, p. 1).

A área da saúde foi a primeira na utilização de técnicas de comunicação alternativa ou aumentativa, embora com restrição de uso e pouca abrangência. Apenas eram contempladas e usufruíam de seus benefícios as pessoas com sérios problemas de laringe. Para tais sujeitos a comunicação alternativa e ampliada era utilizada como alternativa à escrita. Já com os sujeitos que não eram alfabetizados, os profissionais da saúde recorriam aos recursos da utilização de símbolos pictográficos.

Com o tempo e o avanço da medicina, mais pessoas, com outras patologias, passaram a utilizar os instrumentos de comunicação alternativa e ampliada. Assim, se tornaram usuários os sujeitos com sequelas de acidentes, doenças graves ou sérios traumas, todos com dificuldades severas de comunicação, como o físico inglês Stephen Hawking que, mesmo com graves comprometimentos motores e de linguagem, tem-se destacado como um expoente na área das ciências.

No final do ano de 1970 iniciou-se o uso da comunicação alternativa e ampliada na cidade de São Paulo, mais precisamente na Associação Educacional Quero-Quero, instituição que mantinha uma escola especial e um centro de reabilitação para pessoas com deficiência. O trabalho pioneiro foi realizado com o

Sistema *Bliss* de Comunicação trazido do Canadá pelos fundadores da Quero-Quero (ANDRADE, 1998; NUNES, 1999).

Atualmente no Brasil, a comunicação alternativa e ampliada vem sendo utilizada em diversas cidades de grande porte como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro em instituições clínicas que são um misto de escolas especiais e clínicas de reabilitação (NUNES, 1999). Percebe-se também o uso em cidades menores, porém com um número significativo de pessoas com DFN.

Em 1994, iniciou-se o uso da CAA nas escolas municipais do Rio de Janeiro por meio de capacitações aos docentes que atuavam como professores itinerantes, acompanhando alunos que apresentavam a paralisia cerebral. No ano seguinte, deu-se início a uma série de pesquisas a respeito da CAA no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

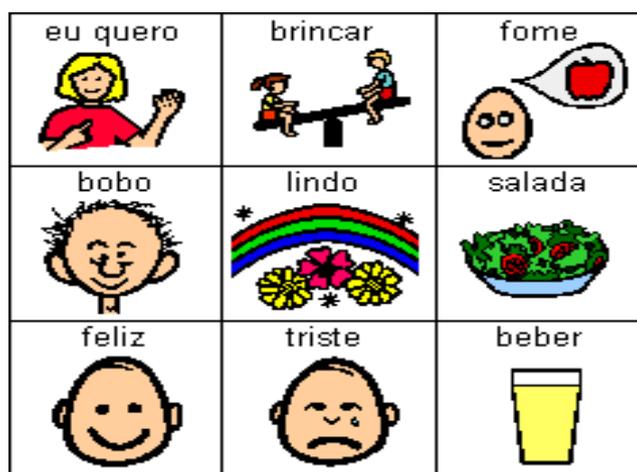
Este termo, cada vez mais estudado e difundido, é definido, como mencionamos anteriormente, por muitos estudiosos da área da educação e da saúde como uma forma eficaz de comunicação alternativa a fala. Como exemplo, podemos citar gestos e expressões faciais, utilização de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, linguagem de sinais, sistemas de computador com voz sintetizada, entre outros.

É importante reiterar que a limitação na capacidade de expressão oral e escrita, ou seja, dificuldade para estabelecer a comunicação, pode decorrer de quadros neurológicos, problemas emocionais ou de cognição. Isto acontece quando o sujeito apresenta uma necessidade educacional especial, como surdez, paralisia cerebral, autismo ou déficit cognitivo, associada ou não à dificuldade motora.

Para o desenvolvimento da CAA é necessário a criação de um sistema de comunicação que integra diversos componentes como os símbolos, os recursos materiais e tecnológicos, as estratégias metodológicas sistematicamente organizadas e as técnicas de utilização elaboradas de acordo com as necessidades de cada sujeito. Esta implementação com recursos apropriados está sendo feita de forma muito tímida, beneficiando, por enquanto, um número pequeno de alunos matriculados e declarados no Censo Escolar como alunos que apresentam algum tipo de NEE.

Atualmente, o software Boardmaker, recurso disponível na SRM, tem sido divulgado na área da DFN, na construção da comunicação e do aprendizado de alunos com DFN não alfabetizados. As figuras 2 e 3 demonstram algumas possibilidades de utilização desta ferramenta tecnológica.

Figura 2 –Exemplos do Software Boardmaker



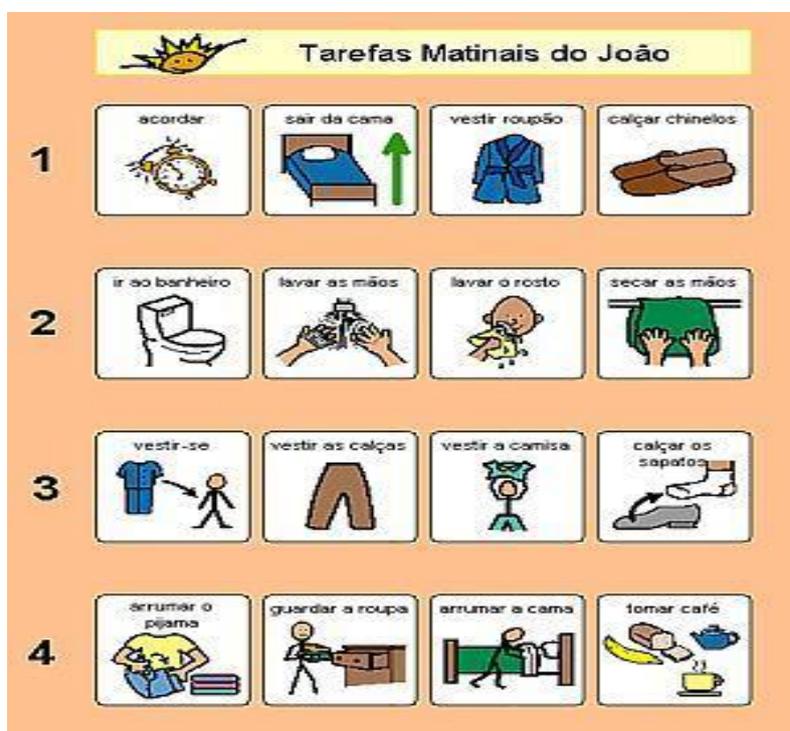
Fonte: Mayer-Johnson (2015, p. 1).

Figura 3 – Exemplos do Software Boardmaker: Calendário



Fonte: Mayer-Johnson (2015, p. 1).

Figura 4 – Exemplos do Software Boardmaker: Tarefas Matinais



Fonte: Mayer-Johnson (2015, p. 1).

Com o Boardmaker é possível realizar ações que, de fato, quando planejadas para o uso sistematizado em sala de aula, contribuem com a aprendizagem de alunos com DFN. O programa permite, dentre outras ações, que o professor e o aluno confeccionem pranchas de comunicação alternativa/aumentativa, podendo também criar lista de instruções pictóricas, trabalhos pedagógicos, livros, folhetos e jornais, e outros diversos materiais.

Ressaltamos que as adaptações necessárias ao ambiente escolar do aluno com DFN são muito abrangentes. Demandam tais recursos tecnológicos, mas vão ainda muito além; da cadeira escolar ao transporte adaptado, dependendo da condição do aluno. Em relação a um material básico em sala de aula como à carteira, é importante sublinhar que o ideal é que esta tenha um assento com altura regulável, cinto borboleta (feminino) e cinto camiseta (masculino), apoio para os pés, braços, quadril e cabeça, sendo que todos os itens com regulagem de acordo com as necessidades do aluno. A carteira escolar com recorte em

formato ovalado para o encaixe da cadeira de rodas e com regulagem de altura e inclinação.

Há de se destacar que para a implementação de recursos de tecnologia assistiva para alunos com DFN na escola, além de financiamento da mantenedora, é importante, em alguns casos, um procedimento mais elaborado, partindo de uma criteriosa avaliação de equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais das áreas da educação, saúde, engenharia, arquitetura, terapia educacional, assistência social, entre outras. A decisão de quais profissionais deve-se envolver neste processo é de responsabilidade do próprio aluno, considerado sujeito ativo deste processo, da família, e da escola. Portanto, é relevante a iminência de investimento em formação dos profissionais da educação nos temas relacionados à inclusão educacional de alunos com DFN, especialmente à tecnologia assistiva.

Todavia, somente a utilização do recurso tecnológico não garante a todos os alunos com DFN o acesso ao conhecimento científico. Em casos mais específicos, além do aparato tecnológico, físico e arquitetônico, é indispensável à presença de professores especializados que façam um trabalho de mediação dos conteúdos escolares, avaliando o aluno frequentemente quanto ao seu aprendizado e funcionalidade.

Nos diferentes estados brasileiros, às secretarias estaduais e municipais da educação, tem discutido a necessidade de professores especialistas no contexto do ensino regular, atuando de forma concomitante ao professor da disciplina, em função de apoio ao aluno com DFN e ao professor regente. No entanto, não existe uniformidade em tal entendimento, ficando a critério de políticas públicas locais e regionais, uma vez que o MEC prevê, como atendimento educacional especializado para estes alunos, apenas o atendimento em SRM.

Dito isto, faz-se necessário discutirmos, especificamente, como vem acontecendo na rede estadual de ensino do Paraná o atendimento educacional ao aluno com Deficiência Física Neuromotora, tentando compreender se há benefícios ao processo educacional dos alunos com DFN e no processo de ensino dos professores das disciplinas curriculares quando da presença de mais um profissional da educação especial no contexto do ensino comum da educação básica.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Movimentos sociais e educacionais buscam, dentre outros objetivos, a garantia ao direito do aluno de estar presente nos ambientes escolares, aprendendo e tendo acesso aos mais avançados níveis de escolaridade.

Nesta perspectiva, conscientes da necessidade de garantir aos alunos o direito de estarem presentes nos ambientes escolares, gestores e responsáveis pelo sistema educacional brasileiro têm implementado espaços que são delineados como alternativas de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos, a saber, os espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Estes espaços, expressos inicialmente pelo CENESP, por meio da Portaria de nº 69/1986, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foram concebidos, conforme os preceitos da época, para se efetivar a política de integração do aluno com necessidades especiais no ambiente escolar (BRASIL, 1986).

A legislação brasileira, no que diz respeito às políticas públicas de AEE, passou por transformações expressivas nas últimas décadas, garantindo o apoio ao aluno com NEE. A LDB, lei nº 9394, de 1996 (art. 58 e seguintes), rege que “[...] o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 59, § 2º). Essa norma aponta para o fato de que a escola não pode ser um ambiente de impedimentos para a realização de atividades pedagógicas e de aprendizagem acadêmicas, implícitas no cotidiano dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), documento elaborado pelo MEC, apresenta o atendimento educacional especializado com orientação aos sistemas educacionais, objetivando organizar sistematicamente os serviços e os recursos da Educação Especial de modo a complementar o ensino regular oferecido nas escolas conforme prevê a Constituição da República Brasileira.

O documento delibera quais são os AEEs da Educação Especial designados aos alunos com deficiência intelectual, física, sensorial, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades superdotação, abarcando a necessidade iminente de um contexto escolar acessível, voltado à aprendizagem, ao desenvolvimento e a estruturação psíquica do aluno. O MEC define esse público-alvo da seguinte maneira:

Alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;

Alunos com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prioriza a oferta do AEE nas SRM Tipo I e Tipo II, na rede regular de ensino, com vistas ao convívio e a aprendizagem do público alvo da educação especial com os demais alunos, no mesmo contexto escolar.

Referida política resgata o sentido da educação especial contido na Constituição Federal de 1988, que define esta modalidade como não substitutiva à escolarização regular, mas como a oferta do atendimento educacional especializado em contraturno e em todas as etapas, níveis e modalidades educacionais, com atendimento, preferencialmente, na rede educacional pública.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, definem que compete aos sistemas de ensino, organizar a institucionalização dos espaços pedagógicos para o AEE que 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, 2009a, p. 2).

Esses atendimentos se revelam como um incentivo para que todos os alunos sejam matriculados na rede pública de ensino regular, tanto no âmbito federal quanto nos estados e municípios.

Neste sentido, e em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destacamos o Decreto Presidencial nº 6.571, de 2008, que apresenta o compromisso da União Federal quanto ao apoio técnico e financeiro para que os atendimentos educacionais especializados sejam implementados para alunos com deficiência física neuromotora, intelectual, visual e auditiva, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a, p. 1) define o atendimento citado em seu Art. 1º, que considera no § 1 “atendimento educacional especializado como o conjunto de atividade, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular”.

No entanto, a prática de realização do AEE não é assim tão recente, tendo sido contemplada já no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no qual está estabelecido que: “[...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138).

O referido atendimento ainda não se efetiva com a abrangência necessária em todo o território nacional, mesmo sendo considerado por pesquisadores atuais como um importante apoio para que todos possam aprender e se desenvolver, num espaço essencialmente pedagógico, desenvolvido por professor especializado que atende, no contexto da educação, a alunos que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou ainda, altas habilidades/superdotação.

Como atendimento pedagógico, o AEE é realizado, prioritariamente, na SRM tipo I ou tipo II da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não se constituindo como espaço substitutivo às classes comuns. A oferta do AEE, que poderá ser também em centros de atendimento especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente do Distrito Federal, dos estados ou dos municípios, deverá ser orientada e acompanhada pelas instituições públicas.

O Decreto Presidencial n.º 6.571, de 2008, destaca o compromisso da União em ofertar às instituições de ensino, apoio técnico e financeiro para que o AEE seja implementado e disponibilizado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, tanto no âmbito federal quanto no dos estados e municípios (BRASIL, 2008).

No art. 6º de referido decreto está firmado que a partir de janeiro de 2010 o Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) passaria a vigorar acrescido do artigo 9º, com a seguinte redação:

Admitir-se-á, a partir de 1 de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.(NR) (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Assim, a partir de janeiro de 2010 os alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, isto é, em classes comuns do ensino regular e também em contra turno no AEE.

Dentre os documentos referentes ao AEE, destacamos a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais de forma sistematizada para a implementação do AEE na Educação Básica:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a, Art. 1º).

Nesta perspectiva, o AEE tem como função complementar a formação do aluno disponibilizando-lhe serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que o ajudem a eliminar barreiras e possibilitem sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 do MEC/CNE/CEB orienta quanto a disponibilização de serviços e esclarece que os recursos de acessibilidade na educação são aqueles que

[...] asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços 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, 2009a, p. 1).

Para que consigam aprender e atingir metas educacionais, alunos com NEE necessitam de ambientes organizados e devidamente estruturados que atendam às suas necessidades específicas. No caso de alunos com DFN, o espaço pedagógico de AEE em regra é adequado, pois apresenta a possibilidade de móveis que possibilitam a livre passagem de usuários de cadeira de rodas, facilitando também o deslocamento de alunos que utilizam muletas ou andadores, minimizando assim os efeitos das dificuldades motoras e de locomoção.

Além disso, existem materiais de uso diário no AEE, que contribuem com a rotina da sala de aula, como por exemplo: suporte para livros para maior conforto da coluna; assentos giratórios que proporcionam facilidade na realização de movimentos de sentar e levantar; livros encadernados em espiral e plastificados, quando necessário para alunos com deglutição atípica; apoios de cadeira para que o aluno possa se manter sentado melhorando o equilíbrio, entre outros.

O compromisso com o bom funcionamento do AEE é de toda a comunidade escolar, entendida como o conjunto de todos os sujeitos comprometidos com a escola e com o processo educacional: alunos, professores,

equipe diretiva, funcionários, pais e pedagogos. Todos são membros de uma mesma equipe com a missão de consolidar espaços efetivos de aprendizagem disponíveis para os alunos com NEE.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), realiza estudos para a realização de ajustes no AEE ao aluno com DFN, levando em conta as características e condições biopsicossociais. As reflexões realizadas sinalizaram a necessidade de realização de mais adaptações nas instituições de ensino, com espaços organizados de aprendizagem, com atenção individualizada e momentos de interação com os demais alunos, sempre com o apoio dos professores e pedagogos.

Assim, conheceremos, de forma detalhada, a proposta da rede estadual de ensino no Paraná de atendimento educacional os alunos com DFN, por entendermos que toda mudança deve partir de um domínio histórico a respeito do objeto a ser transformado.

3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

A década de 1990 configurou-se no Brasil como um momento importante de mobilizações a favor do movimento de inclusão social e educacional, em que eventos direcionados ao tema influenciaram a formulação de referenciais normativos e espaços sistematicamente organizados para a criação e execução de políticas públicas inclusivas.

Criado por meio da Lei Estadual nº 4.978 de 1964, o Conselho Estadual de Educação (CEE) é compreendido como um órgão normativo e deliberativo do sistema de educação, e consultivo do Governador do Estado do Paraná e do Secretário da Educação (PARANÁ, 1964). Tem sido um importante espaço de discussão e de aprovação de propostas educacionais voltadas a diferentes áreas, entre elas a área da educação especial, que defende a inclusão educacional como direito de todos.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, composta por diversos departamentos, encaminha propostas e documentos para serem analisados, deferidos ou indeferidos pelos conselheiros, que legislam a respeito de diferentes assuntos.

O Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, chamado anteriormente somente de Departamento de Educação, é parte integrante da Secretaria de Estado da Educação. A este departamento cabe organizar, promover, aperfeiçoar e fiscalizar o ensino oferecido aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, criando-lhes condições de convivência social e educacional, orientando também o encaminhamento para o mundo do trabalho.

O Regimento Interno da SEED, em seu Art. 41, estabelece que compete ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN): “Gerir as políticas públicas em Educação Especial para alunos com deficiência intelectual¹⁰, deficiência física neuromotora, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (PARANÁ, 2015, art. 41).

Além de pensar e organizar sistematicamente as ações educacionais voltadas ao atendimento de alunos da educação especial, são também atribuições do DEEIN a articulação de políticas intersetoriais para a qualificação e inclusão profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais, o atendimento na rede de ensino ao idoso que necessita de atenção diferenciada e individualizada, em função da deficiência e da especificidade etária, a prestação de Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) a alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por tratamento de saúde, a representação da SEED no Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência (COEDE/PR) e também no Conselho Estadual dos Direitos do Idoso (CEDI/PR) e a identificação e orientação dos alunos contemplados no BPC, de acordo com as orientações e diretrizes do MEC.

¹⁰ A expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento”, promovido pela Organização das Nações Unidas, em Nova York. Mas, somente em 2004, após a publicação da “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” pela Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde é que esta terminologia foi divulgada para substituir o termo deficiência mental.

Percebemos que ao longo dos anos, as atribuições da SEED e, por consequência, dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná, sofreram modificações bem como um acréscimo significativo de demanda de trabalho, haja vista que houve um aumento importante no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da educação básica e nas escolas de educação básica, modalidade da educação especial em todo o estado.

Nos 399 municípios que compõem o estado do Paraná estão matriculados na educação básica das escolas estaduais, aproximadamente 1.100.000, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Número de matrículas nas Escolas Estaduais

ESCOLAS ESTADUAIS NO PARANÁ	
Número de Escolas Estaduais	2.144
Número de turmas na Rede Estadual	47.172
Número de Matrículas da Rede Estadual	1. 077.363

Fonte dos Dados: Paraná (2016).

Elaboração do Quadro: A autora

Atualmente, há aproximadamente cerca de 42.000 alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, matriculados e frequentando as classes comuns, nos mais variados níveis da educação básica e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com ou sem o AEE.

O termo AEE foi registrado, pela primeira vez, na Portaria de nº 69/86 pelo CENESP. A expressão “atendimento educacional especializado”, surgiu como uma forma de efetivar a integração do aluno com necessidades especiais. Assim, descreve que:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986).

Dois anos após a publicação da referida Portaria, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 208, estabeleceu que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138).

Disto decorre, que a expressão Atendimento Educacional Especializado não é recente. Entretanto, apesar de citado nas legislações da época, a prática do AEE começou a se efetivar com os devidos contornos em sua organização escolar e, em forma de política pública, apenas a partir de 2009.

A função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos que permitam a acessibilidade e a plena participação dos alunos que apresentam algum tipo de NEE, considerando suas características e necessidades específicas. As atividades pedagógicas no AEE são diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum do ensino regular. Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas no AEE não são substitutivas à escolarização.

No Paraná, o referido AEE faz parte da implementação de uma política da Secretaria de Estado da Educação de Inclusão Social e Educacional. Tal política objetiva atender pedagogicamente os alunos com NEE nas escolas do ensino comum ou em escolas conveniadas com a SEED, apoiando assim o processo de aprendizagem dos alunos com NEE, no que respeita à garantia de acessibilidade curricular, como adaptações físicas, metodológicas, avaliativas, entre outras.

O Estado do Paraná vem adotando progressivamente medidas para incluir nos sistemas educacionais todos os alunos, caracterizando assim a proposta de atendimento com vistas à universalidade como garantia de educação para todos.

Uma das referidas medidas expressa-se nos convênios estabelecidos entre a SEED e as associações que mantêm instituições de ensino, denominadas anteriormente de Escolas Especiais. Estes espaços de educação e cuidado, não eram reconhecidos oficialmente como escolas. Somente em meados de 2009, as referidas instituições foram oficializadas no Paraná como espaços de escolarização e atendimento a alunos com algum tipo de deficiência, transtornos mentais, ou ainda múltiplas deficiências.

A partir do parecer favorável do Conselho Estadual de Educação para a mudança de denominação, passaram a se chamar Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial. Atualmente, essas escolas que são conveniadas com o estado, integram a rede de ensino, e ofertam a educação básica no Estado do Paraná.

Muitos alunos com DFN que apresentam alto comprometimento motor e necessitam de apoios intermitentes e individualizados, estão devidamente matriculados e frequentando tais escolas. Isto para que possam ter acesso à escolarização, aprender e se desenvolver. Nestes espaços, os alunos também recebem em período contrário à escolarização, os apoios da área da saúde, sempre que necessário, como os atendimentos: fonoaudiológico, psicológico, fisioterápico, psiquiátrico, terapia ocupacional, entre outros.

No Paraná, conforme preconiza a atual política pública educacional, há também para estes alunos, além de escolas de educação básica na modalidade da Educação Especial, espaços especificamente disponibilizados nas escolas comuns da rede estadual que oferecem o apoio pedagógico para a área da deficiência física neuromotora e também para as outras cinco grandes áreas da educação especial.

Também denominado de Atendimento Educacional Especializado, esse espaço educacional é fundamental como ambiente didático e de estratégias metodológicas e recursos pedagógicos específicos fundamentais quando se pretende uma escola em uma dimensão inclusiva, que se preocupa com as condições estruturais e pedagógicas disponibilizadas para todos os alunos.

Os referidos espaços contemplam o atendimento educacional especializado para alunos das áreas intelectual, auditiva, visual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.

No AEE é ofertado apoio pedagógico especializado em sala de recursos multifuncionais (área visual e da surdocegueira), sala de recursos multifuncionais (área intelectual, deficiência física neuromotora, auditiva), sala de recursos multifuncional (área das altas habilidades/superdotação), guia intérprete de língua de sinais (alunos surdos), tradutor intérprete de língua de sinais (alunos surdos), professor itinerante (área visual), professor de apoio à comunicação alternativa

(atendimento de alunos com grave comprometimento físico-motor e na fala – área física), professor de apoio educacional especializado (alunos com transtorno global do desenvolvimento), escolas de educação básica na modalidade da educação especial (escolas conveniadas com a SEED) e o Serviço de Escolarização à Rede Hospitalar (SAREH).

Os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado são matriculados e frequentam o ensino comum e, no contraturno, recebem a complementação ou suplementação em Salas de Recursos Multifuncionais tipo I (área intelectual, altas habilidades/superdotação, auditiva, visual e deficiência física neuromotora) e Salas de recursos Multifuncionais tipo II (área visual). Já os demais atendimentos são ofertados no mesmo horário e sala em que o aluno frequenta a escolarização.

Conforme preconiza a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais deve acontecer em todo o território nacional, de forma gradativa, nas escolas municipais e estaduais da rede pública, respeitando e preservando as parcerias existentes entre as Secretarias de Educação Municipal e Estadual.

Nessa implantação, as secretarias estaduais e municipais devem assegurar aos alunos as medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicações que possam impedir ou dificultar a plena participação nas atividades escolares, em igualdade de condições com os demais alunos.

Para direcionar esse processo, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou o documento denominado “Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais”. Nesse documento está estabelecido que são deveres da escola:

- a. contemplar no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

- b. construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano do AEE de cada aluno;
- c. matricular no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos da outra(s) escolas(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d. registrar no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e. efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f. estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g. promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010, p. 4).

De acordo com tais orientações, as ações educacionais de atendimento a todos os alunos veem se delineando no Estado. Destacamos a seguir, parte de textos das principais Instruções Normativas da SEED, com alguns aspectos dos referidos atendimentos educacionais especializados ofertados:

Salas de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual¹¹, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos: é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011d, p. 1);

Sala de Recursos Multifuncional para a Educação Básica na área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)¹²: espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional (is), que visa atender às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD (PARANÁ, 2011b, p. 1);

¹¹ Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2007c, p. 39).

¹² São considerados sujeitos com altas habilidades aqueles que revelam “[...] grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (BRASIL, 2001a, p. 18).

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo 1 na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos: atendimento de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada em Escolas de EJA, (PARANÁ, 2011a, p. 1);

Professor de Apoio Educacional Especializado: Atua no contexto da sala de aula no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA com alunos com TGD (PARANÁ, 2012b);

Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS: é o profissional bilíngue que oferece suporte pedagógico à escolarização de alunos surdos matriculados na Educação Básica da rede regular de ensino (PARANÁ, 2012c, p. 1);

Professor de Apoio à Comunicação Alternativa: Atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos que ofertam o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionalizado (PARANÁ, 2012a, p. 1).

Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV é um Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais (PARANÁ, 2010a).

O quadro a seguir demonstra de forma quantitativa todos os programas da educação especial ofertados na rede estadual de educação/ NRE de Maringá.

Quadro 5 – Programas/Profissionais da Educação Especial das Escolas da Rede Estadual de Educação do NRE de Maringá

Programas e Profissionais	Quantidade
Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial	24
Professor de LIBRAS (Surdo)	3
Tradutor Intérprete TILS	19
Professor Itinerante (cegueira)	2
Guia Intérprete	2
CAE Surdocegueira	1
Professor de Atendimento Educacional Especializado PAEE	30
Professor de Apoio à Comunicação Alternativa PACA	24

Programas e Profissionais	Quantidade
Sala de Recursos Multifuncional – área Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos	110
Sala de Recursos Multifuncional – área das Altas Habilidades/Superdotação	13
Sala de Recursos Multifuncional – área da Deficiência Visual	17
Sala de Recursos Multifuncional – Surdez	5
SAREH Domiciliar	3
SAREH Hospitalar	70
Auxiliar Operacional DFN	36

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá/Setor Ed. Especial (2015).

Os atendimentos educacionais especializados, descritos acima, objetivam o apoio à aprendizagem de alunos que necessitam de estratégias específicas para aprender. No entanto, observa-se que estes espaços, nem sempre estão cumprindo seu papel, haja vista o número ainda grande de alunos que são faltosos nos atendimentos de contraturno e o número elevado de alunos que são aprovados pelos conselhos de classe ou mesmo que reprovam, ou ainda que se evadem, reprovam e/ou desistem da escola.

Notoriamente, o número de programas educacionais especializados autorizados pela Secretaria de Educação do Paraná não é suficiente para o atendimento da atual demanda, a exemplo do programa SAREH domiciliar que a princípio disponibilizava professores para o atendimento em domicílio a todos os alunos acometidos, comprovadamente, por doenças que impossibilitam sua presença no contexto escolar, e que, neste momento, se restringe a apenas alguns poucos diagnósticos.

No que se refere à capacitação e elaboração de materiais para alunos cegos, além dos atendimentos citados, o estado conta também com o trabalho do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Paraná (CAP). Este espaço pedagógico realiza entre outras atividades, a transcrição de materiais em braile, para alunos cegos, bem como a ampliação de material pedagógico para alunos que apresentam a baixa visão. Ressaltamos que o Paraná oferta em conjunto com o MEC, atualmente, apenas cinco unidades desse serviço, conforme a Instrução Normativa N. 013/2011 – SEED/SUED:

Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Paraná encontram-se estrategicamente sediados nos municípios de Cascavel, Curitiba, Francisco Beltrão, Londrina e Maringá, criados pela Resolução n. 2473/2001, são órgãos mantidos e subordinados a SEED/DEEIN-PR (PARANÁ, 2011c, p. 1).

Esta organização geográfica de oferta do trabalho dos CAPs, permite o atendimento em todo o Estado do Paraná. Regularmente as equipes de profissionais que atuam nesse espaço, se deslocam para municípios próximos, com o objetivo de atender a rede estadual e também as redes municipais de ensino, realizando sempre que necessário, um trabalho próximo às SRMs, quando da necessidade do atendimento ao aluno com múltipla deficiência que apresenta a deficiência visual ou a surdocegueira.

Atualmente, existem aproximadamente no Estado do Paraná, 3.000 SRMs, das diversas áreas relacionadas, entre as esferas estadual e municipal, que atendem alunos com DFN regularmente matriculados na educação básica, em horário contrário à escolarização. O trabalho pedagógico é realizado por professor especializado na área da educação especial.

A Instrução nº 016/2011 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação (SEED/SUED) é o documento que normatiza o atendimento aos alunos com DFN nas SRMs e estabelece os critérios para a efetiva solicitação da abertura de demanda para o suprimento do serviço de apoio pedagógico em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011d).

No ambiente da SRM, que detalharemos no decorrer deste texto, o professor atua com até 20 alunos, atendidos por cronograma individualmente ou em pequenos grupos. Podem ser atendidos no contraturno, alunos devidamente matriculados e frequentando o Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto aos municípios de abrangência desta pesquisa, com exceção dos municípios de Ângulo e Nossa Senhora das Graças, os demais municípios oferecem o AEE em SRM. Para visualização desta afirmação, o quadro a seguir é um demonstrativo no âmbito quantitativo dos programas de SRM e demais outros

atendimentos especializados, ofertados na rede estadual de educação nos municípios jurisdicionados pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá:

Quadro 6 – Recursos/Programas Oferecidos pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá/ Quantidade por Município

MUNICÍPIO	SRM I DI	SRM I DFN	SRM I AH	SRMII	SRM Surde z	Trad. Int. Libras	Guia Int.	PAC	PAEE	Prof. Itiner.	Agente Oper.
Ângulo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Astorga	8	-	1	1	1	1	-	1	-	-	3
Atalaia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Colorado	4	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-
Dr. Camargo	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
Floraí	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Floresta	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-
Flórida	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Iguaçu	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Itambé	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1
Ivatuba	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lobato	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mandaguaçu	3	-	-	2	-	-	-	1	-	-	2
Mandaguari	6	-	-	-	-	4	-	-	1	-	-
Marialva	9	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Maringá	45	1	6	7	2	9	1	11	14	1	9
Munhoz de Mello	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
N. Senhora das Graças	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ourizona	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Paiçandu	5	-	-	1	-	1	-	2	2	-	2
Presidente Castelo Branco	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Santa Fé	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Santo Inácio	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S. Jorge Ivaí	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Sarandi	9	-	2	1	1	7	-	-	3	-	2
TOTAL	108	1	11	16	4	24	1	21	23	1	22

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá/Setor Ed. Especial (2015).

Verifica-se que há alunos com NEE matriculados no ensino comum das escolas regulares e recebendo o Atendimento Educacional Especializado, seja em turno contrário ou no mesmo turno da escolarização, como é o caso de alunos surdos, com transtorno global do desenvolvimento e alunos com DFN, que apresentam leves ou moderados comprometimentos.

Em turno contrário, as SRMs são espaços importantes onde os alunos realizam em um tempo maior e de forma mais individualizada, atividades que estimulam áreas de seu desenvolvimento para que aprenda melhor os conteúdos escolares. No caso de alunos com DFN esses momentos de apoio pedagógico são fundamentais, pois o aluno tem a oportunidade de trabalhar com apoios tecnológicos, aprendendo a utilizar softwares educativos que auxiliam em sua condição motora e de comunicação.

No entanto, e digno de nota, é o fato de que para a área da DFN em apenas dois municípios paranaenses – Londrina e Maringá – são disponibilizadas salas de recurso multifuncionais específicas para o atendimento a esses alunos na rede estadual de educação básica.

Essas duas SRMs, espaços pedagógicos de ensino especializado e de aprendizagem, fazem parte desde 2012 de um projeto piloto que tem apresentado um bom resultado no Paraná, visto que atendem de maneira específica como apoio à escolarização, alunos inclusos no ensino regular e que apresentam a DFN, associada ou não a outras deficiências. São alunos que apresentam grave comprometimento motor e/ou na fala. Na maioria das vezes são usuários de órteses ou cadeiras de rodas, que necessitam de ajuda contínua para se locomoverem, bem como na realização das atividades escolares cotidianas e de higiene e alimentação.

No Paraná, as políticas públicas na área da educação especial prevêm a disponibilização de professores de apoio pedagógico nas salas de aula, ou seja, professores que realizam um trabalho com alunos com NEE concomitantemente aos professores das áreas do conhecimento científico, a exemplo, os professores de apoio à comunicação alternativa (PAC) para alunos com deficiência física neuromotora com graves comprometimentos físico-motores e na fala, os apoios de intérpretes de língua de sinais para alunos surdos e professores de apoio

educacional especializado para alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

A educação na perspectiva inclusiva, em sua essência, orienta a ação dos professores de acordo com o currículo escolar estabelecido para todos os alunos.

Isto porque, a utilização de metodologias e atitudes integradoras como as de inserir o aluno com DFN no contexto da sala de aula comum e permitir que este permaneça alheio às ações do grupo, executando outras atividades, é uma expressa ação de exclusão educacional que não tem nenhum fundamento legal.

Evidencia-se a necessidade do domínio do professor dos conteúdos básicos das áreas do conhecimento científico, bem como sua efetiva participação no planejamento junto aos professores regentes das áreas, em relação às adaptações a serem realizadas e ainda, e não menos importante, sua participação nos conselhos de classe e reuniões com as famílias.

As ações conjuntas e o trabalho colaborativo entre o PAC, os pedagogos e os professores regentes das disciplinas do currículo podem viabilizar modificações no processo de ensino para que o aluno com DFN tenha acesso aos conhecimentos científicos das áreas. Desta forma, a participação acadêmica com autonomia do aluno com DFN passa a ter mais chances de se efetivar.

Mais um importante papel da escola como articuladora e do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa como mediador desta articulação é a realização de um trabalho em rede, o que envolve a família, a escola e a área da saúde. Este trabalho visa estabelecer uma rede de apoio à inclusão¹³, um contato contínuo com profissionais nas diferentes áreas: serviço social, fisioterapia, ortopedia, psicologia, fonoaudiologia, neurologia, entre outros, que prestem atendimento ao aluno com DFN, bem como atendimento aos seus familiares.

Nesse sentido, os atuais planos de educação nacional, estadual e municipal estabelecem metas para a criação de uma rede de apoio à inclusão de alunos com NEE, decorrentes de algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Quando as ações citadas se efetivam, é possível constatar que os professores regentes, das mais diversas áreas do conhecimento, reconhecem a

¹³ A rede de apoio à inclusão constitui-se no movimento das escolas em ofertar serviços e apoios especializados para os alunos e demais membros da comunidade escolar. O objetivo é oferecer respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

contribuição do professor especialista no contexto da sala de aula, mediando o ensino do aluno com NEE todos os dias, em seu turno de aula, propiciando que este demonstre e desenvolva suas habilidades escolares, minimizando assim as barreiras que o impedem de aprender. Fora do contexto escolar, este professor contribui por meio de articulações entre a saúde e a família do sujeito, melhorando assim a permanência do aluno no contexto da escola e seu rendimento acadêmico.

Como atendimento diferenciado, novas ações foram criadas como os programas de apoio pedagógico, onde profissionais da educação realizam o atendimento educacional no domicílio do aluno, quando de afastamento prolongado para tratamento de saúde, incluindo aqueles com DFN que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por motivo de saúde. Neste caso, o trabalho é desenvolvido, não por professores especialistas em educação especial, mas por profissionais das áreas de humanas, exatas e da linguagem.

Apesar da importância da consolidação dos programas de apoio pedagógico implantados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, esses programas, por si, não são capazes de resolver efetivamente todos os problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, em especial, alunos com DFN. Tais programas demandam especialmente uma atuação conjunta com outros setores da sociedade civil, como as áreas jurídica, da saúde e assistência social, dos transportes, entre outras, possibilitando assim o acesso e permanência dos alunos nos apoios pedagógicos.

Com relação aos materiais, encontramos inúmeras possibilidades de adaptação como recursos de acessibilidade na sala de aula comum e nos apoios no contraturno. É fundamental a seleção de recursos materiais e tecnológicos que mais atendem à necessidade do aluno em cada situação de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, para alunos com pouca mobilidade em membros superiores e dificuldade no movimento de pinça, é possível aumentar-se o calibre do lápis e/ou caneta, enrolando-os com fita crepe, cadarço ou espuma, facilitando assim a apreensão; outros com acentuada dificuldade de retenção de saliva, os cadernos, livros e apostilas podem ser plastificados e utilizados com a ajuda de um apoio em um plano mais inclinado. Outros recursos ligados a tecnologia

assistiva igualmente são importantes, desde que elegidos pelo próprio aluno para auxiliá-lo como mais um recurso educacional.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, do Ministério da Educação e Cultura, orienta quanto à disponibilização de serviços e firma que os recursos de acessibilidade na educação seriam aqueles que

[...] asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços 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, 2009a, p. 1).

No entanto, as práticas pedagógicas atuais, realizadas no ambiente escolar, parecem distanciar-se sobremaneira dos objetivos educacionais de atendimento ao aluno com DFN, no que diz respeito a observarmos pouca ou nenhuma utilização dos recursos de acessibilidade curricular

As proposições teóricas e legais trazem o entendimento de que o ambiente mais propício para a efetivação de ações inclusivas, que respeitam a diversidade e singularidade de cada aluno, é o espaço de AEE e que nestes ambientes se daria efetivamente o uso de recursos de acessibilidade curricular

Para o desenvolvimento desta ideia, discutiremos os conceitos de AEE nos documentos históricos, a definição do público-alvo da educação especial, apresentando os locais do referido atendimento.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESPAÇOS E APOIOS À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NO ESTADO DO PARANÁ

Historicamente, o Paraná se destaca nacionalmente pelo pioneirismo em ações voltadas à ampliação de oferta da educação inclusiva. Suas normatizações legais referentes à educação especial e inclusão educacional superam a perspectiva federal, e trazem o conceito de inclusão responsável, proposta de

uma política de inclusão educacional da Secretaria de Estado da Educação, a qual visa atender aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e em escolas especializadas.

Neste conceito de inclusão responsável, há o entendimento de que todos os sujeitos devem estar matriculados nas escolas, sejam elas regulares ou especiais. A escolha da instituição de ensino é sempre feita pela família, que pode se apoiar no resultado de uma avaliação pedagógica com complementação se necessário, de avaliações da área da saúde. Isto, para que seja possível escolher o melhor espaço de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, no estado do Paraná considera-se a importância do contexto da escola regular e também da escola especial, cabendo aos pais, mediante o apoio de avaliações psicoeducacionais, escolherem o melhor espaço para que seu filho possa estudar e se desenvolver.

A política paranaense de educação especial contempla o atendimento educacional especializado como apoio à aprendizagem dos alunos com NEE, proporcionando uma efetiva acessibilidade curricular: adaptações físicas, metodológicas e avaliativas.

No Paraná, desde a década de 1990, os alunos público alvo da educação especial eram atendidos, no contraturno, nas escolas estaduais e municipais regulares, em programas específicos como os Centros de Atendimento nas áreas da Surdez e Deficiência Visual.

O atendimento de alunos em Sala de Recursos iniciou em 1994. Apesar de ser este um espaço de Atendimento Educacional Especializado, sua forma de organização e funcionamento seguiu orientações emanadas da SEED, que implantou o programa sem o apoio do governo federal.

A partir de 2008, as áreas de atendimento sofreram alterações na denominação dos atendimentos, ressignificando o público-alvo da educação especial, oficializando-se no Paraná e demais estados a partir da nova política de educação especial do MEC (BRASIL, 2008),

Atualmente, dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná revelam que há cerca de 41.000 alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, sendo atendidos nas classes comuns do ensino regular.

Com as políticas voltadas ao AEE, somente a partir de 2008, este campo pedagógico ganhou visibilidade em todo o território nacional e teve seus trabalhos fortalecidos no estado do Paraná. A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que implementou na modalidade Educação Especial e as diretrizes operacionais para o AEE, destaca que

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a, p. 1).

Assim, é função do Atendimento Educacional Especializado complementar a formação do educando com a oferta de serviços, conteúdos adaptados, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras e possibilitem ao aluno autonomia e plena participação em sociedade, além do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. A este respeito, há o aspecto conceitual de adaptação defendido por autores contemporâneos de que “[...] adaptar não é recortar conteúdos, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro” (PASTOR; TORRES, 1998, p. 105).

Os alunos com DFN são contemplados nos atendimentos da educação especial e atendidos na rede pública estadual do Paraná, quando necessário, nas Salas de Recursos Multifuncional, em contraturno; recebem o apoio pedagógico do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, no mesmo turno de sua escolarização ou nas Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, em um único turno. Estes são os espaços de AEE direcionados aos alunos que apresentam quadro de DFN, com limitação motora e de linguagem, e que por este motivo necessitam de modificações no ambiente escolar e adaptações curriculares.

Os ambientes de AEE direcionados aos alunos com DFN são normatizados em cumprimento aos preceitos legais preconizados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90). Sua sistematização

organizacional segue as orientações de Instruções Normativas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED.

O objetivo do AEE voltado especificamente ao aluno com DFN é o de respeitar os documentos citados, garantindo à criança, ao jovem e ao adulto com DFN o acesso ao direito à educação, em consonância com o movimento de inclusão social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Os documentos atuais da SEED, voltados aos atendimentos educacionais especializados fazem parte de um compromisso de efetivação de políticas e ações que orientem o trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de ensino. Alunos com DFN, em função de suas especificidades, demandam, por vezes, atenção individualizada para a realização das tarefas pedagógicas.

A perspectiva é de apoiar o aluno com DFN para que este conquiste ou melhore sua autonomia e interação com os demais alunos, mediante os apoios e recursos específicos, metodologias e adaptações significativas, recebendo dos professores das áreas do conhecimento e professores especialistas ajuda necessária ao seu desenvolvimento e, em alguns momentos, suporte intenso e continuado.

É fundamental um conhecimento mais aprofundado a respeito das técnicas e recursos necessários ao atendimento educacional especializado para que o aluno que apresenta DFN possa acessar o conhecimento científico e interagir no ambiente que frequenta, com capacidade de comunicação e mobilidade.

A seguir, abordaremos de forma detalhada a respeito da organização física e pedagógica dos espaços de AEE que visam contribuir com a aprendizagem dos alunos com DFN.

3.2.1 As Salas de Recursos Multifuncionais

Os sistemas de ensino em suas diferentes esferas: municipal, estadual e federal, tem como função organizar de forma sistematizada o atendimento pedagógico nas SRM, provendo as escolas dos recursos imprescindíveis para a institucionalização do AEE.

O programa “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria nº13 de 24 de abril de 2007. Este programa está contemplado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Nele se lê:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa.

Art. 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007b, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) é o norte principal para as ações voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No esteio desse documento e em consonância com o mesmo estão o Decreto nº 6.571/2008, a Resolução nº 04/2009, o Parecer nº 13/2009, o Decreto nº 7.611/2011, a nota técnica nº11/2010 e outros como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e o Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012).

Em específico, o programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite), o qual objetiva

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade as escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012, p. 9).

O MEC é o principal órgão responsável pela tarefa de atingir os objetivos propostos nas normatizações legais e com isso implementar e equipar as SRM das escolas dos municípios e dos estados brasileiros, sendo de responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino a indicação das escolas a serem contempladas ao MEC, conforme sua demanda de alunos com necessidades educacionais especiais informados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

Com base nos fundamentos e princípios do Desenho Universal e da Lei nº 10.098/00, o governo federal entendeu que toda escola deve oferecer um ambiente acessível. Diante disto, lançou o Programa Escola Acessível que faz parte das ações a serem realizadas com a verba do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDDE). Este programa é um incentivo financeiro para a realização de adequações arquitetônicas nas escolas, como rampas, banheiros e bebedouros, adaptados, softwares pedagógicos, tablets, cadeiras de rodas e outros equipamentos. Tem como objetivo promover possibilidades de acessibilidade ao ambiente físico das escolas, bem como disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos e a melhoria na comunicação por meio de instrumentos tecnológicos e de informação nas escolas públicas de ensino comum.

Mesmo diante da possibilidade de execução de verba do programa destinada à acessibilidade, a quase absoluta maioria dos prédios escolares não apresentam acessibilidade em seus espaços, segundo o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Maringá, revelando que foram construídos sem considerar as necessidades das pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial. Além disso, ainda hoje há uma enorme dificuldade de arquitetos e engenheiros, de fato, entenderem e estudarem sobre esse direito.

Anualmente é possível acompanhar as escolas que foram contempladas por meio de publicação em Resolução do FNDE/PDDE – Escola Acessível. Tais escolas, com o objetivo de dar publicidade quanto ao uso do recurso financeiro, efetivam cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), onde inserem o plano de atendimento contendo o planejamento de utilização dos recursos.

Em relação ao número de instituições de ensino contempladas, na jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Maringá, no Paraná, temos que,

em 2011, foram contempladas 344 escolas; em 2012 foram 585, em 2013 foram 462 e em 2014 foram 138, num total de 1529 escolas. O programa deverá, necessariamente, ser contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola e, de acordo com o MEC, será prorrogado em todo o território nacional até 2018.

A Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, publicada no Diário Oficial da União no dia 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), cita, em seu art. 10, que o projeto político-pedagógico da escola deve prever o espaço do AEE em período contrário ao da escolarização, contemplando em sua organização:

I- salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II -matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III- cronograma de atendimento dos alunos; IV- plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V- professores para o exercício da docência do AEE; VI- profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII-redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso e recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização dessas salas e a oferta do AEE. A organização prevista para o funcionamento da SRM com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que auxiliam na promoção da escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial, contribuem para a eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos alunos, com autonomia e independência, em ambiente educacional e social (BRASIL, 2012, p. 6). Esta organização conta com um rol de materiais pedagógicos e tecnológicos, encaminhados pelo MEC/SECADI, desde o ano de 2005, para serem utilizados pelos alunos, público-alvo da educação especial nas SRM das escolas brasileiras.

As salas se caracterizaram como de Tipo I e de Tipo II, conforme especificações técnicas dos itens que continham os kits. A SRM Tipo II é

destinada somente aos alunos com deficiência visual. Vejamos a relação de materiais:

Quadro 7 – Materiais da SRM Tipo I

Equipamentos		Materiais Didáticos/Pedagógico	
02	Microcomputadores	01	Material Dourado
01	Laptop	01	Esquema Corporal
01	Estabilizador	01	Bandinha Rítmica
01	Scanner	01	Memória de Numerais I
01	Impressora laser	01	Tapete Alfabético Encaixado
01	Teclado com colmeia	01	Software Comunicação Alternativa
01	Acionador de pressão	01	Sacolão Criativo Monta Tudo
01	Mouse com entrada para acionador	01	Quebra Cabeças – sequência lógica
01	Lupa eletrônica	01	Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários		01	Dominó de Animais em Libras
		01	Dominó de Frutas em Libras
		01	Dominó tátil
01	Mesa redonda	01	Alfabeto Braille
04	Cadeiras	01	Kit de lupas manuais
01	Mesa para impressora	01	Plano inclinado – suporte para leitura
01	Armário	01	Memória Tátil
01	Quadro branco		
02	Mesas para computador		
02	Cadeiras		

Fonte: Brasil (2012).

Elaboração do quadro: A Autora

Quadro 8 – Materiais da SRM Tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos	
01	Impressora Braille – pequeno porte
01	Máquina de datilografia Braille
01	Reglete de Mesa
01	Punção
01	Soroban
01	Guia de Assinatura
01	Kit de Desenho Geométrico
01	Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2012).

Elaboração do quadro: A Autora

No Estado do Paraná, as atuais normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com NEE, seguem a Constituição Federal, a LDB nº 9.394/96, a Resolução nº 02/2001 CNE/CEB, e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008).

A Secretaria de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e seguindo a legislação federal, estabeleceu critérios complementares e diferenciados para o AEE nas Salas de Recursos Multifuncional Tipo I, no que concerne aos alunos a serem atendidos.

Em decorrência, o AEE em SRM atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todo o território nacional.

No Paraná, esta sala é um espaço pedagógico de atendimento a alunos devidamente matriculados na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e também a área dos transtornos funcionais específicos. Assim a SRM Tipo I, se revela como um espaço de apoio à aprendizagem e tem como objetivo,

Apoiar o sistema de ensino, com vistas a complementar a escolarização de alunos com deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011d, p. 1).

A Instrução Nº 016/2011da SEED e Superintendência da Educação (SUED), explicita o conceito de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I:

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011d, p. 1).

Neste espaço de aprendizagem, os recursos existentes como: jogos pedagógicos, computador, impressora, entre outros, ficam à disposição do

público-alvo atendido em contraturno. As demais SRM atendem alunos com outros tipos de acometimentos, com materiais direcionados aos mesmos. A referida instrução normativa também define o alunado da SRM como sendo aqueles devidamente matriculados na rede pública de ensino que apresentam:

3.1 Deficiência intelectual: Em conformidade com a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

3.2 Deficiência física neuromotora: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.

3.3 Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Transtornos funcionais específicos: Refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (PARANÁ, 2011d, p. 1-2).

Desta forma, é possível perceber que o estado do Paraná mantém algumas diferenças na organização da SRM, principalmente na questão do público-alvo nas SRMs. Isto porque, no estado do Paraná também são contemplados para o atendimento alunos que apresentam transtornos funcionais específicos, sendo que a maioria dos diagnósticos é de transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade e distúrbios de aprendizagem.

Nas SRM do Paraná, como proposto pelo MEC, são atendidos os alunos com deficiência (intelectual, física, sensorial ou múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD), mas também são contemplados, segundo o modelo proposto pela instrução nº016/2011 SUED/SEED, os alunos com transtornos funcionais específicos (TFE).

Quadro 9 – Público alvo da SRM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED
Deficiências: Intelectual, Visual, Auditiva e Física Neuromotora	Deficiências: Intelectual, Visual, Auditiva e Física Neuromotora
Transtorno Global do Desenvolvimento	Transtorno Global do Desenvolvimento
Altas Habilidades/Superdotação	Altas Habilidades/Superdotação
	Transtornos Funcionais Específicos

Elaboração do quadro: A autora

Como podemos visualizar, os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), não constam como público-alvo da SRM, segundo as orientações do MEC. No entanto, são atendidos na SRM Tipo I, de acordo com a Instrução nº 16/2011SEED/SUED, que define esse transtorno como aquele que:

[...] se caracteriza pela sua funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (PARANÁ, 2011d, p. 2).

No texto da Instrução nº 16/2011 SEED/SUED, fica mais claro que esses alunos seriam aqueles devidamente avaliados e com diagnósticos de distúrbios de aprendizagem como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), muito comuns nas escolas da rede pública de ensino (PARANÁ, 2011d).

Para a autorização de funcionamento do programa de SRM Tipo I e Tipo II, é necessário que aconteça uma avaliação pedagógica no contexto escolar em uma dimensão ampla e reflexiva, envolvendo professores da classe comum, da educação especial, equipe pedagógica da escola e a equipe do Núcleo Regional de Educação.

Sobre ao sentido e a função da avaliação, Krammer (2003) esclarece que:

[...] a avaliação deve propiciar o desenvolvimento, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm, garantindo assim a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, da cooperação, da criticidade, da responsabilidade e da formação do auto-conceito positivo [...] (KRAMMER, 2003, p. 77-82).

Vasconcellos (2000, p. 50) afirma que “[...] só haverá mudança no sentido da avaliação se os educadores mudarem suas posturas em relação a esta avaliação [...]”. O autor escreve sobre a importância da avaliação para:

[...] investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de contrato do conhecimento da criança, estabelecer um diálogo educador-criança, contexto de aprendizagem, e avaliar ainda para que o aluno aprenda mais e melhor [...] (VASCONCELLOS, 2000, p. 45-46).

Desta forma, observamos que não há necessidade de o processo avaliativo ser centrado somente no aluno, mas pode considerar o processo de ensino e de aprendizagem como um todo. Assim, no processo avaliativo para o ingresso na SRM, é fundamental a participação da família, na figura do responsável do aluno, trazendo informações a seu respeito. Importante ressaltar que, em função do quadro do aluno, quando necessário, a avaliação deve ser complementada por profissionais de outras áreas, como psicólogos, fisioterapeutas, psiquiatras, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos.

A escola é responsável em encaminhar ao Núcleo Regional de Educação um processo que deverá ser protocolado e encaminhado a SEED com o Parecer Favorável do Setor de Educação Especial e Inclusão Educacional do NRE. Somente após a autorização do programa pelo DEEIN da SEED, o professor da educação especial poderá ser suprido em demanda específica e iniciar o trabalho pedagógico junto aos alunos.

Como critério para a organização funcional, é fundamental que se institucionalize a oferta do AEE na escola comum, sendo o programa devidamente mencionado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com os aspectos de organização e funcionamento mobiliários, equipamentos tecnológicos e de acessibilidade, espaço físico adequado, materiais didáticos. A Instrução 016/2011 da SEED/SUED orienta que,

A Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica deverá obrigatoriamente estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico e Regimento da Escola, funcionará com características próprias em consonância com as necessidades específicas do aluno nela matriculado (PARANÁ, 2011d, p. 2).

Desta forma, o serviço estará respaldado nos documentos oficiais da escola, constando no Regimento Escolar a necessidade de a matrícula dos estudantes ser realizada no AEE da própria escola ou em uma outra escola próxima. A organização do atendimento é em cronograma, com carga horária individual e/ou em pequenos grupos e realizado por professores especialistas da educação especial, com articulação entre os professores da educação especial e os do ensino comum.

Para todo o território nacional, a Resolução nº 04/2009 do Ministério da Educação (CNE/CEB), em seu art. 12, prevê que o professor do AEE “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial”. São atribuições do professor da SRM: elaboração, execução e avaliação do plano do AEE, definição do cronograma e das atividades, organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis, ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, como Libras, Braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e enriquecimento curricular, articulação e orientação aos professores da classe comum e às suas famílias, estabelecendo contato com as interfaces das áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2012, p. 9).

A matrícula dos alunos nas SRM deve ser efetuada na própria escola onde o mesmo participa da escolarização ou na escola mais próxima, caso já não haja mais vagas. O número máximo é de 20 alunos, que são atendidos em cronograma, com carga horária individual e/ou em pequenos grupos.

Para o MEC, a SRM é o espaço mais adequado à oferta do AEE ao seu público-alvo; com recursos físicos, materiais, pedagógicos, tecnológicos e pela formação do professor, principal articulador das ações imprescindíveis ao seu funcionamento.

Em relação aos alunos com DF/N, estes podem frequentar a SRM sempre que estiverem com defasagem de conteúdos ou dificuldades para aprender.

Até o momento desta pesquisa, a SEED autorizou em torno de 1. 830 SRM Tipo I em todo o Estado, sendo 137 destas, distribuídas nos 25 municípios jurisdicionados pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Dentre as necessidades encontradas nos mais diversos diagnósticos dos alunos atendidos nas SRM Tipo I, encontramos alunos com Deficiência Física Neuromotora, num total de 259, segundo dados da SEED de fevereiro de 2014.

Tabela 1 – Tipo de NEE dos alunos atendidos nas SRM Tipo 1 no Estado do Paraná.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Nº de alunos
Transtorno de déficit de atenção hiperatividade	3.520
Surdez	212
Deficiência auditiva	95
Surdocegueira	2
Deficiência física	259
Deficiência intelectual	8.743
Altas habilidades/ Superdotação	47
Distúrbios/ transtornos de Aprendizagem	8.661
Síndrome de Rett	0
Síndrome de Asperger	74
Autismo clássico	23
Cegueira	23
Transtorno desintegrativo da Infância	85
Transtornos mentais	329

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá/Paraná (2014).

De acordo com a Instrução da SRM Tipo I de nº 16 de 2011, este AEE tem como objetivo “apoiar o sistema de ensino, com vistas a complementar a escolarização de alunos com deficiência Intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino” (PARANÁ, 2011d, p. 1). São contemplados, portanto, alunos que se enquadram nos critérios deliberados pela SEED/DEEIN e que se encontram matriculados na rede pública de ensino.

De acordo com a Instrução nº 009/2011 da SUED/SEED, o PPP da escola deve contemplar na estrutura e organização de seu texto o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A referida Instrução determina no item diagnóstico que a escola identificará “[...] as condições de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (PARANÁ, 2011a, p. 3). O PPP também descreve, entre outros atendimentos especializados ofertados na instituição, a SRM, especificando a carga horária de 20 horas semanais, contados em hora-aula nas escolas estaduais e “hora relógio” nas escolas municipais.

O número de alunos da educação básica a serem atendidos no programa é de, no máximo, 20 por turma, organizados em pequenos grupos e/ou individualmente, de 2 a 4 vezes por semana, não ultrapassando este atendimento a 2 horas diárias.

Apenas após a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar é possível o ingresso dos alunos na SRM Tipo I. Este procedimento possibilita o reconhecimento das suas NEE, com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos (distúrbios de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade). O processo de avaliação inicial é realizado pelo professor de SRM e/ou pedagogo e necessita de parecer de profissional especialista, quando necessário. Deve ser orientado e vistado pela equipe de Educação Especial dos NREs (PARANÁ, 2011d).

Esse serviço deve ser organizado com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários, destacando-se os jogos pedagógicos que valorizem os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, cooperação, reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos. O trabalho pedagógico deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, objetivando o desenvolvimento da sua autonomia, independência e valorização (PARANÁ, 2011d, p. 3-5). Esse trabalho pedagógico deve ser organizado dentro de 3 eixos principais:

Atendimento individual que seria trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e com os conteúdos defasados dos anos iniciais/finais,

principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. **Trabalho colaborativo com professores da classe comum** com o objetivo de desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. **Trabalho colaborativo com a família** com o objetivo de possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno (PARANÁ, 2011d, p. 5-6, grifo nosso).

O aluno do AEE, em SRM – Tipo I, na Educação Básica, deverá ter sua frequência registrada no Livro de Registro de Classe do professor.

Os avanços e dificuldades na aprendizagem do aluno tanto na classe comum como na SRM, na Educação Básica, deverão ser descritos em relatórios pedagógicos próprios, elaborados de acordo com a mantenedora, a partir do parecer dos docentes das disciplinas curriculares no conselho de classe.

As atribuições do professor da SRM tipo 1 são elencadas de acordo com as ações desenvolvidas e organização e funcionamento desse serviço como:

Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e participar da Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar; Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado; Organizar o cronograma de atendimento; Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado e interlocução com os professores das disciplinas; Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica; Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum; Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas e as famílias; Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe; Produzir materiais didáticos acessíveis; Registrar a frequência do aluno em livro de chama próprio do AEE (PARANÁ, 2011d, p. 8).

Dessa forma, o estado do Paraná adere ao programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncional do MEC, embora mantenha, com amparo em legislação própria, características que lhe são peculiares, consideradas relevantes para o seu funcionamento e para o atendimento dos alunos, público-alvo da educação especial, na rede pública de ensino, como é o caso da SRM Tipo I para alunos com deficiência física, deficiência física/neuromotora e múltiplas deficiências associadas à deficiência física/neuromotora.

O documento intitulado “Salas de Recursos Multifuncionais – Espaço do Atendimento Educacional Especializado” publicado pelo Ministério da Educação explica o conceito de Deficiência Física:

A Deficiência Física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o **sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso**. As doenças ou lesões que afetam quaisquer destes sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2006, p. 28, grifo nosso).

O Decreto Federal nº. 3.298 de 1999 apresenta, nos art. 4º, o conceito de deficiência física conforme segue:

Art. 4º – Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade **congenita ou adquirida**, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções (BRASIL, 1999, p. 28, grifo nosso).

O termo “neuromotora” tem sido utilizado de maneira confusa e inespecífica em diversos contextos. Isto porque, de forma equivocada não são considerados aspectos da deficiência causada por lesão ou degeneração nervosa. Neste texto consideramos o conceito de deficiência física neuromotora como sendo:

[...] às deficiências cujas manifestações exteriores consiste em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação, geralmente são designadas mais apropriadamente como neuro-musculares, uma vez que as dificuldades encontram-se mais frequentemente nos centros e vias nervosas que comandam os músculos, do que nos músculos em si. Lesões nervosas podem ser causadas por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa, podendo também ocorrer por uma degeneração sem causa aparente (BRASIL, 2002, p. 19).

Um conceito mais amplo apresenta o sujeito com deficiência múltipla como aquele que tem duas ou mais deficiências simultaneamente, sejam elas de ordem: visual, intelectual, física, entre outras.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou em 2006, um documento norteador intitulado: Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência

múltipla. Elaborado pela professora Ana Maria de Godói, o texto traz a seguinte contribuição:

O termo Deficiência Múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, **não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência**, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p. 11, grifo nosso).

A SRM Tipo I, especialmente implementada para oferecer o atendimento direcionado aos alunos da educação básica com Deficiência Física/Neuromotora (DFN) também chamada de Sala de Apoio à Tecnologia Assistiva, tem como objetivo, além dos já mencionados, contribuir com a capacitação de professores/profissionais do ensino comum, auxiliando-os na realização das adaptações curriculares e o atendimento e apoio às famílias.

O atendimento pedagógico considera os preceitos legais que regem a Educação Especial, especialmente a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Parecer nº 17/01 do Conselho Nacional de Educação, a Resolução 02/01 do Conselho Nacional de Educação e a Deliberação 02/03 do Conselho Estadual de Educação.

No NRE de Maringá, a ação para implantação da SRM Tipo I para alunos com deficiência física/neuromotora justificou-se por estarem matriculados nas escolas estaduais de Maringá e em outros municípios jurisdicionados a este NRE, aproximadamente 41 alunos com diagnóstico de deficiência física/neuromotora, que demandavam um trabalho educacional direcionado e específico, bem como da capacitação de professores especializados e regentes de sala de aula.

O trabalho desenvolvido poderá beneficiar, além dos alunos com DFN matriculados e frequentando uma das 548 escolas jurisdicionadas pelo NRE de Maringá, também alunos com deficiência física/neuromotora e múltipla matriculados nas 23 Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial de Maringá e região, haja vista que muitos professores que atendem alunos com DFN nas escolas comuns e, portanto, participam de capacitações

com o professor da SRM Tipo I área da DFN, são também professores no período contrário das Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial de Maringá e região.

A SRM Tipo I para alunos com DFN, funciona em um estabelecimento de ensino regular de educação básica, em Maringá, com a função de orientar e oferecer suporte às famílias, em conformidade com a Política de Inclusão Educacional do Estado do Paraná; contribuir com a capacitação de professores da área da DFN, para realização de apoios pedagógicos especializados, adaptações curriculares e demais estratégias diferenciadas de ensino; orientar os professores do ensino comum que atuam em sala de aula com alunos com DFN; contribuir com a instalação nos equipamentos disponibilizados pela SEED sempre que necessário; realizar um trabalho de itinerância instrumentalizando alunos e professores para o uso das tecnologias assistivas; contribuir com a acessibilidade do conteúdo por meio do computador; montar planos de atendimento individuais junto aos professores e pedagogos; viabilizar estudo de caso com equipe multidisciplinar; acompanhar o cotidiano escolar dos atendimentos educacionais especiais em questão; realizar oficinas de produção de materiais visando instrumentalizar o aluno e professor regente na utilização da tecnologia assistiva, por meio dos softwares de acessibilidade para a comunicação oral e escrita.

Além dos trabalhos elencados, há uma proposta formalizada de implantação de um trabalho de interlocução entre a área educacional e social, visando preencher uma lacuna de convívio social existente. Isto porque, os familiares dos alunos com DFN reiteradamente se queixam da falta de momentos de convivência e troca de experiências com outros alunos com deficiência física neuromotora e demais alunos, ficando somente a possibilidade de convívio social no meio familiar. Nesse sentido, seria possível oferecer ainda: momentos de experiência, com o agendamento de palestras a serem ministradas por especialistas da área da DFN; convivência entre alunos com deficiência física neuromotora, suas famílias e a comunidade escolar; articulação com a agência do trabalhador, informando os alunos e suas famílias sobre as possibilidades do mercado de trabalho.

Em 2014, a professora que atua na SRM Tipo I, área da Deficiência Física Neuromotora, é uma professora da rede estadual, do quadro próprio do

magistério (QPM) com conhecimentos na área da informática e experiência com alunos com graves comprometimentos motores e de fala. Ela também possui especialização em curso de pós-graduação em educação especial, conforme prevê a Deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação e apresenta perfil apropriado para o desenvolvimento das atividades junto a equipe de educação especial e inclusão educacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Para a realização do trabalho educacional na SRM Tipo I área da DFN, o professor dispõe de uma carga horária de 20 horas-aula semanais, com cronograma de atendimento conforme as necessidades específicas dos alunos, não podendo ultrapassar quatro dias na semana. As demais orientações relacionadas a organização do atendimento seguem os mesmos encaminhamentos das demais Salas de Recursos Multifuncional Tipo I do estado do Paraná.

3.2.2 O Professor de apoio à comunicação alternativa: formação e atuação pedagógica na perspectiva da sistematização organizacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá

No Brasil, ações inclusivas tem se consolidado no campo social e educacional. Porém, no contexto educacional, ainda existem muitas limitações e dificuldades relacionadas aos espaços físicos e arquitetônicos dos ambientes escolares, aos mobiliários e, também às abordagens pedagógicas voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE), e em especial aqueles sujeitos que apresentam a DFN.

A falta de estrutura física adequada para o recebimento e permanência de alunos usuários de cadeira de rodas, com deformações ósseas que afetam os membros superiores e/ou inferiores, articulações, coluna vertebral, entre outros, sendo essas características temporárias ou definitivas, interfere sobremaneira na locomoção, movimentação, higiene e alimentação, dificultando também a realização das atividades escolares.

Com o avanço da proposta de inclusão educacional, o Paraná começou a receber, ano a ano e cada vez mais, um número significativo de alunos com deficiência física/neuromotora no ensino comum. Assim, fez-se necessário um estudo sobre as possibilidades de atendimento à essas pessoas, refletindo sobre o direito de uma educação com qualidade.

A SEED por meio do DEEIN, iniciou, junto à sociedade civil organizada, especialmente as instituições de ensino superior, estudos a respeito de tal atendimento e, de forma inédita no Brasil, implementou o atendimento de um professor ao lado do aluno denominado de Professor de Apoio Permanente. Algum tempo depois, esta denominação foi alterada pelo próprio departamento que entendeu ser o papel do professor o de mediar a aprendizagem, auxiliando o aluno em sua comunicação, e que a denominação trazia consigo a ideia de um professor escriba, permanentemente ao lado do aluno, não deixando que este interagisse com os colegas, desenvolvendo assim muito pouco a autonomia do aluno para a realização das atividades escolares.

Em 2012, a SUED e o DEEIN, criaram a Instrução Normativa nº 002/2012, com a nova denominação do professor especializado que atende alunos com DFN, em sala de aula, no ensino comum, chamado agora de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC). A referida instrução orienta de forma sistematizada o atendimento a esse público em todas as escolas estaduais do Paraná (PARANÁ, 2012a).

Assim, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), oferta aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino regular, os seguintes espaços de atendimentos educacionais:

- Nas classes comuns, com ou sem o serviço de apoio educacional especializado;
- Nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial – Deficiência Física Neuromotora, associada à deficiência intelectual;
- Nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial – específico à pessoa com Deficiência Física Neuromotora;

- Nas classes comuns, com o apoio especializado do *Professor de Apoio à Comunicação Alternativa*.

A Instrução de nº 002/2012 da SUED/SEED, organizou de forma sistematizada o trabalho do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, definindo o público alvo do programa da educação especial, o perfil do professor, formas e estratégias de trabalho, entre outros (PARANÁ, 2012a).

Em relação à docência, o documento estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para que este possa atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na educação de Jovens e adultos, no contexto do ensino comum, em atendimento ao aluno com Deficiência Física Neuromotora.

A Instrução de nº 002/2012 da SUED/SEED define o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa como sendo:

[...] profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado (PARANÁ, 2012a, p. 1).

Desta forma, os alunos que apresentam o diagnóstico médico de deficiência física/neuromotora, e que necessitam de formas alternativas para se comunicar, tem direito ao Professor de Apoio à Comunicação Alternativa em todas as etapas da Educação Básica. Este profissional, segundo a Deliberação nº 02/2003, deve ser preferencialmente, do Quadro Próprio do Magistério, e deverá ter:

[...] especialização em cursos de Pós-graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio, com habilitação em Magistério com Estudos Adicionais na Área da deficiência física ou deficiência mental; possuir, preferencialmente, experiência como professor de alunos com deficiência física/neuromotora; conhecimento básico em informática; disponibilidade para cumprir a carga horária de 20 horas/aula semanais de segunda a sexta-feira (PARANÁ, 2003, p. 2-3).

O cumprimento dos requisitos é fundamental para preparar o professor para o desafio de ensinar alunos com graves comprometimentos neuromusculares ou neurológicos. Além disso, é solicitado a este professor PAC que, de forma concomitante ao trabalho pedagógico, esteja em constante atualização acadêmica, participando de eventos e estudos da área da deficiência física/neuromotora.

A organização do trabalho pedagógico e as estratégias de ensino têm-se modificado desde a criação do programa de apoio especializado. Entendido a princípio como aquele que deveria acompanhar o aluno em todas as suas dificuldades, realizando por ele, muitas vezes as tarefas escolares, este professor tem cada vez mais se preparado para a utilização de recursos que possibilitem a maior independência possível na realização das tarefas escolares.

Neste sentido, a Instrução nº 002/2012 da SUED/SEED estabelece as atribuições do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa:

Conhecer previamente os conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor regente;
Participar do planejamento, com o professor regente, orientando quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que envolvam conteúdos, objetivos, metodologias, temporalidade e avaliação que permitam ao aluno participar do processo de ensino e aprendizagem;
Orientar quanto à acessibilidade física (rampas, banheiros adaptados, corrimãos, pisos antiderrapantes, portas alargadas), acessibilidade do mobiliário utilizado pelo aluno (carteira e cadeira adaptadas, mesas, entre outros) e as modificações mais significativas na organização do espaço físico e do mobiliário em sala de aula;
Buscar diferentes formas de comunicação alternativa, aumentativa e/ou suplementar que permitam ao aluno interagir no processo ensino e aprendizagem;
Produzir materiais e recursos pedagógicos para comunicação alternativa oral e escrita que possibilitem ao aluno expressar-se;
Instrumentalizar o aluno e o professor regente na utilização da tecnologia assistiva, por meio dos softwares de acessibilidade para comunicação oral e escrita;
Favorecer a interação entre os alunos com e sem deficiência física neuromotora, viabilizando a participação efetiva nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse, promovendo a cultura e as práticas inclusivas;
Participar de todas as atividades pedagógicas que envolvam o coletivo da Escola (PARANÁ, 2012a, p. 1-2).

Diante do grande desafio de realizar um trabalho de qualidade no atendimento educacional especializado, o professor PAC conta com um suporte físico e de organização que lhe permite diversificar suas estratégias de ensino,

haja vista que é comum o conteúdo curricular a ser ensinado necessitar de adaptações.

Para a realização dessas adaptações curriculares e de outras atividades relevantes no atendimento, a Instrução SUED/SEED nº 002/2012 estabelece que o professor PAC tem direito a um tempo diferencial, definido como:

O tempo diferencial é entendido como a necessidade de um horário extraclasse destinado ao Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, para interação com o professor regente no estudo e aprofundamento dos objetivos inerentes aos conteúdos, da escolha de metodologias, das formas alternativas de apresentação das avaliações, no uso de tecnologias assistivas, por meio de produção dos recursos pedagógicos que auxiliem na comunicação e na aprendizagem do aluno com deficiência física neuromotora que apresente formas de linguagem oral e escrita diferenciadas (PARANÁ, 2012a, p. 3).

O estabelecimento formal deste tempo diferencial tem contribuído com o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência física/neuromotora na escola, uma vez que o professor PAC em momentos de interação com os demais professores, tenta desmistificar as limitações e paradigmas criados frente a deficiência, possibilitando aos professores das áreas do conhecimento, entenderem melhor o funcionamento deste aluno que apresenta dificuldade para se expressar e se locomover. Além disso, o tempo é utilizado para a confecção de materiais pedagógicos para a comunicação alternativa ou aumentativa, visando o acesso do aluno ao currículo. A Instrução SUED/SEED nº 002/2012, orienta sobre essa ação, da seguinte forma:

O Professor de Apoio à Comunicação Alternativa terá disponibilizado um **tempo diferencial** destinado à interação com os professores regentes das disciplinas para a produção dos recursos pedagógicos de comunicação alternativa (PARANÁ, 2012a, p. 3, grifo nosso).

O período estipulado na referida instrução é de no máximo duas horas por semana, dependendo da necessidade de cada aluno. É função da equipe pedagógica da escola orientar a elaboração de um cronograma e acompanhar o horário estipulado, de forma que seja cumprido rigorosamente. Este horário deve levar em conta os poucos momentos em que o aluno que apresenta alterações ósseas, musculares, articulares, neuromusculares e/ou neurológicas consegue

participar das aulas sem o auxílio do professor, como por exemplo, nas aulas de educação física ou arte, que poderá ser auxiliado, quando possível, pelo professor regente e pelos demais colegas.

O atendimento educacional especializado realizado pelo professor PAC, que atua ao lado do aluno com DFN, no contexto do ensino comum, em tempo real ao ensino das diversas disciplinas, tem demonstrado ser um fator preponderante de efetiva aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

No entanto, sabemos que apenas o fato de o professor estar ao lado do aluno não garante que o processo de ensino e de aprendizagem esteja acontecendo a contento. É fundamental considerar as reações e respostas dos alunos, bem como aferir em um processo avaliativo contínuo, se aluno está conseguindo se apropriar e internalizar os conteúdos escolares.

Alguns alunos, em função do alto grau de comprometimento, com quadros neurológicos e/ou neuromusculares associados a outras deficiências e que necessitam também de atendimentos complementares da área da saúde, recebem a escolarização em estabelecimentos de ensino especializados conveniados com a SEED. O Núcleo Regional de Educação de Maringá supervisiona 23 (vinte e três) escolas especializadas que trabalham exclusivamente com alunos que apresentam deficiências e transtorno global do desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, nossa próxima reflexão aborda as concepções de educação e atendimento pedagógico nas escolas de educação básica na modalidade da educação especial jurisdicionadas pelo núcleo regional de educação de Maringá, presentes nos documentos oficiais responsáveis por nortear e por oferecer subsídios aos sistemas educacionais estaduais e municipais ligados a tais instituições de ensino.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REDE CONVENIADA DE ENSINO NO PARANÁ

O ambiente escolar significa para qualquer criança um espaço de interação com outras crianças, onde podem estabelecer contatos, por meio da comunicação e dos movimentos. Nesse sentido, o aluno com deficiência física neuromotora não pode se sentir em um espaço a parte.

Para tanto, é fundamental que receba benefícios de reabilitação, adaptações curriculares e tecnológicas, com atendimento específico e voltados às suas necessidades.

O governo brasileiro, seguindo tendências de organização das sociedades, especialmente a contemporânea ocidental, sob um discurso em defesa da qualidade de ensino e da melhoria no desempenho dos estudantes brasileiros, visando ao atendimento educacional a todas as pessoas. Muitas dessas mudanças, delineadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, revelam como pano de fundo uma das metas estratégicas de se obter a médio prazo um desenvolvimento social global e estruturado.

Segundo Mazzotta (2011, p. 16), o atendimento a pessoas com deficiência teve início, no Brasil, no século XIX. “[...] na história de educação das pessoas com deficiências, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

A inclusão de alunos no contexto educacional, sob a influência de experiências internacionais, passou a ser uma inovação no século XIX, porém, com sentido distorcido e polemizado por atores que compunham os segmentos da educação. Apenas alguns serviços educacionais eram voltados ao atendimento de pessoas com déficit de toda ordem, como cegueira, surdez, deficiência intelectual, física ou múltipla. Esses serviços eram considerados ações isoladas que visavam atender quadros permanentes ou temporários, mais ou menos graves, na perspectiva de uma concepção clínico-terapêutica e de institucionalização. Os primeiros atendimentos, baseados na concepção clínico-

terapêutica, aconteciam em espaços alternativos como hospitais, centros, institutos. Assim, eram ofertados e mantidos por associações filantrópicas conveniadas com o poder público (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

No contexto de atividades organizadas sistematicamente pela sociedade civil, surgiam iniciativas que, na maioria das vezes, eram implementadas pelas famílias de pessoas com algum tipo de deficiência. Esses familiares procuravam impulsionar movimentos organizados em prol do atendimento especializado, especificamente para sujeitos com características de déficits sensoriais, físicos e intelectuais, diferenciadas dos demais sujeitos.

Desde o início, o atendimento social e educacional voltado às pessoas que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial, constituiu-se separadamente do atendimento ofertado aos outros sujeitos. Esse atendimento era considerado social porque representava uma necessidade social real de sujeitos que se relacionavam na sociedade, mesmo que de forma restrita e com um número limitado de pessoas e era considerado educacional porque se tratava de um tipo de educação, denominada de educação especial pois, na maioria das vezes, acontecia em espaço físico diferenciado, com práticas educativas e de cuidado que se organizava e se estabelecia socialmente de modo paralelo à educação comum e regular. Segundo Kassar (2011a, p. 62),

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como 'anormal'. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

O autor pontua que um dos critérios para o atendimento da educação especial era o de classificar o sujeito como aquele considerado "anormal". Nesta definição enquadravam-se todos os que se apresentavam diferentes dos demais, com dificuldades acentuadas para aprender os conteúdos escolares das disciplinas, e de se ajustar aos comportamentos e aos padrões sociais estabelecidos na época.

As escolas especializadas foram criadas por meio da iniciativa privada e de caráter assistencialista, que refletia o momento histórico presente e as relações sociais vigentes, eximindo do poder público, entendido como o conjunto de instituições governamentais, nas esferas municipal, estadual e nacional, a tarefa de implementar e manter a educação das pessoas com deficiência.

O percurso histórico de atendimento a esses sujeitos foi marcado por importantes períodos no desenvolvimento de práticas escolares, como o da institucionalização, o da integração e, atualmente, o da inclusão escolar.

No contexto da institucionalização, em função do descaso do poder público e de ações comunitárias, foram criadas instituições especializadas, sem fins lucrativos, que objetivavam o atendimento às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência.

No Brasil, foram implementados espaços como o Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), no Rio de Janeiro, e o Instituto dos Meninos Surdos. Na sequência, com o apoio de amigos e profissionais solidários, foi criado em 1954, o Movimento Apaeano no Brasil e, no ano seguinte, no Rio de Janeiro, com o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Idealizada e implementada graças à união de pais que não obtinham respostas quanto à demanda de acesso de seus filhos à educação pública, essa associação está presente há mais de cinco décadas e atende pessoas com deficiência intelectual e/ou múltiplas deficiências, se constituindo como uma ação social de caráter filantrópico que visa proporcionar a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

Com a necessidade de estudos teóricos, planejamento de ações de atendimento, padronização de terminologias e troca de experiências, realizou-se em 1962, no estado de São Paulo, a primeira reunião de dirigentes apaeanos, em que se discutiram questões relacionadas à pessoa com deficiência. Os participantes constataram a necessidade preeminente da criação de um organismo nacional que integrasse ações em âmbito nacional para que todos os brasileiros com algum tipo de deficiência tivessem a oportunidade de estudar e se desenvolver.

No dia 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação Nacional das APAEs e, em 1963 foi realizado o 1º Congresso da Federação Nacional das APAEs, na cidade do Rio de Janeiro, visando a divulgação de diversas ações e o planejamento e desenvolvimento de outras, em um processo dinâmico e ativo.

Houve então, no âmbito da iniciativa privada e de organizações não governamentais, um avanço significativo em direção a uma expressiva modificação na concepção de escola e do papel desta, como espaço de educação para todos os aprendizes.

Com recursos da comunidade e públicos, as associações de pais e amigos dos excepcionais conseguiram criar, equipar e manter espaços físicos e, por conseguinte foram reconhecidas socialmente como parceiras nos atendimentos ligados à área da saúde e educação de pessoas com deficiência.

Algumas escolas denominadas escolas especiais, passaram a assumir as tarefas e responsabilidades, atribuídos até então às famílias. Ampliaram suas ações para garantir o atendimento especializado buscando estimular os aspectos cognitivos, motores, afetivos e relacionais dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. De modo geral, as escolas especiais caracterizaram-se como espaços de aprendizagem e desenvolvimento para alunos com necessidades educacionais especiais acentuadas, ou seja, espaços de atendimento educacional especializado, segundo as necessidades individuais do sujeito.

No percurso histórico, e concomitante ao fortalecimento do movimento apaeano em todo o Brasil, observam-se campanhas e ações de caráter político e educacional com um olhar para as pessoas com deficiência, no sentido de compreendê-las como sujeitos que apresentavam condições de serem integrados nos diferentes segmentos sociais, dentre eles, nas escolas comuns e regulares.

Assim, em termos educacionais, iniciou-se o período da integração, norteado pelos princípios de normalização, integração e individualização de pessoas com deficiência que tinham assegurada sua estada nas escolas comuns e regulares somente se pudessem participar das atividades que estas escolas ofereciam a todos os alunos. Não havia, portanto, modificação arquitetônica e de caráter metodológico nas escolas públicas e particulares para o

recebimento de alunos com deficiência ou outra necessidade educacional especial.

Integrar implicava uma proposta segundo a qual o aluno é quem deveria se adequar à estrutura já posta. Com este direcionamento, alguns estados, dentre os quais o Paraná, criaram classes especiais no contexto das escolas comuns, sendo as aulas ministradas por professores especializados ou capacitados no atendimento educacional de sujeitos com deficiência.

Na Declaração de Salamanca, documento importante na área da educação especial elaborado por representantes de 88 países, o Brasil se comprometeu com uma educação de qualidade para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência. No entanto, a proposta de inclusão educacional somente teve início oficialmente com a promulgação da atual Carta Magna, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela aprovação, em seguida, da nova LDB Lei nº 9.394/96 e a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que consideram em seus textos a obrigatoriedade de acolher no contexto do ensino brasileiro a todos os alunos (BRASIL, 1988, 1993, 1996).

A Constituição Federal de 1988 e as demais diretrizes políticas nacionais sobre a questão propagaram um sistema de atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, denominado de inclusão escolar. Este termo trouxe a ideia difundida em âmbito federal de que não havia mais lugar para a segregação de pessoas com deficiência e que instituições exclusivamente especializadas no atendimento educacional de tais pessoas deveriam atender em um novo formato, de cunho complementar ao ensino comum, ou seja, no contraturno, com atividades da área da saúde, lazer ou reforço educacional.

Esses ambientes foram denominados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) como espaços de AEE. A referida Política apresenta uma orientação para os sistemas educacionais visando organizar os serviços e os recursos da Educação Especial de modo complementar ao ensino regular. Assim, essa política resgata o sentido da educação especial contido na Constituição Federal de 1988, que define esta modalidade não como substitutiva da escolarização comum, mas como a oferta do AEE em todas as etapas, em todos os níveis e modalidades educacionais, com atendimento, preferencialmente, na rede pública de ensino.

Em todo o território nacional, observou-se divergência no entendimento de como as escolas especiais deveriam atender aos seus alunos, alguns com graves comprometimentos e, por este motivo, houve uma resistência da comunidade em geral, especialmente de algumas famílias e equipes diretivas das escolas, em enviá-los para o ensino comum, na chamada Inclusão Total e Irrestrita (MEC).

Como alternativa, o Estado do Paraná junto com o movimento apaeano, em uma atitude pioneira, iniciou uma série de debates com os representantes do MEC, argumentando não ter o mesmo entendimento do que seria Inclusão ou de como essa proposta deveria se efetivar. O Paraná se pronunciou contrário a proposta do MEC de transformar todas as escolas especiais em centros de atendimento especializado, apresentando outra visão do conceito de Inclusão, na perspectiva de uma Inclusão Responsável, que deveria acontecer de forma gradativa, respeitando as especificidades de cada sujeito, seu querer, ou de suas famílias, em relação ao melhor local para permanecerem estudando.

Muitas manifestações públicas da comunidade escolar das escolas especiais começaram a acontecer. O Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná buscou uma saída legal para o problema, com o objetivo de continuar oferecendo educação formal e especializada no ambiente das escolas especiais. Assim, juntamente com todas as escolas especiais do Paraná a SEED encaminhou ao Conselho Estadual de Educação do Paraná pedidos oficiais de autorização de funcionamento das escolas especiais que passariam a ser denominadas em todo o estado de Escola de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial.

Essa solicitação foi aceita pelos conselheiros, o que legitimou – e legitima – a continuidade do atendimento educacional aos alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e transtornos Globais do Desenvolvimento. Assim, em meados de 2008 e 2009, espaços de escolarização destes alunos, receberam no Paraná, um parecer favorável do Conselho Estadual de Educação para a mudança de denominação, de Escolas Especiais, para Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial.

A partir daí, as escolas mantidas pelas APAEs, conveniadas com a SEED, com o Sistema Único de Saúde (SUS), e com os municípios, não estavam mais obrigadas a se tornarem centros de atendimento educacional especializado,

embora tenham a função de oferecer este espaço pedagógico em período contrário, quando houver a necessidade de complementação de atendimento da saúde ou educação.

As Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, neste momento legitimadas, integram a rede de escolas que ofertam a educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais) e educação de jovens e adultos. A garantia legal de sua existência está exposta nas normatizações legais mais difundidas no campo educacional atual, como a Constituição Federal de 1988, artigo 208; Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – Capítulo V. e Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação.

No Estado do Paraná, há o reconhecimento histórico da importante missão institucional do Movimento Apaeano que integra, há 54 anos, os movimentos sociais que lutam pela conquista e prática dos direitos da pessoa com deficiência, dentre eles, o direito à educação especializada. Suas escolas ofertam um trabalho pedagógico com metodologias e estratégias diferenciadas, uma organização arquitetônica, física, de materiais pedagógicos e mobiliários adaptados às necessidades educacionais dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno mental.

Atualmente, o Paraná possui 399 municípios distribuídos geograficamente pelo estado. Ao todo, em 2015, são 324 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e 13 coirmãs, ou seja, escolas especiais filiadas à Federação das APAEs, que estão configuradas, na área administrativa, como escolas filantrópicas e privadas, sem fins lucrativos e, de acordo com a LDB de nº 9394/06, em seu art. 20, inciso IV, contam com o apoio pedagógico, financeiro e técnico de órgãos governamentais.

No município de Maringá/PR, em 1963 foi criada pela comunidade, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), responsável pela manutenção de duas escolas no município. A primeira instituição é a Escola de Educação Especial Diogo Zuliani – sede, fundada em 13 de agosto de 1964, hoje denominada de Escola de Educação Básica Diogo Zuliani, Modalidade da Educação Especial, que atende pessoas com deficiência, na faixa etária de 0 a 15 anos. Após esta idade, os alunos do município e de cidades vizinhas matriculados

nesta escola, passam a frequentar a Escola de Educação Especial Reynaldo Rehder Ferreira – sub-sede, fundada em 13 de agosto de 1990. A referida escola atende adolescentes, jovens e adultos acima de 15 anos, com deficiência intelectual ou múltipla. Tem como objetivo capacitar os alunos, habilitando-os para posterior encaminhamento ao mundo do trabalho.

O objetivo das duas escolas é o de promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços e ainda ofertar um apoio às famílias, visando a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual ou múltipla, contribuindo assim para a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária.

Como exemplificação de atendimento educacional especializado em escolas de educação básica, modalidade da educação especial, citamos as duas escolas. No entanto, o município de Maringá também oferta aos alunos com NEE com acentuado comprometimento intelectual, físico ou sensorial outros espaços que detalharemos ao longo desta pesquisa. Segue a denominação das escolas, dependência administrativa e total de matrículas no município de Maringá.

Quadro 10 – Resultados do Censo Escolar – 2013

Escola	Dependência Administrativa	Matrícula Total
LEO KANNER E EI EF MOD ED ESP	Particular/Conveniada com a SEED	63
DIOGO ZULIANI E EI EF MOD ED ESP	Particular/Conveniada com a SEED	181
BILINGUE PARA SURDOS MGA C EIEF M MOD EE	Particular/Conveniada com a SEED	43
ALBERT SABIN E EI EF MOD ED ESP	Particular/Conveniada com a SEED	235
REYNALDO R FERREIRA E EI EF MOD ED ESP	Particular/Conveniada com a SEED	450
TANIA REGINA ESCOLA ESPECIAL	Particular	20
DINAMICA DE MARINGA E EI EF MOD ED ESP	Particular	23
TOTAL		1.015

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais

O Estado do Paraná, pessoa jurídica de direito público, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, firmou Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com as Mantenedoras das Escolas e Instituições Especializadas (Centros de Atendimento Especializados) que ofertam a modalidade de Educação Especial, com vigência até 30 de junho de 2016. O referido convênio, que foi renovado para mais dois anos, disponibiliza as instituições de ensino professores, diretores, pedagogos, e demais profissionais, conforme estabelecido no documento.

Contudo e, levando em consideração os dados apresentados, se faz necessário compreender: como está delineado o atendimento pedagógico nestas instituições de ensino? A organização administrativa e pedagógica contribuem para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos alunos?

Para o desenvolvimento desta discussão, buscamos subsídios em documentos atuais para a compreensão do papel dessas escolas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

4.1 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JURISDICIONADAS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ

Em 2014, a Secretaria de Estado do Paraná (SEED) lançou o documento intitulado Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, para oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (PARANÁ, 2014b). As ideias apresentadas no referido documento se diferem na base das críticas de Vigotski (2001) no que diz respeito ao estilo de oferta educacional das escolas especiais de sua época.

Para o referido autor, as escolas destinadas exclusivamente ao cuidado e ensino de alunos com deficiência, eram consideradas apenas espaços de convívio entre iguais. O trabalho realizado por essas instituições limitava-se ao

trabalho que envolvia as funções elementares dos alunos, reforçando o conceito de deficiência como distinção social do sujeito.

Podemos inferir com base em Vygotski, que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ou algum tipo de deficiência, matriculados nas escolas especiais, eram desprovidos de tempos de convívio e trocas qualitativas com outros sujeitos.

A ideia defendida por Vygotski é a de que o fundamento para o desenvolvimento humano depende das relações que os sujeitos estabelecem e mantêm com o mundo, com seus grupos de convívio e mais especificamente, os tipos de relações e a qualidade dos conteúdos vinculados nessas relações. Vygotski ressalta, entretanto, que existem especificidades nas pessoas com deficiência e que para que sua aprendizagem aconteça, gerando desenvolvimento, por vezes, é fundamental uma oferta educacional que apresente caminhos diferenciados e, em alguns momentos, recursos especiais.

Nesse sentido, o documento atual da SEED/PR sobre a organização pedagógica e administrativa das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, propõe oferecer aos alunos oportunidades efetivas de aprendizagem. Considera ainda que existem diferenças significativas no tempo e ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos que apresentam Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, que em virtude de quadros específicos necessitam de atenção individualizada. Além disso, por não apresentarem um rendimento acadêmico satisfatório e grande discrepância entre idade cronológica e ano escolar, esses alunos necessitam de um maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo da vida acadêmica que os demais alunos de mesma idade cronológica.

A SEED, considerando as características dos alunos matriculados nas Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, organizou em 2014 uma norma orientadora, objetivando o trabalho pedagógico com conteúdos formativos de leitura, escrita, cálculos matemáticos e outros, considerando as características e possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

O documento estabelece como primeira etapa educacional, a Educação Infantil, ofertada à criança de zero a cinco anos, com atraso nas dimensões física,

psicológica, intelectual e social. A Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, considerada como um espaço pedagógico de oportunidades para o desenvolvimento biopsicossocial, é responsável por funções indissociáveis, como cuidar, educar e brincar. Esta primeira etapa educacional está dividida em: Estimulação Essencial (zero a três anos) e Educação Pré-Escolar (quatro e cinco anos).

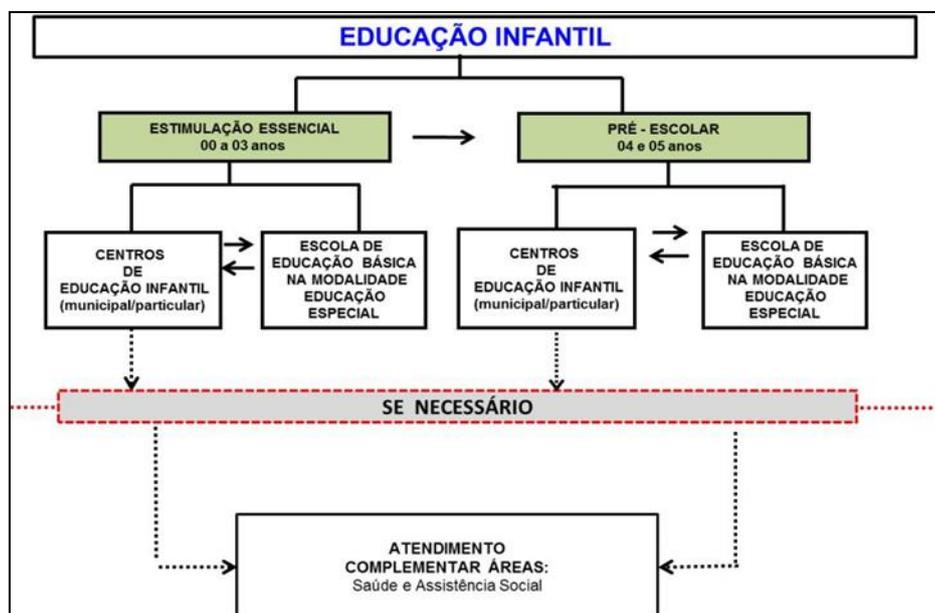
A matrícula escolar do aluno, nessa etapa, de acordo com as orientações da SEED, “[...] deve ser efetivada, preferencialmente, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e/ou Rede Particular, o que muito beneficiará no seu desenvolvimento” (PARANÁ, 2014b, p. 12).

Na Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial, o aluno tem o direito de receber o atendimento educacional especializado e o técnico/clínico (fonoaudiologia, psiquiatria, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, dentre outros), no turno contrário, se estiver matriculado e frequentando o Centro de Educação Infantil do Município. Estes atendimentos devem ser organizados preferencialmente por cronograma. Assim, o aluno terá duas matrículas de forma concomitante, na Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial e no CEMEI/ Rede Particular.

De acordo com a Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, para oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (PARANÁ, 2014b, p. 8), “[...] em casos específicos, onde não houver a possibilidade de matrícula no CEMEI, a criança poderá ter matrícula apenas na Escola de Educação Básica, modalidade da Educação Especial [...]”.

O quadro a seguir, elaborado pela SEED/DEEIN, segundo os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), demonstra o fluxo de organização do atendimento aos alunos.

Figura 5 – Fluxograma de Organização do Atendimento aos Alunos



Fonte: Paraná (2014b, p. 8).

Na Educação Infantil, o atendimento educacional especializado tem como função prevenir e/ou atenuar perdas acadêmicas em virtude da condição da criança, melhorando o processo evolutivo do aluno, que recebe uma base curricular ofertada segundo os preceitos DCNEI, ou seja, os conteúdos são trabalhados de maneira integral, relacionando os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, emocionais, sociais e linguísticos do aluno. São ações pedagógicas desempenhadas por educadores especializados, em colaboração com a família, sendo complementado, sempre que preciso, com atendimentos da área da saúde.

Destinado aos alunos com idade de zero a três anos, com diagnóstico de comprometimento evolutivo orgânico, genético e/ou ambiental, o programa educacional especializado de Estimulação Essencial é fundamental como fator essencialmente preventivo, com chances de melhora nos processos mentais e nos movimentos, ressaltando a importância da complementação dos tratamentos clínicos/terapêuticos.

A Educação Pré-Escolar é oferecida segundo o currículo da base nacional comum para a educação infantil, com as devidas adaptações. Assim, caracteriza-se como um processo de ensino pautado no conhecimento de mundo, destinado

às crianças na faixa de quatro e cinco anos. Nesta etapa, é ofertado aos alunos práticas de letramento, cálculo e raciocínio lógico-matemático, música, natureza e sociedade, artes e atividades de movimento, concomitantemente às áreas relacionadas ao processo de desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo que, em função de quadros de deficiência intelectual, múltiplas deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento, estejam em defasagem.

A LDB nº 9394 (1996) divide a educação básica em etapas e modalidades. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito na Rede Pública, é considerado no referido texto, como segunda etapa da Educação Básica. Na Escola de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, o ensino fundamental tem por objetivo o ensino de conteúdos curriculares e atitudes adequadas ao convívio social. Enfim, currículos que façam com que o educando se comprometa com posturas relevantes para vida social e coletiva.

No processo de organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade da Educação Especial, a SEED/DEEIN respeita e se pauta nas orientações da LDB, que em seu Art. 23 estabelece:

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 8).

Fica claro que a Lei possibilita certa autonomia aos sistemas de ensino para estabelecerem a forma como irão oferecer os conteúdos escolares, desde que cumpram os 200 (duzentos) dias letivos. Nesta proposição, na Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, estão organizados em primeiro ciclo de quatro etapas e segundo ciclo de seis etapas, o que corresponde a um ciclo contínuo.

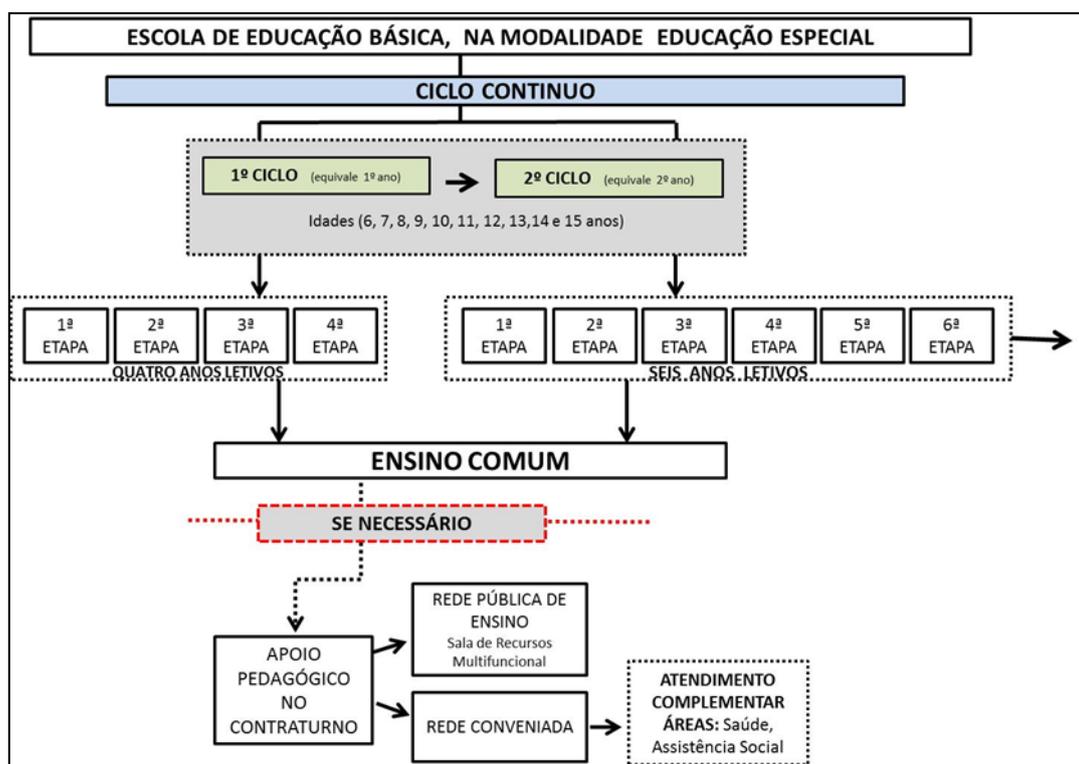
Os alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, na faixa de seis a 15 anos, podem concluir o ciclo contínuo do ensino fundamental em 10 (dez) anos.

Estudiosos como Libâneo (2011) defendem que a proposta do ensino por ciclo permite que o aluno aprenda os conteúdos escolares, respeitando suas especificidades e de acordo com as potencialidades. A perspectiva de Ciclo

amplia o tempo escolar, e isso por si só, contribui para um desenvolvimento e uma efetiva aprendizagem.

O organograma a seguir reflete a oferta do Ensino Fundamental para as Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial:

Figura 6 – Organograma das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial – Ensino Fundamental



Fonte: Paraná (2014b, p. 10).

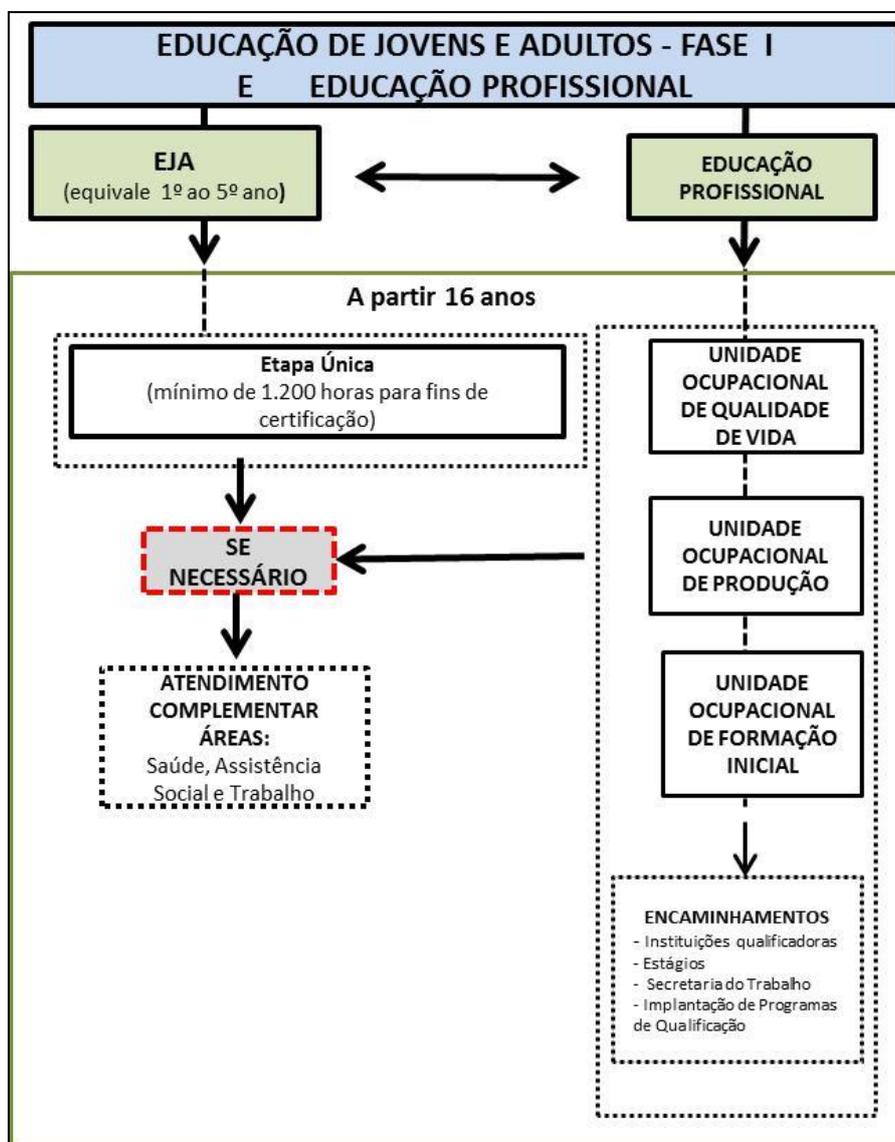
Como já mencionamos, o Ciclo Contínuo organiza-se em 2 ciclos, que equivalem, ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental nas escolas comuns e regulares. O 1.º ciclo, subdividido em 4 (quatro) etapas, tem duração de quatro anos letivos, ou seja, cada etapa corresponde a um ano letivo. Da mesma forma o 2.º ciclo, que corresponde a 6 (seis) etapas, com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O aluno será aprovado de uma etapa para outra, de forma automática, desde que alcance o mínimo de 75% de frequência.

A Educação de Jovens e adultos, ofertada às pessoas, acima de 15 anos, garante-lhes o direito de acesso ao Ensino Fundamental. Os conteúdos estão relacionados com os oferecidos no ensino comum, com ligações de natureza ética, política e social. Essa etapa de aprendizagem não possibilita respeitar o ritmo de cada sujeito para se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade.

O Decreto de nº 5154/2004, regulamentou o § 2.º do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu que a Educação Profissional seja trabalhada em articulação com o Ensino Regular ou em modalidades que ofereçam estratégias de Educação Continuada. Essa modalidade educacional pode ser realizada em Instituições de Ensino Comum, Especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 2004).

Seguindo as orientações do referido decreto, a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para alunos que não foram incluídos na escola comum em função de suas especificidades, mas que têm o direito constitucional de dar continuidade aos estudos, está organizada de forma integrada à Educação Profissional. Podem frequentar esta etapa, alunos com 16 (dezesesseis) anos ou mais, com diagnóstico que comprove Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. O modelo a seguir, refere-se à estruturação da oferta da EJA Fase I e da Educação Profissional:

Figura 7 – Estruturação da oferta da EJA – Fase I e da Educação Profissional



Fonte: Paraná (2014b, p. 13).

Para que ocorra a efetivação da matrícula na EJA – fase I e Educação Profissional de ensino, é necessário um registro formal do aluno no SERE e no Sistema Estadual de Jovens e Adultos (SEJA), em respectivo código, sendo todo este procedimento orientado e monitorado pelo MEC.

Na EJA os conteúdos escolares equivalentes ao 1.º até o 5.º ano, devem ser trabalhados objetivando um avanço na dimensão dos processos cognitivos e contemplar conhecimentos científicos adaptados pelos professores

especializados às condições pessoais dos alunos, aos domínios da linguagem oral e escrita, dos cálculos matemáticos básicos e de conhecimentos sobre a natureza e sociedade.

A oferta da modalidade de EJA não prevê o atendimento individual e sim coletivo, promovendo a interação entre os pares e professores e ocorre em etapa única do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1.º ao 5.º ano). Os alunos devem ter no mínimo 75% de frequência, perfazendo uma carga horária de 200 dias letivos, com no mínimo duas horas diárias.

O modelo de avaliação está definido como uma atividade processual, diagnóstica e descritiva, que deverá estar prevista no PPP da Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial, e todas as atividades pedagógicas ofertadas pelo professor regente deverão ser registradas em Livro de Registro de Classe, com as observações que eventualmente sejam necessárias.

No término desta modalidade, o aluno somente terá direito a Certificação se cumprir, no mínimo, uma carga horária de 1.200 horas e obtiver apropriação dos conteúdos acadêmicos, comprovada em avaliação diagnóstica.

Na Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial, a oferta da Educação Profissional está prevista com uma matrícula integrada, ou seja, parte do tempo o aluno frequentará a Educação de Jovens e Adultos, e a outra parte, a Educação Profissional. Quanto à carga horária da Educação Profissional, esta será de, no mínimo, 200 dias letivos e duas horas diárias com, no mínimo, 75% de frequência.

De acordo com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, n.º 05/13, a Educação Profissional deve ser oferecida em Cursos e Programas de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, sempre em consonância e, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, do Conselho Nacional de Educação (PARANÁ, 2013).

Dessa forma, a Educação Profissional objetiva a proposição de alternativas ocupacionais e de trabalho, considerando as especificidades dos alunos e, de forma concomitante, é fundamental que os conteúdos trabalhados contribuam para que o aluno valorize o meio ambiente natural, desenvolvendo também a formação de atitudes e valores, hábitos de engajamento nas tarefas e

responsabilidades familiares, de solidariedade e de tolerância. Sua finalidade é mediar o período de transição, na esfera da educação e do trabalho.

Na atual proposta do programa, é fundamental também a preparação do aluno para o mundo do trabalho, despertando em cada um, atitudes participativas e de convívio com o outro. As atividades visam estimular o senso crítico do aluno, permitindo conviver de forma a cooperar com a sociedade e a conscientização de seu papel, na mesma, como sujeito de direitos e deveres sociais.

De acordo com a Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da EJA e Educação Profissional (PARANÁ, 2014b), a oferta da Educação Profissional na Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, está dividida em três unidades ocupacionais:

Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida – visa proporcionar condições de vivências e experiências de situações que ofereçam bem-estar físico, mental e ocupacional, possibilitando a realização pessoal, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da autonomia e de independência. Esta unidade destina-se a educandos com múltiplas deficiências, que necessitam de ajuda e apoio intenso e permanente, os quais não apresentam condições cognitivas, físicas e ou psicológicas de frequentar as demais unidades ocupacionais. Para essa Unidade, a Instituição Escolar poderá organizar Relatório, descrevendo as aquisições e aproveitamento, mesmo elementares, atingidos pelos educandos, que poderão ser convertidos em documento (Certificado).

Unidade Ocupacional de Produção – dará continuidade ao processo educacional com diferentes atividades formativas e de organização de instruções das diferentes formas de aprimoramento ocupacional. Destina-se a educandos, jovens e adultos, que apresentam condições de realizar, com segurança, operações descritas em ocupações e que necessitam do acompanhamento sistemático para aprimoramento do desempenho, podendo avançar para a Unidade Ocupacional de Formação Inicial ou permanecer nessa Unidade em processo contínuo. Considerando que este educando poderá avançar outros níveis de desenvolvimento, a Instituição Escolar poderá conceder documento comprobatório (Certificado), a partir de registro do desempenho e da apropriação operacional da formação profissional recebida.

Unidade Ocupacional de Formação Inicial – possibilita ao educando a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, a partir de atividades consideradas profissionalizantes, com objetivo de incluí-los socialmente, por meio do trabalho desenvolvido, tanto na escola como nas empresas. Destina-se a adolescentes, jovens e adultos com necessidades especiais, com conhecimentos sobre organização e hierarquia, formação inicial para o mundo do trabalho, iniciativa, emancipação econômica e pessoal, os quais poderão ser contratados pelas empresas em cumprimento à cota de 5%, Lei n.º 8.213/91 – Casa Civil (PARANÁ, 2014b, p. 15).

Nessa terceira Unidade, objetiva-se a transição do aluno da área da educação para as modalidades do mundo do trabalho. Mas, para tanto é necessária à certificação formal, que deverá ser providenciada por Instituições Qualificadoras, em parceria com a escola.

Assim, cabe a Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial, à interlocução com a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Economia Solidária, instituições qualificadoras, instituições que promovam a inserção do aluno no mercado de trabalho, como as Agências do Trabalhador e instituições de intermediação de estágios, entre outras, para o devido encaminhamento dos alunos ao mercado de trabalho.

A criação da Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial está sendo considerada nos encontros da área da educação especial, um marco histórico. Esse fato parece ter modificado consideravelmente o trabalho pedagógico e administrativo realizado pelas escolas no estado do Paraná. Tais escolas se configuram como um ambiente pedagógico específico e de referência no atendimento às necessidades especiais de alunos que apresentam Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

4.2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – MUNICÍPIO DE MARINGÁ E REGIÃO

Conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007), considerada um marco histórico nas questões do reconhecimento dos direitos humanos, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir, sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Decreto nº. 3.298 de 1999, do governo federal, apresenta, no art. 3º, o conceito de deficiência:

Art. 3º Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere a incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999, p. 1).

Na literatura atual, encontramos quatro tipos de deficiências: intelectual, visual, auditiva e física ou física neuromotora. Os educandos matriculados, no Paraná, na Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, na área da deficiência física/neuromotora, são aqueles que apresentam a Deficiência Física Neuromotora, associada à Deficiência Intelectual e/ou Múltiplas Deficiências ou ainda a algum transtorno mental. Segundo o DSM-5, o transtorno mental é:

É uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014; p. 20).

Nesta definição, os autores do DSM-5 manifestam uma ligação dos sistemas de classificação psiquiátrica com as medidas estatísticas. Já o termo Deficiência Física Neuromotora diz respeito às lesões nos centros e vias nervosas que comandam os músculos. Podem ser causadas por diferentes lesões ou ainda por infecções, em qualquer fase da vida do sujeito ou ainda por degeneração neuromuscular, que podem ocasionar falta de coordenação motora, fraqueza nos músculos ou paralisias.

Matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, temos como maior incidência, nas Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, alunos com diagnóstico de lesão cerebral (paralisia cerebral ou deficiência neuromotora), lesão medular (paraplegia/tetraplegias) e deficiências neuromusculares – miopatias (distrofias musculares).

Nesses casos, as ações pedagógicas no contexto escolar, comum ou especializado, requerem recursos e estratégias diferenciadas, nos aspectos da organização dos espaços físicos, atendimento individualizado com apoios intensos e contínuos nas atividades da vida social e autônoma e, por vezes, uma comunicação alternativa ou aumentativa, mobiliário e materiais pedagógicos adaptados, recursos de tecnologia assistiva e adaptações dos conteúdos

escolares tão significativas que a escola comum do ensino regular ainda não consegue prover.

Para que o professor possa atender às especificidades dos alunos que apresentam comprometimento motor acentuado, que dificulta ou impede a deambulação, a autonomia para a realização de atividades que exigem coordenação motora, a possibilidade de escrita e de fala, em decorrência de sequelas neurológicas e neuromusculares. Em diversas situações, para esses alunos são imprescindíveis os atendimentos terapêuticos da área da saúde, trabalho e assistência social, com característica de atendimento complementar a escolarização, que por este motivo, são realizados em período contrário à escolarização.

Um grupo minoritário de alunos com DFN e Múltiplas Deficiências, aproximadamente 1% da população, apresentam comprometimentos graves implicando em uma dependência em quase todas as atividades realizadas na escola, necessitando de supervisão permanente. Existem ainda casos gravíssimos em que alunos necessitam de atenção contínua, estimulação multissensorial e de um conjunto de cuidados físicos para a realização de suas necessidades básicas.

Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, possibilitando-lhes mais autonomia para a realização de atividades do seu cotidiano, é necessário a sistematização do trabalho pedagógico com a utilização de recursos metodológicos efetivos e apropriados a cada caso.

Atualmente, quase todas as Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial do Paraná atendem, dentre outros diagnósticos, alunos com DFN, embora historicamente prepondere o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

No município de Maringá, a Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR) é atualmente mantenedora da Escola de Educação Básica Albert Sabin – Educação Infantil – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – Educação Profissional/OPT – Modalidade de Educação Especial. Além disso, a entidade também é a mantenedora de um Centro Integrado de Reabilitação e de uma Loja Ortopédica, que visam o atendimento aos alunos e comunidade em geral que apresenta algum tipo de DFN.

Fundada em 23 de julho de 1963, a Escola de Educação Básica Albert Sabin, Modalidade de Educação Especial, é uma organização civil de caráter filantrópico, que foi criada com o objetivo inicial de atender às vítimas de poliomielite. Logo passou a atender também pessoas com paralisia cerebral, distrofia muscular e diversas síndromes. Em 07/02/1973, o governador do Estado do Paraná, concedeu à ANPR, em caráter condicional e por prazo determinado de apenas dois anos, autorização para o funcionamento da “Escola Especial Albert Sabin”. No decorrer dos anos, a SEED, vem prorrogando, por meio de resoluções, a autorização de funcionamento da escola.

Em 2011, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação, nº 5289/2011, houve a mudança de denominação da escola, que passou a ser Escola de Educação Básica Albert Sabin, modalidade da Educação Especial. Atualmente, esta escola oferece atendimento educacional especializado a 246 alunos com diagnóstico de DFN e múltiplas deficiências (PARANÁ, 2011e).

A ANPR, como mantenedora, obtém recursos por meio de doações e promoções organizadas pela diretoria da associação que mantém, também, convênios com outros segmentos, como a SEED, o SUS, a SASC e a SEDUC.

Em relação à parceria estabelecida com o Estado do Paraná, por meio da SEED/DEEIN, a ANPR mantém convênio de cooperação técnica e financeira, formalizado no termo nº 2120130230, firmado em 02 de janeiro de 2013.

Os alunos recebem atendimentos pedagógicos na ANPR, pois a instituição oferece no espaço da Escola Albert Sabin – Educação Infantil – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – Educação Profissional/Oficinas Pedagógicas Terapêuticas – Modalidade de Educação Especial e também atendimentos clínicos/terapêuticos. A diretoria da associação é composta por pais de alunos da escola, eleitos para um mandato de 03 (três) anos. Os diretores da escola são escolhidos por meio de um processo eletivo onde participam os alunos maiores de 18 anos, pais e/ou responsáveis e os associados.

Em 2014, em levantamento para identificação de alunos devidamente matriculados e frequentando a Escola de Educação Básica Albert Sabin, modalidade da Educação Especial, verificamos os seguintes dados:

Levantamento e identificação de alunos, considerando que muitos apresentam mais de uma deficiência:

Quadro 11 – Alunos da Escola de Educação Básica Albert Sabin em 2014

ÁREA	DIAGNÓSTICO	NÚMERO DE ALUNOS
Visual	Cegueira	13
	Baixa visão	58
	Surdocegueira	0
	Total	71
Surdez	Surdez	0
	Deficiência auditiva	0
	Total	0
Física/Neuromotora	Paraplegia	66
	Tetraplegia	138
	Hemiparesia	44
	Total	261
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Autismo clássico	1
	Síndrome de Asperger	0
	Síndrome de Rett	1
	Psicose	0
	Total	2
Intelectual	Intelectual	222
	Síndrome de Down	1
	Total	223
	Total de alunos	233

Fonte: Dados da secretaria da escola (2014).

O quadro acima apresenta um diversificado número de acometimentos em diferentes áreas: visual, auditiva, física/neuromotora, TGD, intelectual. No entanto, há de se ressaltar que em todos os alunos devidamente matriculados e atendidos na Escola de Educação Básica Albert Sabin, Modalidade da Educação Especial, predomina a DFN.

Além dos atendimentos aos alunos relacionados, atendidos na Escola de Educação Básica Albert Sabin, Modalidade da Educação Especial, a instituição realiza também um trabalho com a comunidade de conscientização e prevenção das deficiências, por meio de seminários e palestras com o objetivo de minimizar atitudes de preconceito existentes na comunidade, que impedem a efetiva inclusão das pessoas com DFN na sociedade.

As famílias dos alunos são sistematicamente assistidas e participam, quando necessário, de atendimentos com apoio de profissionais da área da psicologia para aceitação do diagnóstico de deficiência de seus filhos.

Os alunos com deficiência física/neuromotora e outras associadas, apresentam diagnósticos diversos, sendo os mais comuns mielomeningocele,

hidrocefalia, paralisia cerebral, distrofia muscular, distúrbios genéticos, seqüela de traumatismo crânio-encefálico e outros que se enquadram no conceito de DFN, muitas vezes associadas com deficiências sensoriais (visual e auditiva) ou intelectuais, ou ainda alguns transtornos ou distúrbio de aprendizagem.

Segundo dados da escola, 70% dos alunos apresentam diagnóstico médico de paralisia cerebral, 5% de distrofia muscular, 8% de mielomeningocele, e 6% de diversas síndromes (Cornélio de Lang, West, Cri-Du-Chat, Dandy Walker) e ainda 11% de outras patologias que causam a deficiência física/neuromotora.

A proposta educacional da escola, postulada nas ideias de Vygotski, tem como objetivo intervir no processo de apropriação de conhecimento científicos, sociais e culturais, oferecendo condições adequadas para que todos os alunos tenham acesso às informações e possam efetivamente aprender, dentro de um tempo necessário e adequado às condições dos sujeitos. Entretanto, percebemos em nosso trabalho de acompanhamento às instituições escolares, por meio do Núcleo Regional de Educação de Maringá, onde exercemos a função de técnica pedagógica, que os objetivos propostos ainda estão longe de serem atingidos.

Os professores e demais profissionais carecem de tempo de estudo sobre temas relacionados especificamente ao aluno que apresenta diagnóstico para o atendimento pedagógico e clínico na escola. Nos últimos anos, este tempo compreendido nas 5 (cinco) horas semanais de atividades extra sala do professor regente das escolas regulares e especiais e, as 2 (duas) horas, denominadas de tempo diferencial do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, que atua no contexto da escola regular, sala comum, têm sido insuficiente. Também são poucas as formações durante o ano letivo formatadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do DEE.

A organização do tempo escolar está determinada em calendário escolar, que atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/1996, a Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 102/2012 e a Instrução Normativa nº 017/2012 da SUED/SEED. Tais normatizações legais atuais, garantem aos alunos um total de 800 (oitocentas) horas e 200 (duzentos) dias letivos.

No calendário escolar estão previstos momentos de Formação Continuada de Professores e Funcionários, Planejamento, Reuniões e Semana Pedagógica, Recreio Pedagógico Dirigido e Conselho de Classe.

A Escola de Educação Especial Albert Sabin trabalha com um currículo adaptado, estabelecido segundo as diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Em 2014, a organização curricular da referida escola foi dividida da seguinte forma:

- Educação Infantil: áreas do desenvolvimento: motor, cognitivo, sócio afetivo sensorial e linguagem, articuladas às áreas do conhecimento científico: língua portuguesa, matemática e estudo da sociedade e natureza, arte e educação física;
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais: conteúdo acadêmico formal e funcional das áreas do conhecimento científico: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, arte e educação física;
- EJA Fase I – conteúdo acadêmico formal e funcional das áreas do conhecimento científico: língua portuguesa, matemática, estudo da sociedade e natureza, arte, educação física e cursos livres.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta uma proposta de atendimento, que visa assegurar um conjunto de recursos educacionais especiais e um currículo adaptado, organizados para apoiar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Nesta perspectiva, o currículo, a metodologia e o processo avaliativo da Escola de Educação Básica Albert Sabin, Modalidade da Educação Especial, são adaptados de maneira a ser funcional ao aluno, contribuindo para que este tenha pleno acesso ao conhecimento.

Mas, em que medida as atuais práticas de ensino podem dar conta de formar sujeitos capazes de compreender e interferir no mundo que os cerca com autonomia? As escolas em geral estão devidamente preparadas com espaços e

mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e instrumentos tecnológicos para atender os alunos com DFN? Há cursos de formação continuada, informações e resultados de pesquisas com rigor necessário nesta área a disposição dos professores? Quais as possibilidades de uso de recursos da tecnologia assistiva para as atividades do cotidiano escolar e para a realização de adaptações curriculares?

Apresentaremos na próxima seção o Método utilizado para investigar como vem ocorrendo à inclusão de alunos com DFN na educação básica na rede de ensino, especialmente nas escolas jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, no estado do Paraná.

5 MÉTODO

Tendo em vista que este trabalho tem como finalidade analisar o processo de inclusão dos alunos que apresentam a DFN e que se encontram matriculados na rede estadual de educação no Paraná, objetivamos nesta seção, descrever os caminhos percorridos para a realização da pesquisa de campo.

Procuramos estabelecer uma relação dialética entre elementos que envolvem a temática da pesquisa, que se caracterizou em um trabalho teórico-prático, com pesquisa bibliográfica e documental, aprofundando a respeito dos pontos considerados mais críticos e desafiadores no decorrer deste trabalho. Para uma organização didática, as atividades desenvolvidas foram divididas em dois grandes momentos.

No primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o levantamento e análise da legislação educacional atual e demais documentos oficiais sobre a Educação Inclusiva e, ainda, buscamos nos autores da teoria histórico-cultural subsídios para a compreensão do tema da pesquisa, relacionando-o com a concepção de inclusão escolar e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre as contribuições da teoria histórico-cultural depreendemos que, sendo a linguagem o sistema de sinais mais elaborado, a apropriação dos signos é fundamental para que os sujeitos de uma mesma espécie possam se inserir na cultura e se desenvolver. Desta forma, a psicologia histórico-cultural ressalta que, com a apropriação da cultura, e sobretudo pela via da linguagem, o aluno adquire novas maneiras de pensar e de agir. Nesse sentido, interessou-nos analisar como vem ocorrendo à inclusão de alunos com DFN, tomando como pressuposto que a apropriação de conhecimentos científicos e culturais corrobora com o seu desenvolvimento humano.

No segundo momento, a pesquisa foi realizada por meio de um levantamento de dados em formulário/questionário e entrevista semiestruturada, com posterior análise de tratamento quali-quantitativo. O método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, se caracteriza pela seleção de uma amostragem de sujeitos com informações relevantes que contribuem para a análise do

problema estudado. A amostragem se refere a um grupo de professores pedagogos e professores das mais diversas áreas, especialistas em educação especial, que atuam como professores de apoio à comunicação alternativa ou professor de sala de recursos multifuncional.

Na interpretação de Rodrigues (1979, p. 56), “[...] o caráter central desse tipo de pesquisa é o levantamento das características de uma população através do estudo de uma mostra que a representa”. A respeito dos dados a serem levantados durante a investigação para a pesquisa, o referido autor escreve sobre a importância da elaboração de instrumentos de coleta de dados relacionados ao problema de interesse e que, dessa forma, possibilitam analisá-los a partir de outras informações obtidas, remontando possíveis variáveis capazes de explicar o que foi verificado (RODRIGUES, 1979).

Gil (2007) esclarece que as pesquisas classificadas como levantamento, caracterizam-se pela interrogação direta de um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, depois, realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Os levantamentos de dados com os sujeitos da pesquisa, foram adquiridos por meio de entrevistas que, no meio educacional e outros, tem se configurado como grande contribuição no momento de coleta de informações. Dentre autores que compartilham dessa ideia destaca-se os escritos de Manzini (2003):

Temos abordado o assunto entrevista dividindo, didaticamente, esse tema em três grupos: 1) questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações; 2) questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise; 3) questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas (MANZINI 2003, p. 1).

O artigo de autoria de Manzini trata de questões relacionadas a necessidade de planejamento quando da organização das questões que serão trabalhadas, com devido cuidado de elaboração de um roteiro prévio, adequando a forma da construção e condição das perguntas. O referido autor ressalta ainda que o público alvo precisa ser cuidadosamente selecionado e diretamente relacionado aos objetivos do tema.

Por meio das informações coletadas é possível investigar, como vem ocorrendo nas escolas estaduais jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de

Educação de Maringá, o processo de inclusão de alunos que apresentam a DFN e, que se encontram matriculados na rede estadual de educação no Paraná.

Os dados levantados permitiram, também, traçar um perfil dos atendimentos educacionais oferecidos aos alunos que apresentam a DFN e, estabelecer comparações para a análise quanto à relevância de tais atendimentos, tendo-se como base as normatizações legais vigentes.

5.1 O LOCAL

Dados da Cartilha Censo de 2010, revelaram que entre as regiões brasileiras, o Nordeste tem a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma deficiência. As menores incidências ocorrem nas regiões Sul e Centro Oeste.

A análise feita dos estados brasileiros demonstrou a maior incidência de deficiências nos estados do Rio Grande do Norte com taxas de 27, 76% e da Paraíba com 27, 58%, sendo que a média nacional é de 23, 9%. As mais baixas taxas aparecem no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, com 22, 3% e 22, 6%, respectivamente. Neste cenário, o Paraná apresenta uma taxa de 21, 86% de pessoas com deficiência, considerando o total da população moradora e a proporção de pessoas com necessidades especiais. Ilustramos abaixo tabela comparativa dos estados brasileiros.

Tabela 2 – Pessoas com pelo menos uma Deficiência nos Estados Brasileiros – Censo 2010 – População Residente e Proporção

Brasil	45 623 910	23, 92%
Rondônia	345 411	22, 11%
Acre	165 823	22, 61%
Amazonas	791 162	22, 71%
Roraima	95 774	21, 26%
Pará	1 791 299	23, 63%
Amapá	158 749	23, 71%
Tocantins	307 350	22, 22%
Maranhão	1 641 404	24, 97%
Piauí	860 430	27, 59%

Ceará	2 340 150	27, 69%
Rio Grande do Norte	882 681	27, 86%
Paraíba	1 045 631	27, 76%
Pernambuco	2 426 106	27, 58%
Alagoas	859 515	27, 54%
Sergipe	518 901	25, 09%
Bahia	3 558 895	25, 39%
Minas Gerais	4 432 456	22, 62%
Espírito Santo	824 095	23, 45%
Rio de Janeiro	3 900 870	24, 40%
São Paulo	9 349 553	22, 66%
Paraná	2 283 022	21, 86%
Santa Catarina	1 331 445	21, 31%
Rio Grande do Sul	2 549 691	23, 84%
Mato Grosso do Sul	526 672	21, 51%
Mato Grosso	669 010	22, 04%
Goiás	1 393 540	23, 21%
Distrito Federal	574 275	22, 34%

FONTE: Cartilha Censo 2010

Se compararmos estas informações com outros censos realizados anteriormente, verificamos um número crescente de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Um dos fatores influentes foi à legitimação do Ministério da Educação e da Cultura quanto a considerar o TEA no cômputo das deficiências.

Dentre os índices apresentados, verificamos que a pessoa com DFN se faz presente de maneira significativa em todos os estados, especialmente no Paraná que atualmente possui 399 municípios distribuídos geograficamente pelo estado, sendo que em todos estes existem escolas estaduais que ofertam a educação básica, e que atendem alunos com e sem DFN.

Outras informações coletadas pelo Censo Escolar da Educação Básica e disponibilizadas no Sistema SERE/MEC estão classificadas em quatro grandes dimensões: escola, docente, discente e turmas. O estudo e a análise de tais informações, nos possibilitou, conhecer mais a respeito da porcentagem do quadro geral de deficiências, delimitando e definindo os municípios e as escolas, ou seja, a região de abrangência para a pesquisa.

Dessa forma, foi possível verificarmos em quais escolas estaduais os alunos com deficiência física neuromotora estavam devidamente matriculados e frequentando as salas comuns do ensino regular, com ou sem o apoio dos

seguintes professores¹⁴ sujeitos para a aplicação dos instrumentos da pesquisa: pedagogos, das salas de recursos multifuncional e de apoio à comunicação alternativa.

Para a realização da pesquisa, selecionamos dentre o universo citado, o estado do Paraná, mais especificamente, parte da região metropolitana de Maringá, sendo caracterizada neste trabalho, como forma significativa de amostragem.

A região metropolitana de Maringá foi criada pela Lei Estadual de nº. 83/1998 que estabelece:

Art. 1º. Fica instituída, na forma do art. 25, § 3º, da Constituição Federal e art. 21 da Constituição Estadual, a Região Metropolitana de Maringá, constituída pelos Municípios de Maringá, Sarandi, Marialva, Mandaguari, Paiçandu, Ângulo, Iguaçu, Mandaguaçu, Floresta, Dr. Camargo, Itambé, Astorga, Ivatuba, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Presidente Castelo Branco, Flórida, Santa Fé, Lobato, Munhoz de Mello, Florai, Atalaia, São Jorge do Ivaí, Ourizona e Nova Esperança. (Redação dada pela Lei Complementar 145 de 24/04/2012).

Delimitar geograficamente para a presente pesquisa, os municípios da região metropolitana de Maringá, cujas escolas são jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, se justifica pelos seguintes motivos: 1- por ali estarem matriculados e frequentando a educação básica, um número significativo de alunos que apresentam a DFN; 2- pela dinâmica e perfil de trabalho do Núcleo Regional de Educação de Maringá, pois os 32 núcleos do Paraná seguem as orientações emanadas da SEED, porém imprimem suas características de trabalho; 3- por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora.

Esclarecemos que tal seleção teve como referência e critério de análise, dados colhidos pelo INEP¹⁵, por meio do Censo Escolar da Educação Básica, que consiste em uma pesquisa anual com o objetivo de fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no país.

¹⁴ Para preservar a identidade dos seguintes professores: pedagogos, professores que atuam em salas de recursos multifuncional e como apoio à comunicação alternativa, optamos por não nominá-los.

¹⁵ Autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

Desta forma, o *locus* da pesquisa constituiu-se na região Metropolitana de Maringá, situada na Região Norte do Paraná, nas dependências das escolas estaduais jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Assim, a pesquisa foi realizada em vinte e cinco municípios, em 98 escolas que ofertam a educação básica, mantidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e atendem alunos com DFN. Dos vinte e cinco municípios, apenas 13 possuem escolas com alunos que apresentam DFN matriculados. Essas escolas foram escolhidas por representarem um local expressivo no processo de inclusão escolar desses alunos, tema que impulsionou o interesse no desenvolvimento do referido estudo.

No entanto, nem todas as escolas ofertam o AEE nas SRM ou o trabalho do professor PAC. Assim, o foco da pesquisa foi direcionado às 25 escolas que atendem alunos com DFN no ensino comum, com ou sem o apoio da SRM e do PAC. Atualmente o Núcleo Regional de Educação de Maringá, trabalha com 110 SRMs, sendo que em uma delas o trabalho pedagógico na SRM é específico para alunos com DFN. Além disso, oferece o apoio do PAC a 24 alunos devidamente matriculados na educação básica estadual e apresentam a DFN.

Para identificar as escolas/colégios que participaram da pesquisa, utilizamos a letra E em maiúsculo seguida de um número de 1 a 25, em ordem crescente. O quadro a seguir demonstra os municípios e os colégios/escolas.

Quadro 12 – Colégios/Escolas pesquisadas

NÚCLEO	MUNICÍPIO	COLÉGIOS/ESCOLAS
Maringá	Astorga	Colégio Estadual Adolpho de Oliveira Franco
Maringá	Dr. Camargo	Colégio Estadual Doutor Camargo
Maringá	Dr. Camargo	Escola Estadual Regente Feijó
Maringá	Floresta	Escola Estadual Monteiro Lobato
Maringá	Iguaraçu	Cyro Pereira de Camargo
Maringá	Itambé	Escola Estadual Giampero Monacci
Maringá	Mandaguaçu	Escola Estadual Francisco J. Perioto
Maringá	Mandaguari	Colégio Estadual Vera Cruz
Maringá	Marialva	Colégio Estadual Juracy R. S. Rocha
Maringá	Maringá	Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Adaile Maria Leite
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Alberto Jackson Byinton Junior
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes
Maringá	Maringá	Colégio Estadual José Gerardo Braga
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Parque Itaipu

NÚCLEO	MUNICÍPIO	COLÉGIOS/ESCOLAS
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Rodrigues Alves
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Rui Barbosa
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Unidade Polo
Maringá	Maringá	Colégio Estadual Presidente Kennedy
Maringá	Maringá	Instituto Estadual de Educação de Maringá
Maringá	Munhoz de Mello	Colégio Estadual José F. Saldanha
Maringá	Nossa Sra. das Graças	Colégio Estadual Ivan F. A. Silva Filho
Maringá	Paiçandu	Colégio Estadual Vercindes G. dos Reis
Maringá	Sarandi	Colégio Estadual Jardim Independência
Maringá	Sarandi	Escola Estadual Maria Antona

Fonte: A autora

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa 25 Pedagogos, 01 Professor de Sala de Recursos Multifuncional – área da Deficiência Física Neuromotora e 24 Professores de Apoio à Comunicação Alternativa, de escolas ou colégios da rede estadual localizadas no município de Maringá e região, que ofertam o Ensino Fundamental (escolas) e/ou Ensino Médio (colégios).

Após a definição dos sujeitos, utilizamos os instrumentos de coleta de dados, o que se constituíram em entrevistas com a pedagoga, com a professora da sala de recursos multifuncional e com a professora de apoio à comunicação alternativa

Como o objetivo da pesquisa era compreender, por meio de amostragem, como está se efetivando o processo de inclusão de alunos com deficiência física neuromotora na rede estadual de educação do Paraná, evidenciando também o atendimento em Sala de Recurso Multifuncional e o trabalho pedagógico do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, optou-se por entrevistar as pedagogas e as professoras especialistas. Isto porque, no momento da pesquisa, estes sujeitos foram considerados, aqueles com maiores condições de responder, com detalhes, às questões norteadoras da pesquisa.

As participantes foram identificadas pela letra PE em maiúscula, para Pedagogas, de PSRM para Professoras das Salas de Recursos Multifuncional e PPAC para Professoras de Apoio à Comunicação Alternativa, seguidas de um número de 1 a 50, de acordo com a ordem da realização das entrevistas.

Quadro 13 – Características dos participantes da pesquisa

Professoras	Vínculo empregatício	Área de Formação em Nível Superior	Área de Pós-graduação	Atuação Profissional mais recente
1 (uma) PSRM	QPM	Pedagogia	Ed. Especial	Sala de Recursos Multifuncional – Área da Def. Física Neuromotora
25 (vinte e cinco) PE	QPM	Pedagogia	3 (três) Ed. Especial; 20 (vinte) Gestão Escolar; 6 (duas) Psicopedagogia	Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e/ou pedagogas
10 (dez) PPAC 14 (quatorze) PPAC	QPM PSS	Pedagogia Letras	8 (oito) Educação Especial e 2 (dois) AEE 10 (dez) Educação Especial e 2 (dois) AEE	Professoras de Apoio à Comunicação Alternativa – Área da Def. Física Neuromotora

Fonte: A autora.

O quadro 13 demonstra dados gerais sobre os sujeitos entrevistados. Revela o atual vínculo empregatício, a formação acadêmica, a área da pós-graduação e atuação profissional.

Todos os participantes da pesquisa possuíam certificação em nível superior com pós-graduação “lato sensu”.

5.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos, sendo um para cada categoria de sujeito da pesquisa: Pedagoga, Professora da Sala de Recursos Multifuncional e Professora de Apoio à Comunicação Alternativa.

Assim, foram aplicados formulários/questionários com o roteiro de entrevista semiestruturada apêndices A, B e C. Esclarecemos que os referidos instrumentos foram utilizados na pesquisa somente após terem sido testados em forma de estudo-piloto, ou seja, validados com a aplicação dos mesmos a um grupo controle. A realização do estudo-piloto é fundamental, importante e

necessária para, além de “outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem” (MANZINI, 2004, p. 1).

Para o grupo de pedagogas, utilizamos e entrevista semiestruturada, isto por entendermos ser essencial estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e as professoras pedagogas, sobre questões a respeito de dois grandes temas: Possibilidades para o processo de Inclusão e Avaliação e encaminhamento de alunos com DFN aos Apoios Especializados – SRM e Prof. PAC.

A professora da SRM – área da DFN respondeu questões relacionadas a quatro grandes temas, sendo: Processo de implantação das SRM – área da DFN; Organização do trabalho pedagógico nas SRM – área da DFN; Uso das Tecnologias Assistivas/Adaptativas; Possibilidades para o Processo de Inclusão.

O terceiro e último instrumento foi direcionado aos PAC, abordando também quatro temas: Sobre o aluno com DFN que você atende; O Processo de Inclusão e o Programa de Apoio Educacional Especializado PAC; A formação inicial e continuada do PAC; Uso das Tecnologias Assistivas/Adaptativas.

Conforme Gil (2007) analisa, ao estudar os processos vigentes, aponta benefícios e limitações na pesquisa do tipo levantamento de dados. Entre os benefícios, enfatiza a possibilidade de conseguirmos o conhecimento direto da realidade, com economia e rapidez na coleta de dados e ainda, a vertente quantitativa que possibilita uma análise de dados estatísticos. No entanto, o referido autor também destaca as limitações do processo, no que diz respeito ao pouco aprofundamento no estudo da estrutura e das relações sociais. É oportuno lembrar que, com o objetivo de analisarmos mais detalhadamente as questões propostas, realizamos também um estudo de campo. Nesse processo em particular Gil (2007), destaca que, a investigação de campo pode ser realizada por meio da observação direta das atividades do grupo selecionado para o estudo e de entrevistas, atreladas ainda com outros procedimentos, como: filmagens, fotografias e documentos.

No decorrer dos estudos para elaboração dos instrumentos, percebemos diversos fatores que concorrem para o sucesso ou não no processo de coleta de dados para uma pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada. Neste processo, em particular, seguimos as orientações de Manzini (2003), que defende a ideia de que “A entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face,

com um entrevistador. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador” (MANZINI, 2003, p. 13).

Assim, por julgarmos fundamental estabelecer uma interação entre a pesquisadora e as pedagogas e professoras, optamos pela entrevista semiestruturada, com questões de organização e funcionamento o trabalho do pedagógico do PAC, da SRM, e das pedagogas, com o objetivo de coletar dados referentes às suas impressões sobre tais atividades e suas vivências cotidianas na atuação das mesmas.

Destacamos que, durante a realização das entrevistas, foi possível, por meio das informações coletadas dos pedagogos e professores, reconhecer uma importante parte do processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Solicitamos autorização para a coleta de dados, à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio da chefia do Núcleo Regional de Educação de Maringá, responsável pela jurisdição das escolas envolvidas na pesquisa. Em seguida, fizemos contato com as professoras e pedagogas da rede estadual, público-alvo da pesquisa, para explicarmos o objetivo da mesma e sabermos se aceitariam ou não participar das entrevistas. A chefia do NRE e todas as profissionais da educação: professoras do programa PAC, da SRM e pedagogas, concordando prontamente em colaborar com a pesquisa.

Em atenção às normas do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP)¹⁶, os sujeitos em sua totalidade, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em contribuir para esta pesquisa.

De posse do referido documento, o presente projeto de pesquisa foi submetido à apreciação, e em pouco tempo, teve a aprovação do COPEP.

¹⁶ A sede do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é no Campus da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Em seguida, como resultado de leituras e estudos, elaboramos um roteiro prévio de entrevista, visando cumprir os objetivos propostos inicialmente. Pensamos na elaboração de perguntas que aproximassem a pesquisadora das entrevistadas e assim, estabelecessem uma relação de empatia, o que muito corrobora com processo da coleta de dados durante as entrevistas. Manzini (1991) aponta que:

A confecção de um roteiro de entrevista tem sido bem recebida pelos pesquisadores. Iniciando-se com perguntas pouco embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção das respostas (MANZINI, 1991, p. 151).

Para cada área de atuação profissional das entrevistadas, foi elaborado um roteiro de entrevista. Após esta etapa, realizamos algumas alterações consideradas necessárias. Primeiro, por serem consideradas redundantes, excluímos algumas questões. Em seguida, acrescentamos outras, reorganizando desta forma, o roteiro de entrevista semiestruturada, de acordo com as necessidades e proposições contidas nos objetivos da pesquisa.

Realizamos agendamentos nos períodos de manhã e tarde, em dias e horários determinados com antecedência. Cada entrevista teve duração, em média, de 30 a 50 minutos, dependendo do estilo e ritmo da fala e da quantidade de informações.

As questões foram respondidas pelos participantes de maneira específica e com tranquilidade, por se tratarem de informações direcionadas ao atual campo de atuação dos entrevistados na escola. As conversas foram gravadas e transcritas e totalizaram, por entrevista, de 3 a 4 páginas de texto.

Na próxima seção apresentamos as análises e discussões da pesquisa.

5.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta subseção apresentamos a análise dos dados, com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético que destaca a historicidade, a

complexidade e a totalidade, inerentes à condição e as ações humanas. Durante todo o percurso deste trabalho, buscamos analisar e compreender os dados desta pesquisa também à luz da teoria histórico-cultural. Depreendemos que, segundo Leontiev (2004), a apropriação dos signos – sendo a linguagem o mais elaborado sistema de sinais – é o meio pelo qual cada novo membro da espécie se desenvolve, por meio de sua inserção na cultura.

A partir desta reflexão, podemos dizer que é a apropriação da cultura que permite ao sujeito adquirir novas formas de pensar, de agir e de viver. Assim, para o processo de desenvolvimento das habilidades psíquicas e motoras dos alunos com DFN são fundamentais práticas interativas e de inclusão, onde todos os alunos, com ou sem algum tipo de necessidade educacional especial, possam experienciar situações no cotidiano escolar e aprender juntos, se apropriando de conhecimentos científicos, culturais e sociais.

Dessas acepções, podemos ressaltar que interessou-nos analisar como vem ocorrendo à inclusão de alunos com DFN no contexto do ensino comum das escolas de educação básica estaduais, tomando como pressuposto que aprender ultrapassa o estar junto, a socialização, e permite ao aluno seu desenvolvimento.

Para a análise dos dados da entrevista semiestruturada, optamos pela análise do conteúdo. Vale ressaltar que, a análise de conteúdo para (BARDIN, 1977) é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38).

O referido autor destaca duas interessantes funções na aplicação da técnica de análise de conteúdo. A primeira, diz respeito à verificação de hipóteses e/ou questões. O autor explica que, podemos nos deparar com respostas às questões formuladas, assim como podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação ou das hipóteses. Outra função mencionada é em relação à compreensão do que está por trás das palavras

declaradas, um entendimento que podemos ter que se sobrepõe às aparências do que foi informado.

Durante a realização das entrevistas, buscamos com as participantes, subsídios que permitissem compreender como ocorre a inclusão educacional de alunos que apresentam DFN: os programas de apoio educacionais especializados; o trabalho das salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede estadual de ensino; a organização do atendimento educacional especializado realizado pelo PAC, entre outros.

As informações colhidas durante as entrevistas estão apresentadas em forma de tabelas, quadros ou gráficos e também organizadas em textos. Desta forma, é possível uma maior facilidade de visualização dos resultados encontrados.

É fundamental destacarmos que os dados foram sistematicamente organizados com base em unidades temáticas, compondo um Quadro Demonstrativo, com Temas e Subtemas.

Autores como Gomes (2002), consideram que essas unidades temáticas também podem ser chamadas de categorias. Gomes (apud MINAYO et al., 1993, p. 70), faz a seguinte conceituação:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações.

Na presente pesquisa, os aspectos mencionados pelo autor, estão organizados em conjuntos de conceitos fundamentais, extraídos pelo pesquisador dos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Estes conceitos refletem os aspectos mais gerais e essenciais da realidade estudada sobre a inclusão de alunos com DFN matriculados na educação básica da rede estadual de ensino do Paraná.

Apesar de concordarmos com o referido autor, quanto à semelhança dos conceitos organizados em unidades temáticas ou categorias, optamos por trabalhar com o termo Temas e com suas subdivisões, utilizando para tais, o termo Subtemas; isto por entendermos ser mais didático e elucidativo para a especificidade do tema apresentado.

Os Temas e Subtemas selecionados para a análise e discussão dos dados foram sistematizados conforme os próximos quadros demonstrativos. Todas as questões com opções de resposta: sim ou não, foram acrescidas de: como, qual ou explique, o que permitiu ampla possibilidade de argumentação nas respostas.

Quadro 14 – Entrevista com a Pedagoga

Temas	Subtemas
POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO	O processo de Inclusão Educacional de alunos com DFN; A participação dos alunos com DFN nas atividades escolares; O olhar pedagógico para o aluno com DFN.
AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DFN PARA OS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS: PAC E SRM – I – ÁREA DA DFN	Quando o aluno com DFN é encaminhado; O Processo avaliativo.

Fonte: A autora

Quadro 15 – Entrevista com a Professora da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I – Área da Deficiência Física Neuromotora

Temas	Subtemas
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SRM – I ÁREA DA DFN	Espaço físico, materiais pedagógicos e recursos tecnológicos; Planejamento e Interação do Professor da SRM – I – Área da DFN com demais professores, pais, equipe pedagógica e NRE.
USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS/ADAPTATIVAS NA SRM – I ÁREA DA DFN	Conhecimento e uso de recursos de Tecnologias Educacionais na SRM – I – área da DFN.

Fonte: A autora

Quadro 16 – Entrevista com a Professora de Apoio à Comunicação Alternativa

Temas	Subtemas
A CONTRIBUIÇÃO DO PAC NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DFN	Aspectos positivos e principais problemas em relação à Inclusão Educacional do aluno com DFN
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PAC	Necessidade de Formação Continuada e Sugestões.

Fonte: A autora

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar como vem ocorrendo, o processo de inclusão educacional dos alunos que apresentam a deficiência física/neuromotora e, que se encontram matriculados na rede estadual de educação no Paraná, nas escolas jurisdicionadas pelo NRE de Maringá.

Realizamos uma análise bibliográfica e documental, além de coleta de informações obtidas no cruzamento de dados coletados por meio de instrumentos próprios: formulário e entrevista semiestruturada.

A discussão dos dados e os resultados, assim como anunciados na descrição dos referidos instrumentos, foram apresentados em forma de temas e seus principais subtemas. Os temas foram: Possibilidades para o Processo de Inclusão; Avaliação de alunos com Deficiência Física Neuromotora para os Atendimento Educacionais Especializados: PAC e SRM Área da DFN; Organização do Trabalho Pedagógico na SRM – área da DFN; Uso das Tecnologias Assistivas/Adaptativas na SRM – área da DFN; A Contribuição do PAC na Inclusão de aluno com DFN; A Formação Inicial e Continuada do PAC.

6.1 TEMA 1: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

No processo histórico da educação especial, a legislação vêm desenhando a educação especializada contemporânea e sua importância nos movimentos de transformação de sujeitos com NEE. A trajetória de tais normatizações teve como escopo, a educação denominada de inclusiva.

As políticas públicas, denominadas de inclusivas, exercem papel fundamental, mas não conclusivo, pois sua efetivação envolve e decorre de mudanças culturais, sociais e econômicas. As relações sociais produzidas na sociedade, nas mais diversas áreas, e suas transformações, definem as relações e as prioridades de cada época.

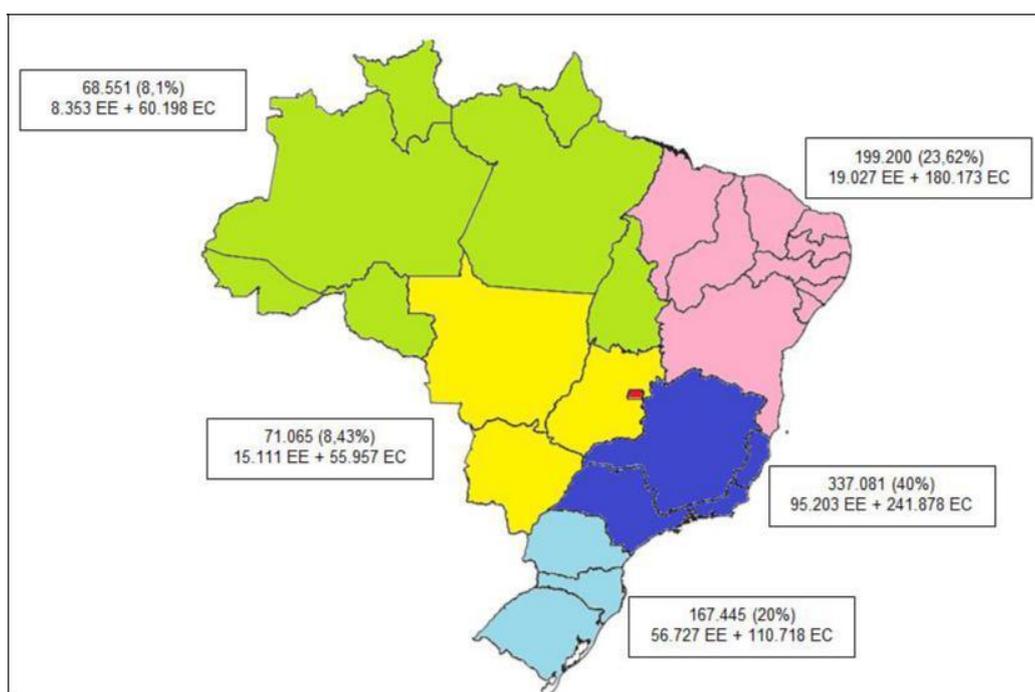
A sociedade brasileira, conhecida como pós-moderna, que atualmente enfrenta uma série de crises; dentre estas, no âmbito da estruturação política e

econômica, é formada de sujeitos que foram e estão excluídos dos direitos fundamentais da atual constituição brasileira; dentre estes, o direito a educação pública e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

Os dados coletados no início desta investigação demonstraram que, as políticas públicas, estão sendo lentamente modificadas e/ou implementadas. Os alunos com NEE estão chegando ao contexto da educação básica.

A figura 8 proporciona uma visualização do território nacional e destaca o número de matrículas de alunos com NEE na Educação Básica, conforme a região geográfica.

Figura 8 – Número de matrículas da educação especial na Educação Básica



Fonte: Grupo OBEDUC¹⁷ (apud CEREZUELA, 2016, p. 168).

Em análise à figura, tendo como base a proporcionalidade nas regiões demonstradas, percebemos que a região que possui a maior parte dos alunos inclusos é a Região Sul com 20,63% do cômputo geral de matrículas. Os dados

¹⁷ Grupo de pesquisa Observatório da Educação (OBEDUC) coordenado pela Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM), vinculado ao programa Observatório da educação (Edital nº 38/2010 – CAPES/INEP).

discriminados expõem questões pertinentes ao entendimento quantitativo da inclusão educacional, a princípio, no contexto nacional e posteriormente, em cada região estudada.

Em seguida, apresentamos as respostas das pedagogas quanto aos questionamentos referentes ao primeiro subtema, com discussão e análise dos argumentos apresentados.

6.1.1 O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DFN

Sobre o contexto atual de Inclusão Educacional, as 22 pedagogas entrevistadas informaram que, nos últimos anos vem ocorrendo um aumento no número de alunos com DFN, com acentuado comprometimento, matriculados nas classes comuns da Educação Básica e na SRM Área da DFN. Elas afirmaram que o processo de inclusão educacional está se efetivando no contexto escolar onde atuam.

Entretanto, três pedagogas relataram que o processo está sendo efetivado, mas de forma parcial, pois as mudanças arquitetônicas são poucas ou inexistentes e os espaços escolares não atendem as necessidades dos alunos. Vejamos as respostas neste sentido.

P1: Parcialmente. As questões relacionadas à capacitação de docentes e adequação estrutural estão sendo edificadas.

P9: Os alunos ainda encontram barreiras atitudinais dentro da escola. É necessária uma formação para os profissionais da educação e ainda, mudanças arquitetônicas.

P17: Percebo que os profissionais estão começando a se envolver com as situações relacionadas, mas ainda está aquém.

Os dados coletados demonstraram que, as políticas públicas estão sendo implementadas e os alunos com NEE, dentre estes os que apresentam DFN estão no contexto do ensino comum. No entanto, as respostas confirmaram o que aponta a literatura estudada sobre a realidade educacional complexa de alunos

com DFN, inseridos em escolas que não dispõem dos recursos necessários para a resolução de questões aparentemente simples. Tais questões dizem respeito à construção de rampas, alargamento de portas, materiais tecnológicos ou mesmo do poder de superação das barreiras atitudinais relacionadas à comunicação e interação, que possibilitem o acesso ao conhecimento.

No relato das pedagogas, verificamos uma contradição; momentos de interação entre todos os alunos, mas também o reflexo do quadro atual de inadequação física e arquitetônica nas escolas pesquisadas. Muitos alunos com DFN não se integram junto aos demais alunos em todos os momentos pedagógicos. Os espaços físicos, sem acessibilidade, impossibilitam a participação de todos; e desta forma, temos muitos alunos matriculados e frequentando as escolas, porém excluídos de suas atividades. Isto se percebe nas descrições das pedagogas pesquisadas:

P3: [...] há momentos em que percebo que ainda ficam excluídos.

P7: Nem sempre, depende do aluno e da atividade proposta. Em geral, tendem a se isolarem.

P9: O aluno com DFN começou a participar das atividades da educação física e a ir aos laboratórios.

P15: Eles participam com a ajuda e o apoio de professores, alunos e agentes de apoio.

P21: Sim. Porém as escolas ainda oferecem pouca opção e a estrutura física das escolas dificulta essa interação.

P22: Às vezes há um retraimento dos próprios alunos, mas é raro. Sempre se envolvem em todas as atividades, às vezes com adaptações feitas pelo professor PAC e regente.

P24: Mesmo com algumas limitações, o aluno com DFN está inserido em todas as atividades. O trabalho com os colegas de conscientização é constante.

Percebemos que ainda há pouco planejamento e investimento financeiro do poder público para a adequação das escolas estaduais envolvidas na

pesquisa. Estas escolas, em sua maioria, funcionam em prédios antigos, que não sofreram grandes reformas e, portanto, com pouca acessibilidade. Os espaços escolares ainda não são para todos os alunos e comunidade escolar.

Alguns projetos implantados nas escolas tentam adequar às instalações físicas à nova realidade de atendimento à diversidade, mas estes são oferecidos com muitos mecanismos de restrições e não contemplam todas as escolas da rede pública estadual.

A pedagoga P9 destacou que somente há pouco tempo o aluno com DFN começou a participar das aulas de Educação Física. A grande contradição é que estudos mostram que a disciplina de Educação Física é uma ferramenta fantástica para trazer a criança para a escola. Muitas vezes, é durante estas aulas que o aluno com DFN surpreende o professor e colegas, tendo a oportunidade de mostrar o quanto é possível participar com a ajuda do outro.

Os relatos, em sua maioria, demonstram que a inclusão na contemporaneidade, de fato, não ocorre de maneira satisfatória e não atende às políticas públicas, baseadas no discurso do “compromisso de todos pela educação”. Ao contrário, sinalizam uma exclusão velada e um descompromisso do Estado em proporcionar o bem-estar social e a inclusão escolar para todos.

As demais entrevistadas, aqui não relacionadas, não souberam responder ou responderam de forma semelhante. Por este motivo, optamos por destacar apenas algumas respostas, consideradas mais relevantes.

No contexto educacional, as relações sociais continuam dando invisibilidade às pessoas com algum tipo de NEE, colocando-as em condição de exclusão dos bens materiais e intelectuais, produzidos ao longo dos tempos pela humanidade e, apresentados por meio do currículo escolar.

No próximo subtema, discutiremos efetivamente, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, como acontece a participação dos alunos com DFN, que estão devidamente matriculados nas escolas que ofertam a educação básica da rede estadual, nos contextos das salas comuns, durante a execução das atividades escolares.

6.1.2 A participação dos alunos com DFN nas atividades escolares

Quanto à questão da participação dos alunos com DFN com os demais colegas, o relato das participantes demonstrou que há alunos, matriculados no ensino comum e adaptados ao cotidiano escolar. Responderam também que os professores estão se empenhando para que os alunos com DFN sejam inseridos e realizem as atividades escolares conjuntamente com os demais alunos. Vejamos as respostas a seguinte pergunta: Os alunos com DFN participam das atividades escolares com os demais colegas?

P3: Sim. Relativamente, pois há momentos em que percebo que ainda ficam excluídos.

P2, P4, P8: Não

P6, P10, P12, P16, P20: Sim.

P9: Sim. Os alunos com DFN começaram a participar das aulas de educação física e a irem aos laboratórios.

Observamos algumas respostas positivas. No entanto, a pedagoga P3 disse que, os alunos ficam juntos; porém de maneira relativa, pois não se relacionam. As pedagogas P2, P4 e P8 foram ainda mais claras e responderam que os alunos não participam das atividades com os demais de sua sala de aula. Nestas respostas, evidenciando situação de total exclusão escolar.

Visando a continuidade da análise, elencamos a seguir outras informações coletadas sobre a participação dos alunos com DFN, nas atividades desenvolvidas na escola.

P1: Sim. Parcialmente.

P21: Sim. Porém, as escolas ainda oferecem pouca opção e a estrutura física das escolas dificultam essa interação.

P22: Sim. Às vezes há um retraimento dos próprios alunos, mas é raro. Sempre se envolvem em todas as atividades, às vezes, com adaptações feitas pelo professor PAC e regente.

P24: Sim. Mesmo com algumas limitações, o aluno com DFN está inserido em todas as atividades. O trabalho com os colegas de conscientização é constante.

P25: Sim. Só não fazem aula prática de Educação Física.

Mesmo constatando algumas afirmações positivas, inferimos no estudo e reflexão das respostas colhidas, a existência de barreiras atitudinais implícitas nos momentos de convívio e participação do aluno com DFN e os demais sujeitos nos espaços escolares.

Isto compromete a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, pois para a realização de atividades escolares, os alunos com DFN que apresentam comprometimento na fala e em membros superiores, necessitam, por vezes, de interação e ajuda. Esse auxílio dos professores, colegas e funcionários da escola é necessário, não só na sala de aula, mas em diferentes espaços da escola, como pátio, laboratório, banheiro, entre outros.

O fato de as escolas institucionalizarem em seus Projetos Políticos Pedagógicos o atendimento à diversidade e, portanto, às pessoas com DFN, deixa claro, a intenção dos sujeitos desta escola com a quebra de estereótipos, de estigmas, de ações preconceituosas e de discriminação, promovendo assim práticas de socialização, comunicação e ação que favoreçam o convívio e, principalmente, a aprendizagem de todos.

Observamos, todavia, que os preceitos contidos no PPP, documento construído pelos integrantes da própria escola, não são reconhecidos por eles. Isto fica claro no relato da pedagoga P25, quanto à participação de alunos com DFN nas aulas de Educação Física que, como já discutimos neste trabalho, se caracteriza por ser um instrumento fundamental para o acolhimento do aluno com DFN, e a interação deste com os demais colegas de sala.

A participação com o grupo de colegas nas mais diversas situações escolares, com a troca de experiências e ampliação dos processos mentais são, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, possibilidades de desenvolvimento da consciência humana.

Para a escola russa, o pensamento e a consciência humana são produtos sociais diretamente relacionados à aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Os pesquisadores russos defendem que o desenvolvimento do psiquismo humano acontece por meio das interações sociais e cognitivas e não por bases biológicas.

Tentamos aqui uma correlação entre os dados coletados nesta pesquisa de campo e a teoria vygotskiana, pois entendemos que para discutirmos a aprendizagem escolar de alunos, tenham estes DFN ou não, é necessário compreendermos que as funções psíquicas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, a interação cognitiva e o convívio no ambiente escolar favorecem o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos.

6.1.3 O Olhar Pedagógico para o aluno com DFN

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 1, de 15 de maio de 2006, em seu Art. 4º, dispõe que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, art. 4º).

A formação acadêmica do pedagogo, construída por meio de relações sociais, prevê a ação educativa, com relevância, na Educação Básica. As atividades docentes, portanto, são desenvolvidas nos contextos onde alunos com DFN estão presentes. Por este motivo, esta mesma Resolução orienta:

Art. 5º- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X – demonstrar **consciência** da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, art. 5º, grifo nosso).

Assim, também fazem parte das atribuições do pedagogo, as aprendizagens relacionadas aos Atendimentos Educacionais Especializados, voltados aos alunos com DFN.

Quanto ao conceito de consciência, a Teoria Histórico-Cultural, entende ser mais profundo que o conceito de pensamento. Ele está relacionado diretamente à ação do sujeito, que assume o controle voluntário de seu comportamento, ou seja, demonstra consciência na realização de suas ações, de seus atos.

Inquerimos aos participantes pesquisados como acontecem as ações pedagógicas dos pedagogos e professores junto ao aluno DFN e, qual o seu olhar frente ao quadro atual.

P1: O trabalho diferenciado ocorre ainda de forma individual, particular a cada profissional.

P3: Boa parte dos professores o fazem, mas ainda há alguns que tem dificuldade em fazer as adaptações necessárias ou dar o tempo que o indivíduo necessita.

P11: Os professores providenciam atividades e trabalhos impressos, adaptação de avaliações e de metodologias.

P18: Às vezes, os professores ainda possuem dificuldade para adaptar os conteúdos e as atividades para as necessidades do aluno.

A análise das respostas indicam que as pedagogas se referiram apenas aos professores, não mencionando quais as ações de orientação e acompanhamento aos professores são realizadas por elas.

Um ponto positivo se destacou quando a pedagoga P3 relatou que, não são todos, mas que boa parte dos professores das diferentes áreas do conhecimento realizam algumas adaptações curriculares em suas respectivas disciplinas. Entretanto, algumas entrevistadas responderam que os professores não planejam atividades diferenciadas para o aluno com DFN e, quando da existência do professor PAC em sala de aula, os regentes, ou seja, os professores das disciplinas esperam que o professor do AEE faça todas as adaptações para o aluno.

P7: Alguns sim, mas a maioria não.

P13: Os professores regentes ficam esperando que o PAC providencie tudo

P20: Há resistência por parte dos professores em adaptar o currículo e o plano de trabalho docente para alunos de inclusão.

Ao associarmos as respostas aos estudos e pesquisas de psicólogos soviéticos como Lev Semionovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria e Alex Leontiev a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com as necessidades educacionais especiais, destacamos novamente, a importância da compreensão do processo de interação cognitiva na constituição social do homem, promovendo seu desenvolvimento.

Tais interações entre aluno/conteúdo escolar, aluno/aluno, aluno/professor, que extrapolam o “estar juntos” necessitam por vezes, de adequações ou estratégias educacionais e curriculares para a superação das dificuldades dos alunos em se relacionar, aprender e se desenvolver.

De fato, os conteúdos curriculares e o referencial metodológico utilizado na educação escolar podem possibilitar o desenvolvimento das funções complexas do pensamento dos alunos. São situações que envolvem a possibilidade de novas experiências cognitivas.

Verificamos nas respostas das pedagogas P1, P7, P18 e P20, que a adequação do currículo comum, pouco é realizada pelos professores e pedagogos. Talvez porque essa alteração pedagógica, que possibilita a oferta ao aluno com DFN de um currículo dinâmico, passível de ser aprendido, implique o acréscimo de novos conhecimentos.

As adequações no currículo, conhecidas como adaptações curriculares, partem de uma avaliação pedagógica no contexto escolar. Muitas vezes, a partir dessas avaliações, não apenas são necessárias as adequações no currículo como também um aprofundamento avaliativo com complementação da área da saúde, para o encaminhamento do aluno com DFN aos atendimentos educacionais especializados.

No próximo tema discutiremos o encaminhamento de alunos com DFN para os AEEs, analisando o papel e o nível de participação de outras áreas no processo avaliativo.

6.2 TEMA 2: AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM DFN PARA OS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS: PAC E A SRM ÁREA DA DFN

Os Atendimento Educacionais Especializados são considerados espaços de ensino para a aprendizagem de conteúdos escolares com características adaptativas e de especialidades. São considerados, também, uma opção ou uma tentativa viável para articular o ensino comum com o ensino especial.

Os programas PAC e SRM, assim como outros, foram criados com o objetivo de apoiar os alunos que fazem parte do público alvo da educação especial, ampliando suas chances de permanência na Educação Básica. Tais alunos nem sempre são atendidos nas suas peculiaridades no contexto comum de ensino, pois necessitam, por vezes, de condições diferenciadas para aprender e os AEEs, teoricamente, são espaços e apoios pedagógicos que ofertam estas condições.

Mas, como identificar os alunos com DFN público-alvo dos AEEs? Quem são os responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos que apresentam dificuldades adaptativas para aprender em função de DFN?

As Instruções que regulamentam e organizam os AEEs definem que estes são de caráter complementar ou suplementar, não substituindo o ensino comum.

Existem critérios específicos para a avaliação de ingresso e o encaminhamento para os AEEs, presentes nas Instruções emanadas da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Estas normas regulamentam a definição de alunos com DFN que apresentam características para a matrícula nos AEEs, no mesmo turno ou em turno inverso a escolarização.

O encaminhamento para os AEEs é realizado após uma avaliação psicopedagógica no contexto escolar. Este procedimento busca levantar informações sobre o que o aluno já sabe e suas possibilidades para aprender.

Também investiga possíveis problemas que estejam interferindo no processo de aprendizagem do aluno, levando em conta o contexto em que o sujeito está inserido.

Entre as possíveis dificuldades para aprender a serem investigadas, estão as de causa biológica oriundas do quadro de DFN, com ou sem disfunções neurológicas.

Por estes motivos, a avaliação de alunos com deficiência física neuromotora deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando ainda, a utilização da comunicação alternativa para escrita e/ou para fala, recursos de tecnologias assistivas e práticas sociais.

A avaliação psicopedagógica no contexto escolar deverá ser acrescida, quando necessário, de parecer de fisioterapeuta e fonoaudiólogo e, em caso de deficiência intelectual associada, é necessária a complementação de um parecer psicológico.

Com o objetivo de minimizar as dificuldades de aprendizagem do aluno com DFN que apresentam limitação de fala e membros superiores, o Estado do Paraná dispõe de um AEE específico. Este atendimento pedagógico está regulamentado pela Instrução de Nº 002/2012 – SUED/SEED. Este documento estabelece quais os alunos e suas características para o atendimento do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa no contexto da sala de aula no ensino comum:

Será assegurado o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa aos alunos com deficiência física neuromotora que apresentem formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva, oral e escrita, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares (PARANÁ, 2012, p. 1).

A referida Instrução também estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Também define o este professor, como sendo:

[...] um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado (PARANÁ, 2012, p. 1).

Já o atendimento pedagógico da SRM-I, é norteado pela Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), para uma organização a partir de metodologias de ensino e estratégias pedagógicas que atendam as especificidades de cada aluno. Objetiva o desenvolvimento da atividade cognitiva e o ensino dos conteúdos escolares defasados, especialmente em relação à leitura, escrita e cálculos.

A avaliação de ingresso para a SRM-I, realizada pelo pedagogo e professores, objetiva compreender a origem dos problemas de aprendizagem dos alunos indicados pelo professor da classe comum, possibilitando investigar as variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

A partir dos dados colhidos, é possível o encaminhamento para efetivação da matrícula no Atendimento Educacional Especializado em SRM – I e o planejamento de intervenções pedagógicas que respondam as necessidades dos alunos com DFN. Mas, todos os alunos com DFN estão matriculados nos AEEs? Vejamos no próximo subtema as respostas das pedagogas entrevistadas.

6.2.1 Quando o aluno com DFN é encaminhado

A Sala de Recurso Multifuncional Tipo I – área da DFN e o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa são atendimentos Educacionais Especializados para um conjunto específico de pessoas que apresentam, dentre outras características, a DFN, e estão matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino. No entanto, nem todos os alunos com DFN necessitam ou são encaminhados para os apoios, com vistas a complementar a escolarização. Vejamos a síntese das respostas colhidas durante as entrevistas com as pedagogas sobre o que define ou quando é realizado o encaminhamento do aluno com DFN para os AEEs:

P2: Somente quando essa deficiência compromete o desenvolvimento cognitivo.

P6 e P7: Quando o aluno apresenta dificuldades ou atrasos na aprendizagem.

P20: Assim que é feita a matrícula, com entrevistas aos pais sobre o aluno e sondagens.

As pedagogas P6 e P7 responderam que há um olhar diferenciado dos professores e da pedagoga para o processo de aprendizagem do aluno com DFN. Assim, uma vez reconhecidas e identificadas necessidades educacionais específicas, os alunos com DFN podem ser encaminhados aos AEEs.

O encaminhamento e o posterior atendimento no contraturno ou no mesmo turno da escolarização se operacionaliza a partir da identificação dos alunos com DFN e do reconhecimento das dificuldades para a aprendizagem e comunicação. Isto, de fato, se estabelece com a junção dos olhares da área da educação, professores e pedagogos e da saúde, médicos, psicólogos, entre outros.

P24: O aluno que necessita de auxílio no desenvolvimento de trabalhos e que apresenta defasagem de conteúdos oriunda das dificuldades motoras.

A pedagoga P24 fez referência a isto, salientando que podem ser encaminhados para os apoios os alunos com DFN que necessitam de auxílio para a realização das atividades escolares, em função de comprometimentos relacionados à área motora.

Também a pedagoga P1 referiu-se à saúde do aluno com DFN e a vinculou ao processo de encaminhamento para os AEEs em SRM e/ou PAC, salientando que o trâmite se inicia com o laudo médico que a família apresenta à escola.

P1: Por meio de laudo médico encaminhado pela família ou avaliação realizada por psicólogo ou psicopedagogo ou médico neurologista e constatado deficiência ou dificuldade e o aluno é encaminhado para atendimento especializado.

Muitas das vezes, este laudo vem com a uma escrita do médico determinando que o aluno seja atendido individualmente, com professor ao lado, entre outras questões.

De fato, são pontos de partida para o estudo de caso: a queixa escolar do professor do ensino comum em relação às condições de aprendizagem do aluno e o diagnóstico médico, caso o aluno apresente limitações significativas de comunicação e de movimentos dos membros superiores.

No entanto, é função da escola, fazer uso deste diagnóstico para traçar estratégias pedagógicas e não o compreender como um documento determinante para o encaminhamento. A área da saúde deve complementar, subsidiar, colaborar com os professores, para melhor conhecimento sobre a deficiência e suas características.

Refletir sobre estas questões nos parece fundamental, pois parte da caracterização dos referidos alunos, advém de procedimentos de realização do diagnóstico e prognóstico, conceitos e práticas advindas da medicina, que se posiciona diante dos padrões de normalidade, que, em educação, perpetuam alguns princípios da sociedade excludente.

Este conceito do senso comum, destacando a área da saúde como aquela que dita o melhor local para o atendimento pedagógico, está disseminado entre as pedagogas das escolas pesquisadas.

É a partir da constatação de dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, que os professores das disciplinas, especialistas e pedagogos passam a conhecer a necessidade do trabalho colaborativo entre estes, entre as áreas da saúde e educação e entre os contextos do ensino e a família, com o intuito de não fragmentar, mas conciliar, de modo complementar, os atendimentos no ensino comum com o apoio do PAC e da SRM Área da DFN.

Como apontado pela pedagoga P2, há falhas no planejamento pedagógico para o aluno com DFN aos AEEs, que mencionou o encaminhamento vinculando-o à deficiência intelectual. De fato, ainda estamos longe do sucesso pretendido a respeito da qualidade da inclusão educacional voltada às pessoas com DFN

6.2.2 Processo avaliativo

A avaliação pedagógica no contexto escolar é necessária para a solicitação do atendimento do PAC. Na verdade, é um dos itens que compõem o processo que é montado pela escola e encaminhado à SEED, por meio dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, também é condição para o ingresso do aluno na SRM – área da DFN.

O trâmite do processo de encaminhamento a estes AEEs é mais rápido, quando o aluno é egresso dos serviços de apoio da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental, pois há o aproveitamento de alguns documentos formais que compõem a avaliação.

Os diagnósticos da área da saúde e demais documentos acompanham a sua transferência escolar e dessa forma os professores – da educação especial e do ensino comum – com a supervisão da pedagoga, realizam somente uma avaliação pedagógica, para verificar as condições atuais de aprendizagem do aluno e, posterior, formalização da matrícula.

Segundo a Instrução N° 07/2016 – SEED/SUED, o professor especialista da SRM¹⁸, com a participação do professor do ensino comum e da equipe pedagógica, apoiados pelos pais e, quando necessário, de equipe multiprofissional, são os sujeitos que realizam a avaliação para os programas de SRM e PAC.

Quando perguntamos às pedagogas os motivos pelos quais os alunos são encaminhados para os AEEs em SRM e/ou atendimento do PAC, elas responderam que os professores do ensino comum as procuram para discutirem juntos sobre os referidos encaminhamentos. As respostas foram:

P1: A solicitação é feita por meio de laudo médico encaminhado pela família ou avaliação realizada por psicólogo ou psicopedagogos ou médico neurologista. Constatado a deficiência ou dificuldade e encaminhado o aluno para atendimento especializado.

P2: Quando o aluno não fala e não escreve.

¹⁸ O Estado do Paraná, por meio da Instrução N° 07/2016 – SEED/SUED contempla o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, aos alunos com DFN (PARANÁ, 2016).

P5: Quando o aluno tem comprometimento de fala e membro superior. É realizada entrevista com os pais, avaliação pedagógica com testes de leitura e interpretação, complementado por psicólogo particular.

P7: Quando os professores das áreas não conseguem se comunicar com o aluno e este tenha laudo médico.

P8: Não temos políticas. Há muita burocracia.

P13: Quando o acompanhamento do PAC não é suficiente e o aluno precisa avançar nos conteúdos e aprimorar as técnicas já desenvolvidas para ele. Quando recebemos o aluno imediatamente fazemos o pedido.

P20: Quando se recebe a matrícula e de acordo com a Instrução da SEED/PR.

Segundo as pedagogas participantes desta pesquisa, esses seriam os principais motivos alegados para o atendimento do PAC e na SRM. Relataram também que os professores do ensino comum dizem que há algo “diferente” com o aluno, ou que ele “não acompanha o ritmo da turma” e apresenta dificuldade fora da normalidade. Na verdade, parecem demonstrar falta de critério e de condições para levantar indicativos pedagógicos. Tais colocações nos parecem subjetivas e não revelam motivos suficientes para os procedimentos de avaliação.

Campos (2015) escreve que, os professores do ensino comum, com o objetivo de ajudar o aluno, fazem o encaminhamento para avaliação psicoeducacional de ingresso na SRM os alunos.

Essa postura, na maioria das vezes, camufla a razão para o não aprender, de modo que toda e qualquer responsabilidade é retirada da escola e do processo de ensino e aprendizagem ofertados. Não que todo o impedimento para a aprendizagem escolar esteja somente na escola e no processo do ensino, mas o que se busca elucidar, no momento, é que também a metodologia, o contexto da escola, da família e da sociedade seja considerado como ponto para reflexão e discussão. Pensar sobre o não aprender no contexto escolar demanda considerar todos os contextos em que a criança está inserida, principalmente, o que se refere à organização teórica e prática em que a escola está organizada. Uma vez que, no cotidiano escolar, é possível vivenciar o quanto uma mudança na metodologia, na ação do professor em sala de aula, pode, brilhantemente, modificar todo um contexto de insucesso (CAMPOS, 2015, p. 69).

Conforme escreve a referida autora, a mudança pontual de ações na prática pedagógica, no contexto do ensino comum, pode ser um diferencial no percurso de aprendizagem do aluno com DFN, e até reverter à análise que desencadeia o encaminhamento equivocado do aluno para o AEE.

Conforme as respostas das pedagogas participantes da pesquisa, os principais motivos para a solicitação dos AEEs são os diagnósticos da área da saúde e a condição de limitação motora e de comunicação dos alunos.

O laudo médico foi algo que apareceu de forma muito expressiva nos relatos das participantes, sendo a situação clínica preponderante para os futuros encaminhamentos, para nós um retrocesso.

Identificamos também, o desconhecimento quanto à melhor maneira de realização do processo de ensino e de aprendizagem na sala comum, considerando as especificidades dos alunos com DFN.

O encaminhamento para um serviço de apoio especializado, de um aluno, com dificuldade de se desenvolver em sala comum com autonomia, necessita de uma decisão conjunta. Como já destacamos nas análises anteriores, com a predominância da área educacional, e especialmente, após tentativas no contexto do ensino comum de atendimento pedagógico, entendendo a singularidade do sujeito com DFN, o que nos pareceu não existir nas escolas pesquisadas.

Compreender as especificidades do aluno é o passo inicial para planejar o melhor espaço e as estratégias metodológicas de aprendizagem no ensino comum e/ou especializado.

Os motivos fundamentais que deveriam embasar os encaminhamentos dos processos para solicitação do PAC e para a SRM estão diretamente relacionados com a possibilidade melhorar o processo de inclusão educacional de alunos com DFN.

Estes encaminhamentos são necessários, pois representam uma possibilidade de alterar a condição de aprendizagem dos alunos em consequência de se vislumbrar, dentro da classe comum, pouca possibilidade de fazê-lo, apenas com a presença do professor regente.

Diante da situação exposta, pudemos levantar os seguintes questionamentos: A falta de capacitação dos professores tem feito com que os mesmos desconheçam as características de seus alunos com DFN? Como

organizar um ensino voltado à minimização das barreiras de aprendizagem quando não há o conhecimento específico para o atendimento pedagógico aos alunos com DFN? Que tipo de organização escolar é necessária para o atendimento escolar de alunos com DFN?

No próximo tema, discutiremos como vem sendo realizada a organização funcional do trabalho na SRM – área da DFN, que objetiva o atendimento no contraturno à escolarização, como forma de possibilitar um apoio à inclusão educacional de alunos com DFN.

6.3 TEMA 3: ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SRM-I – ÁREA DA DFN

A presente pesquisa, que envolveu 25 municípios jurisdicionados pelo NRE de Maringá, encontrou apenas uma Sala de Recursos Multifuncional, que atende no contraturno, alunos com DFN ou múltipla deficiência. Esta sala, implementada no Colégio Estadual Rodrigues Alves, no município de Maringá, funciona no período vespertino e atende, atualmente, 5 (cinco) alunos com diagnóstico de DFN.

A entrevista contou com a participação da professora da SRM – área da DFN, que atende os alunos matriculados no ensino comum em 3 (três) escolas de Maringá/ Paraná: Colégio Estadual Rodrigues Alves, CEEBJA Manoel Rodrigues e Colégio Estadual Parque Itaipu.

A referida professora possui graduação em Pedagogia e três especializações: Educação Especial, Transtornos Globais do Desenvolvimento e também em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Para provocar de forma intencional a aquisição de informações sobre o funcionamento da SRM, iniciamos a entrevista perguntando se a SRM está contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola.

A professora respondeu que a SRM é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de estudantes e está contemplada no PPP e no Regimento Escolar.

Quanto à organização funcional, disse que a SRM funciona com características próprias, no contraturno e, em consonância com as necessidades pedagógicas específicas dos alunos.

Em relação à carga horária de trabalho na SRM, da rede estadual de educação, a professora relatou que a autorização para o funcionamento é de 20 horas/aulas semanais, sendo 13 (treze) horas/aulas de trabalho pedagógico efetivo com alunos e 7 (sete) horas/aula para a preparação de atividades e demais tarefas, conforme legislação estadual vigente.

A professora destacou, também, que em sua organização pedagógica propicia, sempre que possível, atividades em pequenos grupos, para o trabalho com temas que envolvem as áreas do conhecimento, corroborando com o desenvolvimento das relações interpessoais, autoconceito e a utilização de metodologias e jogos de interação. Observamos, neste item, a relevância apontada à interação cognitiva como possibilidade de transformação mental. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, os momentos de interação entre alunos, propiciam a estruturação de novas redes de pensamento que podem elevar a aceção do conceito estudado para uma nova fase, de generalização, comparação, análise, abstração, entre outras.

Quanto aos espaços, recursos e materiais pedagógicos disponíveis na escola, a professora respondeu que são escassos e que, para o atendimento aos alunos com DFN, a escola disponibiliza outros espaços como a biblioteca, laboratórios, entre outros. Entretanto, a professora considera que seria mais apropriado se tivesse na SRM, instrumentos tecnológicos e outros estimuladores como material didático de consumo, enciclopédias, mapas, materiais adaptados, entre outros.

De fato, o contexto de ensino e de aprendizagem, influencia no processo de aquisição de novos conhecimentos científicos. Assim, como assimilar que uma sala idealizada e destinada ao atendimento de alunos com DFN não tenha ao menos materiais tecnológicos como mouses e teclados adaptados, softwares, aplicativos e jogos? De que recursos dispõe a SRM para alunos com limitações físicas e de linguagem? Analisaremos estas questões por meio de outros dados também colhidos com a professora da SRM.

Vejamos, no subtema, mais detalhes sobre o que diz a professora sobre o espaço e os recursos que dispõe para o atendimento aos alunos com DFN e quais são suas expectativas.

6.3.1 Espaço físico, materiais pedagógicos e recursos tecnológicos

Ao criar a SRM o governo federal, com a utilização da Portaria nº 13/2007, do MEC, objetivou apoiar a inclusão educacional dos alunos público-alvo do AEE, oferecendo ao aluno, um tempo a mais no contraturno da escolarização, para a complementação ou suplementação do trabalho pedagógico.

Segundo os documentos idealizadores do AEE, o espaço na SRM deve estar de acordo com a Associação de Normas Técnicas (ABNT 9050/1994), contemplando boa iluminação, ventilação, salubridade e espaço adequado ao atendimento aos alunos. Esses critérios são observados pelas mantenedoras quando se decide pela autorização de funcionamento do programa nas escolas.

No entanto, existe um fator maior que leva às escolas a decidirem pela abertura de uma SRM. Perguntamos à professora que atende na SRM – área da DFN: Na sua opinião, porque o programa de SRM – área da DFN foi autorizado? Explique:

PSRM: Devido à necessidade de haver um atendimento voltado não só aos alunos com DFN no contraturno; mas, como um apoio às professoras PAC no atendimento aos alunos, principalmente vislumbrando as necessidades dos alunos DFN que não tem o professor PAC, orientando a escola nas adaptações necessárias para o progresso do processo de ensino-aprendizagem.

De fato, a Sala de Recursos Multifuncional – área da DFN tem como característica a realização de um trabalho pedagógico com os conteúdos escolares do currículo formal, utilizando diversas adaptações que, nem sempre estão presentes nas salas comuns da educação básica, mas que são consideradas pertinentes pelos professores e importantes para os alunos.

As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos pequenos ou individualmente, de acordo com um cronograma organizado pela professora e pedagoga da escola.

De acordo com a PSRM, esse espaço de AEE é fundamental para apoiar os alunos e os professores. Segundo a mesma, nem todos os alunos com diagnóstico de DFN, tem o acompanhamento do PAC em sala de aula e o corpo docente necessita de orientações quanto ao tema adaptações curriculares. Ademais, de acordo com os documentos norteadores do processo de inclusão educacional, um espaço específico, com a utilização de uma metodologia diferenciada e com recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com DFN, responde a algumas das reivindicações de uma escola inclusiva, democrática e para todos.

O segundo questionamento à professora foi em relação à organização dos espaços físicos, materiais pedagógicos e recursos adequados para o funcionamento da SRM – área da DFN.

PSRM: O espaço físico ainda não está estruturado, pois a sala onde funciona a SRM é utilizada para outras finalidades como sala de dança. Os recursos, aos poucos, estão se adequando. Temos um notebook e um tablet, mas, ainda faltam jogos pedagógicos.

A professora relatou sobre a necessidade de adequações no espaço da SRM – área da DFN, para atender a demanda de alunos com DFN. Demonstrou preocupação em relação aos escassos recursos físicos, materiais e tecnológicos de que dispõem para o AEE e fez observações quanto às condições de recursos materiais de aprendizagem pouco profícuas nas SRM – área da DFN, o que distancia este atendimento da oferta de condições adequadas para que o aluno com DFN se aproprie do conhecimento científico.

A análise das informações obtidas nos fez compreender que em todo o processo de planejamento para a implementação deste espaço pedagógico houve pouco investimento financeiro do poder público estadual e federal.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fornece indicadores que informam sobre os recursos disponibilizados em diversas áreas da educação. Os indicadores brasileiros de Investimentos Públicos

em Educação* disponibilizam informações de cunho orçamentário e financeiro sobre a aplicação de recursos públicos em todos os níveis de ensino. Os índices financeiros educacionais, como o percentual do investimento em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), o percentual do investimento em educação em relação ao Gasto Público Social (GPS), o percentual do investimento em educação por aluno em relação ao PIB *per capita* e o investimento público por aluno, são desagregados por níveis de ensino. Segundo dados do INEP, em relação aos indicadores de investimentos na educação brasileira,

Os recursos públicos compreendem a formulação de política, manutenção e desenvolvimento do ensino, a expansão e melhoria das escolas de diversos níveis e modalidades de ensino, dos estabelecimentos de educação, dos programas de assistência ao estudante, entre outros. (BRASIL, 2011b, p. 1).

As expectativas numéricas de criação e manutenção das SRM não obtiveram os resultados esperados. A promessa do governo federal foi desde o princípio, criar uma SRM em cada escola, haja vista o número crescente de alunos com NEE que necessitam deste apoio. No entanto, o que foi anunciado no discurso não foi concretizado na prática.

Com este movimento, o governo também acenava para a intenção de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹ – indicador estatístico que orienta a formulação e execução de políticas públicas educacionais para a melhoria da qualidade da educação nacional.

De fato, os investimentos e os recursos financeiros disponibilizados para a educação configuram uma possibilidade de melhoria na aprendizagem de todos os alunos. Para a Teoria Histórico-Cultural, existe uma ligação próxima entre as condições físicas, materiais e sociais e à aprendizagem de conteúdos científicos e culturais. Segundo Vygotski (1997), a influência do social interfere no

¹⁹ Os indicadores de Investimentos Públicos em Educação têm como fonte estudos e pesquisas elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com a Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do Ministério da Educação (MEC), com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). Além disso, utilizam-se como fontes de dados primários as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria do Tesouro Nacional (STN).

desenvolvimento das capacidades potenciais dos sujeitos. As condições culturais, sociais e econômicas adequadas podem favorecer um bom desenvolvimento, possibilitando a manifestação do potencial humano que, ao se manifestar, torna-se fruto das relações socioculturais.

Partindo do pressuposto da Teoria Histórico Cultural de que desenvolvimento cultural pode gerar desenvolvimento humano, entendemos que, é iminente a necessidade de adequação da SRM – área da DFN para o atendimento aos alunos com DFN. Isto porque, ao serem disponibilizados as condições materiais, os instrumentos físicos e os signos, os alunos terão um ambiente favorável para a aquisição de uma maior autonomia, para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

O atendimento pedagógico em SRM pode ser organizado individualmente ou em pequenos grupos, dependendo do número de alunos, que se encontram matriculados, que pode totalizar, no máximo, 20 alunos por SRM (PARANÁ, 2016, p. 3). O atendimento individual é possível quando existe um número reduzido de alunos matriculados no programa ou quando houver uma forte justificativa para isto.

A professora é quem organiza os grupos de acordo com o ano em que os alunos se encontram matriculados, o tipo e o grau de dificuldade que apresentam. O atendimento é feito por cronograma e os critérios escolhidos para o atendimento individual ou em grupos visam atender as necessidades dos alunos.

É relevante a organização do cronograma na SRM, com o atendimento em pequenos grupos ou individualizado, com momentos de orientação às famílias e aos professores do ensino comum.

De acordo com a sistematização do atendimento pedagógico na SRM ampliam-se, ou não, as possibilidades de seleção de atividades, do tempo e interação entre alunos, pais e professores.

Quando a professora fez uma abordagem sobre o uso da tecnologia como instrumento metodológico de ensino utilizadas na SRM com o aluno com DFN, relatou que, não há uma regularidade nos cursos de capacitação para a PSRM com conteúdos referentes a esta especificidade e, embora a professora demonstre uma intencionalidade pedagógica na utilização de recursos metodológicos, pareceu-nos que a PSRM conhece poucos softwares pedagógicos

e, por este motivo, não é possível tirar proveito dos mesmos para a efetiva aprendizagem dos alunos com DFN.

Isto é um fator negativo à aprendizagem dos alunos com DFN, pois os recursos materiais, pedagógicos para a comunicação alternativa, adaptados, de acessibilidade e de tecnologia assistiva, ou mesmo, o simples planejamento intencional de ajustes artesanais pode disponibilizar aos alunos os recursos necessários ao desenvolvimento de sua autonomia no espaço escolar. Considerando a rápida evolução e desenvolvimento de novas tecnologias, estas podem solucionar ou minimizar as dificuldades funcionais de alunos que apresentam a DFN.

Na perspectiva da Educação Inclusiva há um desafio constante para que os professores sejam pesquisadores de softwares educacionais para que possam colocar à disposição de seus alunos, concebendo essa ferramenta como uma boa opção no cotidiano dos AEEs e nas salas comuns, de acessibilidade ao conteúdo escolar.

Para Bürkle (2010), a prática pedagógica é um dos principais instrumentos de inclusão ou de exclusão do aluno. Àquelas que contemplam adaptações e adequações das atividades de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, se mostram favoráveis à aprendizagem.

6.3.2 Planejamento e Interação da Professora da SRM ÁREA DA DFN e demais Professores, Pais, Equipe Pedagógica e NRE

Mesmo sem as condições materiais ideais para o desenvolvimento dos trabalhos, a PSRM afirmou que algumas atividades realizadas alcançaram resultados positivos. Isso pode ser constatado nos comentários da mesma, durante a pesquisa e, mais especificamente quando perguntada: Você realiza um planejamento sistematizado das atividades para o atendimento ao aluno com DFN?

PSRM: Sim. Tenho um planejamento sistematizado para dar encaminhamento no atendimento no que se refere às reais necessidades

de cada aluno. O objetivo é fazer com que os alunos aprendam novos conhecimentos científicos e tenha autonomia para pensar e agir.

A professora afirmou desenvolver um plano de atendimento aos alunos com DFN, partindo da base dos conteúdos do ensino comum e definiu seu planejamento como sendo sistematizado, ou seja, que segue uma ordem definida previamente, objetivando possibilitar aos alunos com DFN a apropriação de novos conhecimentos.

Para Vigotski (2001), o conhecimento provoca mudanças cognitivas no sujeito. À medida que nos apropriamos de conceitos, valores, formas de pensar e agir, especialmente de forma sistematizada no ambiente escolar, desenvolvemos formas de pensar cada vez mais abstratas e conscientes e, “[...] desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Para Matos (2012, p. 176), não é possível realizar um atendimento especializado, sem um planejamento prévio e adequado às necessidades dos alunos. Braun (2012, p. 250) destacou que planejar a prática pedagógica para alunos com deficiência exige do professor competência e criatividade, pois é preciso pensar sobre as características individuais dos alunos e suas habilidades para a realização de diversas atividades, algumas destas diferentes das planejadas nos currículos escolares habituais.

A metodologia utilizada para o trabalho pedagógico desenvolvido em SRM – área da DFN contempla atividades pedagógicas, com ou sem auxílio do computador, que partem do concreto e que envolvem o cotidiano do aluno.

A PSRM participante dessa pesquisa relatou planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos de maneira sequencial, com tentativas, segundo as especificidades de cada aluno, abordando os conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática em defasagem, por meio de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos que favoreciam o funcionamento cognitivo e o desenvolvimento motor, e comunicação, social, afetivo e emocional.

Quando perguntada: Você considera que esse atendimento apresenta alguma fragilidade que precisa ser repensada? Explique:

PSRM: Sim. A Sala de Recursos Multifuncional (DFN) pode não atender diretamente as expectativas dos PACs, no que se refere aos conteúdos trabalhados no ensino comum. Temos materiais que enfatizam mais as dificuldades mais elementares de leitura e escrita e as quatro operações matemáticas. Talvez seria interessante fazermos uma coletânea de sugestões das próprias PACs e montarmos uma apostila voltada para o ensino comum.

É fundamental que o trabalho realizado em SRM – área da DFN ofereça subsídios pedagógicos que contribuam para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum (PARANÁ, 2011, p. 5). Isso não significa que o PSRM deva ensinar aos alunos da SRM os conteúdos que não foram abordados na classe comum, visto ser o trabalho da SRM -área da DFN complementar e não substitutivo.

Refere-se a uma abordagem específica de resgate de conteúdos defasados que precisam ser retomados para posteriormente serem internalizados pelos alunos.

A PSRM ressaltou também que, em relação às atividades selecionadas, pela Secretaria de Estado da Educação, o trabalho na SRM – área da DFN tem ênfase nos conteúdos básicos em defasagem somente das áreas de língua portuguesa e da matemática. Assim, não existe um material sistematizado para o trabalho com os demais conteúdos das demais disciplinas.

Durante as informações fornecidas pela professora, observamos divergências em relação ao relato sobre o desempenho escolar dos alunos no AEE e no ensino regular.

Indagamos à professora da SRM – área da DFN se existem momentos de contato com os professores do ensino comum, equipe pedagógica da escola e equipe do setor pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

PSRM: Com os professores do ensino comum sim, mas como é um trabalho novo, ainda há pouco interesse nesse contato. A equipe pedagógica da escola é muito aberta ao diálogo e estamos sempre em constante contato. Com o Núcleo Regional de Educação temos um trabalho em equipe e conversamos praticamente diariamente sobre como o trabalho vem se desenvolvendo.

Há um conhecimento muito inicial dos professores das disciplinas, acerca do diagnóstico do aluno com DFN e das adaptações pedagógicas que o mesmo

demanda no contexto escolar. Muitos professores do ensino comum não conhecem o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE. Verificamos a inexistência de um trabalho colaborativo, ou seja, pouca interação entre o professor da Sala de Recursos Multifuncional e os professores das disciplinas.

Outro dado relevante evidenciado durante a entrevista com a professora especialista, é que, existe interação entre a mesma e a equipe pedagógica e o NRE de Maringá.

No entanto, esta interação não tem otimizado a disseminação de informações entre os professores da escola, considerados os principais agentes mediadores de ensino, próximos ao aluno com DFN. Isto interfere de forma negativa na sistematização e organização do plano de trabalho docente dos professores das disciplinas.

Os planejamentos dos professores das disciplinas não contemplam estratégias pedagógicas diferenciadas para o atendimento das especificidades do aluno com DFN. Nesta situação, é notável como já discutimos anteriormente, a fragmentação do saber, característica da sociedade atual que temos, e sua divisão em classes.

Verificamos também, a ausência do trabalho colaborativo entre os professores. A elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, envolve ação conjunta da professora da SRM, professores das diferentes disciplinas, mediada pela equipe pedagógica e quando necessário, por profissionais que acompanham o desenvolvimento do estudante (profissionais do NRE, da área da saúde, assistência social, entre outros), externos à Instituição de Ensino.

Essas ações envolvem o conhecimento de tecnologias que permitam alcançar os alunos com DFN, ampliando sua comunicação e interação.

À medida que consideramos que a comunicação e a interação entre o aluno com DFN e os demais sujeitos podem contribuir no processo de ensino e na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano observamos como uma função de toda escola que se diz democrática, uma proposta pedagógica de educação inclusiva de qualidade que possibilite o uso de instrumentos tecnológicos para alunos com DFN. Mas, existem aparatos tecnológicos nas escolas estaduais para alunos com DFN que estão inclusos nos sistemas de

ensino? No próximo tema, apresentamos uma discussão e análise das escolas estaduais pesquisadas em relação aos recursos tecnológicos que estas dispõem para o ensino de alunos com DFN.

6.4 TEMA 4: USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS/ADAPTATIVAS NA SRM ÁREA DA DFN

Existem muitas contribuições no uso de Tecnologias Assistivas como suporte ou forma de aumentar a comunicação com as pessoas que apresentam a DFN. De fato, a tecnologia digital facilita à acessibilidade das pessoas com DFN e outras deficiências aos conhecimentos científicos, além de ampliar a capacidade de comunicação. Desta forma, traz a ruptura de estigmas e preconceitos, uma vez que permite à pessoa com DFN que não apresenta formas convencionais de comunicação, a possibilidade do uso da linguagem. Segundo Arcoverde (2006, p. 2):

O contexto digital é um espaço favorável que pode propiciar um novo encontro social de partilha. Onde as relações de poder e autoridade são dissolvidas nos contatos virtuais. Nesse espaço não há lugar para estigmas, rotulações e preconceitos, pois, envolvidos nas tramas da rede, somos todos participantes de uma mesma comunidade. As oportunidades de comunicação oferecidas pelas tecnologias digitais permitem novas possibilidades de interagir e de aprender com muitos outros, diferentes e singulares, que somam, compartilham e coexistem na imensa diversidade que institui a sociedade em rede.

Com o uso das tecnologias assistivas/adaptadas, às pessoas com DFN passam a ter possibilidade interativa por meio das mídias, o que significa para àquelas que não apresentam formas de linguagem, liberdade para se comunicarem com qualquer pessoa. O Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas define Tecnologia Assistiva como sendo:

Área do conhecimento, de característica multidisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade

reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, Corde/SEDH/PR, 2007).

Dispositivos tecnológicos como, os aparelhos celulares – smartphones, tablets – os computadores de mesa e os notebooks, bem como o universo de softwares e aplicativos, permitem adaptações para o uso de pessoas com limitação de movimentos e de fala. Por meio dessas mídias, as pessoas com DFN aumentam a possibilidade de se comunicar e interagir com independência, autonomia e privacidade, podendo também trabalhar e estudar de maneira presencial ou apenas virtualmente; e isto é uma grande contribuição para uma efetiva inclusão social e educacional.

O Decreto nº 5.296 de 2004 representou um grande avanço quanto à possibilidade de financiamentos para a aquisição de tecnologias para pessoas com deficiência. A Lei de nº 13.146 de 06 de julho de 2015, dispõe no capítulo III, artigos 74 e 75, sobre a garantia da Tecnologia Assistiva para pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I – facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II – agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III – criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV – eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V – facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos a cada 2 (dois) anos (BRASIL, 2015).

Todavia, tão somente a legislação se apresenta de forma inócua se desprovida de ações para sua efetivação. A aquisição dos materiais de tecnologia

assistiva citados acima deve ser feita pela pessoa que apresenta a deficiência física ou seu familiar representante/responsável.

Os materiais são diversificados, podendo variar de uma bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistiva, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis no comércio.

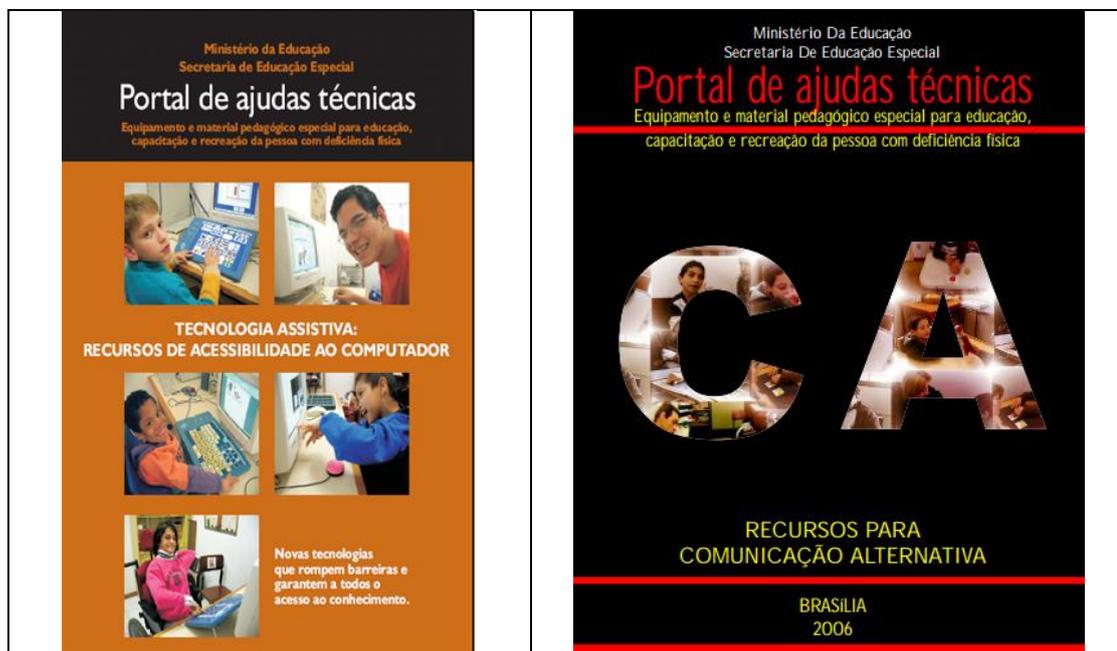
6.4.1 Conhecimento e Uso dos recursos das Tecnologias Educacionais na SRM – área da DFN

O uso de Tecnologias Assistivas como instrumento educacional permitem que o aluno com DFN se expresse de maneira aumentativa ou alternativa. Perguntamos a PSRM se ela conhecia algum recurso de tecnologia assistiva/adaptativa:

PSRM: Sim. Pranchas de comunicação, softwares, brinquedos adaptados, materiais práticos, comunicação aumentativa, materiais pedagógicos adaptados, etc.

A professora destacou que utiliza um material de apoio do MEC/Secretaria de Educação Especial que a ajuda na seleção do material e seu uso adequado. Vejamos alguns destes materiais:

Figura 9 – Material de Apoio Pedagógico



Fonte: Portal de Ajuda Técnicas

Em seguida perguntamos se ela utilizava de tecnologias educacionais no cotidiano escolar das SRM Área da DFN.

PSRM: Utilizo desde o Paraná Digital, como a TV disponibilizada pelo Estado, notebook, softwares e tablet. Como recurso de tecnologia assistiva/adaptativa softwares de acessibilidade. A escola onde atuo dispõe de poucos materiais pedagógicos e recursos tecnológicos adequados para o atendimento ao aluno com DFN. Tenho utilizado softwares quando necessário, também programas ou aplicativos. Ex.: Fazenda Riveal, Viagem Espacial, Preditor de Palavras, HQ, Audição, etc.; ou adapto atividades manualmente.

Uma das características do trabalho da professora da SRM – área da DFN é a produção de materiais simples como forma alternativa para a comunicação alternativa de alunos que não conseguem falar. Outras vezes, são feitos combinados com o aluno para que este se comunique da maneira mais confortável para ele, que pode ser por meio de gestos, olhar, um som, um apontamento, uma prancha de comunicação, entre outros.

Quanto aos Softwares, a professora relatou que recebeu alguns como parte do material que compõe a SRM. O mais utilizado é o Boardmaker. O referido software permite a criação de pranchas de comunicação alternativa/aumentativa, símbolos soltos e uma diversidade de atividades também para o desenvolvimento da comunicação alternativa.

Destacamos que a referida professora participou de alguns cursos de formação, proporcionados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e/ou Núcleo Regional de Educação de Maringá em parceria com a Universidade Estadual de Maringá. Como atuação profissional, desenvolveu um trabalho pedagógico como professora no programa PAC por aproximadamente dez anos.

Atualmente, estas formações são raras e espaçadas, de característica generalista, com variedade de temas diversos, e trazem em seu bojo o aligeiramento e a superficialidade do conhecimento na área da DFN.

A marca de particularização na formação de professores reflete o modo de produção material do capitalismo, que, quando de seu início, com o uso da manufatura, organizou o trabalho produtivo de forma fragmentada. Essa divisão do trabalho faz com que o sujeito não conheça e interfira em todo o conjunto, dominando apenas partes do processo.

É importante que se revele algumas fragilidades do sistema educacional, evidenciadas em nossa função, quanto ao ensino de alunos com DFN. Uma delas nos parece ser o desconhecimento das equipes gestoras e dos professores, em geral, das técnicas e procedimentos tecnológicos da comunicação assistiva.

Se os gestores, responsáveis pelas capacitações da rede não procuram suporte sistematizado dos pesquisadores nas Instituições de Ensino Superior, como irão proporcionar aos professores que atendem alunos com DFN a possibilidade de aprenderem a utilizar dos instrumentos e recursos tecnológicos?

Nas secretarias estaduais e municipais, nas escolas estaduais, municipais, conveniadas, particulares filantrópicas, confessionais, entre outras, este também é um desafio complexo a ser atingido quando se quer um ensino de qualidade para os alunos com DFN, buscando inseri-los em todos os contextos sociais.

Não nos parece ser possível pensar a educação de alunos com DFN, restrita às práticas cotidianas tradicionais que acontecem no interior das instituições escolares. Consideramos fundamental compreendermos todo o

processo educacional e as nuances que envolvem o atendimento à diversidade, com base nas diferentes relações produzidas pelos homens ao longo da história, o que permite a compreensão da totalidade dos fenômenos.

6.5 TEMA 5: A CONTRIBUIÇÃO DO PAC NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DFN

De acordo com as ideias vygotskianas, a mediação do outro no processo de aprendizagem escolar se efetiva por meio de objetos e signos que se interpõem entre o homem e os fatos e fenômenos.

De modo geral o ato de mediar significa uma atuação de intervenção que acontece além da ação docente, envolvendo alunos, funcionários, e também objetos, materiais, entre outros; acontece em diferentes contextos, em toda atividade humana.

No contexto educacional, o sujeito interagindo com outros sujeitos, se sente mais confiante e se apropria do significado dos conceitos presentes no ambiente, nas ações humanas e na cultura à qual pertence.

Considerando o trabalho do PAC junto ao aluno com DFN, importou-nos neste estudo, investigar a contribuição do PAC como mediador no processo de aprendizagem e de forma mais abrangente observar esta contribuição no processo de inclusão do aluno com DFN, analisando se existe um tipo de mediação intencional e dirigida para que isto ocorra.

Perguntamos as professoras que atuam no programa PAC se o atendimento realizado com o aluno que apresenta DFN, em sala de aula, contribuía para o processo de inclusão educacional e porquê.

PAC 3: Sim. Propicia equidade no processo de ensino/aprendizagem.

PAC 4: Sim. É mais uma oportunidade do aluno interagir.

PAC 5: Sim. O professor faz a intermediação entre o aluno DFN e os demais alunos.

PAC 8: Sim. O auxílio do professor faz com que os alunos tenham segurança e se motivem a concluir os trabalhos. Ao realizar avaliações, eles têm uma explicação mais reforçada.

As professoras especialistas relataram que a presença do PAC ao lado do aluno com DFN no contexto de aprendizagem, indica uma possibilidade de ampliação das ações de convívio e aprendizagem colaborativa. Momentos de ajuda entre os alunos também são estimulados pelo PAC.

Tudge (1996, p. 151) escreve que “[...] mesmo quando a colaboração entre colegas não é encorajada, o papel potencial de tal colaboração não deveria ser desconsiderado”. Em colaboração, os alunos se atentam para os resultados positivos do grupo e não apenas com os seus próprios resultados.

A Teoria Histórico-Cultural evidencia as práticas de aprendizagem colaborativa como uma possibilidade de recurso metodológico de trabalho do professor que possibilita a organização das atividades em duplas ou em pequenos grupos. Esta sistematização didática pode minorar as dificuldades evidenciadas durante a realização de tarefas escolares individualizadas, diminuindo também a tendência de competitividade na sala de aula.

Para Vigotski (2001, p. 328), existe “[...] uma tese amplamente conhecida e indiscutível segundo a qual a criança orientada, ajudada e em *colaboração* sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”. Ele afirmou isto durante suas pesquisas, no momento em que realizava investigações com crianças e explicou:

[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Em práticas cotidianas de interação entre todos os alunos, o princípio acima indica que quando trabalham juntos, os alunos sentem-se mais confiantes e dispostos a enfrentarem os desafios postos pelo ensino, pois contam com os colegas para apoiá-los na resolução de atividades complexas.

Outras PACs participantes da pesquisa também responderam de forma afirmativa. Entretanto seus argumentos revelam um equívoco de interpretação quanto a atuação do PAC ao lado do aluno com DFN.

PAC 11: Sim. Esse atendimento contribui muito, pois o aluno depende do mesmo para acompanhar as aulas.

PAC 22: Sim. Por que dá ao aluno o apoio pedagógico que o professor regente não consegue dar.

A PAC 11 afirmou que o atendimento pedagógico realizado em sala de aula ao lado do aluno com DFN, cria uma dependência do aluno com DFN da sua PAC. Mesmo em momentos que consegue realizar as atividades sozinho, o aluno requisita a PAC. Isto diminui a sua autoestima e confiança, ainda que ele tenha potencial para realizar determinadas tarefas com autonomia ou com apenas a colaboração dos colegas.

A referida dependência é identificada quando não há clareza a respeito da função do PAC no contexto da sala de aula comum, que é fundamentada no ensino dos conteúdos presentes no currículo escolar. Muitas vezes essa dependência é estabelecida em conversas informais que promovem a sensação no aluno com DFN de não ser possível aprender os conteúdos escolares sem o convívio diário com o PAC.

Existem certas atividades que são perfeitamente possíveis de serem realizadas com autonomia pelo aluno com DFN. Outras, que o PAC pode auxiliar durante a realização e ainda outras, que não serão possíveis de realização, se não forem antecipadamente adaptadas pelos professores do ensino comum e da educação especial.

Vigotski (2001, p. 329) escreve: “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha”. Todavia, o autor destaca que nem todas as atividades são possíveis de se realizarem, mesmo com colaboração.

Em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor

de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Nota-se, portanto, a contribuição do princípio colaborativo de aprendizagem escolar para o processo de inclusão e permanência do aluno com DFN, não apenas proporcionando a organização dos alunos em duplas ou pequenos grupos na sala de aula, mas evidenciando o convívio para que os mesmos trabalhem juntos, sendo todos tão responsáveis pela própria aprendizagem quanto pela aprendizagem de seus colegas de sala.

A PAC 12 relatou que considera seu trabalho fundamental para o processo de inclusão educacional e que o mesmo contribui sobremaneira para a aprendizagem do aluno com DFN.

PAC 12: Sim. Com adaptações curriculares, pedagógicas e arquitetônicas e na função social (autoestima e ponte de comunicação).

Para efetivamente auxiliar na aprendizagem do aluno com DFN, são necessários conhecimentos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com tais características, na Educação Básica. Estes conhecimentos envolvem temas específicos como, por exemplo, adaptações curriculares, que, como citado acima pela PAC 12, contribuem com a inclusão escolar do aluno com DFN.

A resposta da professora evidenciou o reconhecimento da necessidade de adaptação das práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, com apoio de professor especialista, sempre que necessário, contribuindo com a imagem que o aluno com DFN tem de si mesmo e com a sua comunicação com os demais colegas e professores. Inferimos, com base na Teoria Histórico-Cultural que este seria o bom ensino, evidenciado por Vygotski; aquele que de forma intencional oferece direção e estratégia para que o aluno prossiga aprendendo.

Vigotski (2001) conceituou o bom ensino explicando que existem processos de desenvolvimento presentes no sujeito, mas que eles precisam da mediação, de intervenções de sujeitos mais experientes, que já se apropriaram de conceitos culturais. Isto para que as capacidades psicológicas dos sujeitos, que estão em vias de se completarem, possam ser acionadas. O bom ensino, então, é aquele que precede ao desenvolvimento dos alunos.

O desenvolvimento dos alunos com DFN, bem como dos demais alunos, público-alvo da educação especial ou não, deveria ser objeto desencadeador para o bom ensino. Da mesma forma, deveria indicar ações governamentais que contemplassem a minimização dos problemas e barreiras para o ensino. Somente com a efetivação de políticas públicas e com o envolvimento de todos os profissionais da educação seria possível promover a superação do processo excludente de alunos que apresentam algum tipo de NEE.

6.5.1 Aspectos positivos e principais problemas em relação à Inclusão Educacional do aluno com DFN

Falar em inclusão educacional de alunos com DFN na perspectiva de desenvolvimento humano nos remete a pensarmos a educação para todos com o rompimento de barreiras de acesso ou de permanência nos contextos educacionais.

Incluir alunos com NEE significa oferecer-lhes oportunidade de desenvolvimento, reconhecendo que o biológico constitui apenas uma das facetas da constituição deste sujeito. Leontiev (2004, p. 275) escreve que “as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas [...]”. Ele argumenta:

O processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve o lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 2004, p. 275).

No trecho citado acima, o autor destaca que as capacidades superiores do pensamento se desenvolvem de acordo com o contato do sujeito e sua apropriação dos bens materiais e culturais da humanidade.

Com efeito, é no contato com os bens e com o outro que os alunos podem desenvolver processos mentais.

Quando questionadas sobre os aspectos positivos e dificuldades encontradas no processo educacional inclusivo do aluno com DFN, as professoras PAC 6, PAC 22 e PAC 23 apontaram para a relevância da inclusão social.

P6: Aspecto positivo: O mais relevante é a inclusão social.

P22: Aspecto positivo: O mais relevante é a inclusão social. Aspecto negativo: O principal problema é a falta de recursos materiais e a restrição da hora diferencial a 2 horas que, não permite ao PAC um tempo adequado para o preparo de materiais e adaptações do conteúdo estudado pelo aluno. Também a falta do professor da sala entender que o aluno com DFN é dele e não apenas do professor de apoio.

P23: Aspecto positivo: Ser incluído no contexto escolar. Aspecto negativo: Material didático.

Essa ideia se justifica quando pensamos nas relações que os sujeitos com DFN podem estabelecer com os demais sujeitos no contexto escolar e a qualidade dos conteúdos vinculados nessas relações. A inclusão escolar permite maximizar as relações, expandindo o meio social do sujeito, oferecendo-lhe oportunidade de trocas cognitivas que são, de fato, o fundamento para o desenvolvimento humano.

Como fator negativo, PAC 22 e PAC 23 criticaram a falta de recursos e materiais didáticos, o que também foi evidenciado pelas pedagogas pesquisadas. PAC 22 alertou, especialmente para a restrição do tempo diferencial de 2 (duas) horas semanais, estabelecido na Instrução de nº 002 de 07 de fevereiro de 2012 – SUED/SEED, que apresenta os critérios para a solicitação do trabalho do PAC. No item 5 da referida Instrução, encontramos o conceito de Tempo Diferencial:

5. Tempo Diferencial – O tempo diferencial é entendido como a necessidade de um horário extraclasse destinado ao Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, para interação com o professor regente no estudo e aprofundamento dos objetivos inerentes aos conteúdos, da escolha de metodologias, das formas alternativas de apresentação das avaliações, no uso de tecnologias assistivas, por meio de produção dos recursos pedagógicos que auxiliem na comunicação e na aprendizagem

do aluno com deficiência física neuromotora que apresente formas de linguagem oral e escrita diferenciadas. 5.1- O Professor de Apoio à Comunicação Alternativa terá disponibilizado um tempo diferencial destinado à interação com os professores regentes das disciplinas para a produção dos recursos pedagógicos de comunicação alternativa. 5.2- O horário estará atrelado ao conteúdo e à necessidade de comunicação do aluno, não podendo ultrapassar à 2 (duas) horas semanais. A organização, elaboração e acompanhamento desse horário ficará sob a responsabilidade do professor pedagogo que se utilizará de um cronograma, constando o tempo em que o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa se ausentará da sala de aula. 5.3 – A utilização do tempo diferencial se dará quando: I. a metodologia utilizada pelo professor regente prescindir da presença do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, por exemplo: nas aulas expositivas, nos trabalhos em grupo, nas avaliações ou no uso de metodologias que possibilitem ao aluno interagir; II. o recurso utilizado na comunicação favorecer a independência do aluno; III. houver a participação do aluno nas aulas de Educação Física mediante o apoio do professor da disciplina e/ou dos colegas. 5.4 O Professor de Apoio à Comunicação Alternativa não deve exercer outras funções que não estejam contempladas nesta Instrução.

O PAC é considerado um apoio à escolarização do aluno com DFN. No entanto, segundo as orientações da SEED, é o professor regente de sala quem deve planejar para a turma e realizar a correção de provas e demais instrumentos avaliativos. A Instrução parece restringir esse tempo diferencial em apenas 2 (duas) horas por ser o trabalho do PAC junto e ao lado do aluno, quase o período todo de aula, o que não seria possível, caso o PAC tivesse mais horas de tempo diferencial.

A professora PAC 13 destacou a Educação como um dos direitos sociais garantidos na Constituição Brasileira de 1998. Para ela, um aspecto positivo em relação à inclusão educacional do aluno com DFN é a presença deste aluno na escola, o que significa o exercício do referido preceito constitucional. Todavia, admite a dificuldade de alguns alunos e professores de aceitação do aluno com DFN no contexto educacional. Vejamos sua contribuição:

PAC 13: Aspecto positivo: Ele estar ali, garantindo o seu direito. Aspecto negativo: A aceitação e conscientização de professores e alunos.

A resposta da PAC 13 quanto ao aspecto negativo mostrou que apenas a presença do aluno com DFN na sala de aula não significa que este seja aceito por seus pares e professores. A inclusão não se limita à ocupação física do espaço escolar.

A inclusão educacional pressupõe ações efetivas no contexto, com a construção de ambiente que propicie a interação entre os alunos e os professores, com a maximização das relações, o que exige um repensar sobre as ações e estratégias pedagógicas, de maneira a não somente garantir o acesso do aluno com DFN à escola, mas, sobretudo, garantir momentos indispensáveis de convívio respeitoso com os demais alunos.

A PAC 21 destacou as chances de desenvolvimento que o aluno com DFN passa a ter no ambiente escolar.

P21: Aspecto positivo: O aluno tem mais chances de se desenvolver.
Aspecto negativo: As diversas barreiras: físicas, materiais, atitudinais, pedagógicas e sociais.

De fato, concordamos com a professora que, inserido no contexto escolar, o aluno com DFN, por meio de práticas pedagógicas articuladas entre o ensino regular e especial, aumenta suas possibilidades de efetivamente aprender.

Como defende Vigotski (2001), o convívio escolar, em ambientes educativos por excelência, ou seja, construídos com intencionalidade para o favorecimento da aprendizagem de todos os alunos, promove trocas cognitivas a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, linguísticas ou outras. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno tendo ele ou não a DFN.

[...] uma função repartida entre duas pessoas transforma-se em um modo de organização de cada indivíduo, a ação “interpsíquica” transformando-se em ação intrapsíquica. É assim que as funções psíquicas superiores da criança repousam na atividade em comum e desenvolvem-se por interação, transformando-se, então, em funções comuns nas de cada indivíduo. Desse ponto de vista, a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual (RUBTSOV, 1996, p. 137).

Os momentos de interação envolvendo alunos com e sem DFN, se convertem em possibilidades de novas aprendizagens quando o conhecimento permeia a relação social.

Como aspecto negativo ao processo de inclusão educacional de alunos com DFN, a professora indicou barreiras físicas, materiais, atitudinais,

pedagógicas e sociais presentes no ambiente escolar. A diminuição ou eliminação de tais barreiras depende de políticas públicas com mudanças sistêmicas de gestão.

As análises realizadas neste subtema oferecem elementos para que possamos inferir sobre a necessidade de um aprofundamento de estudos relacionados ao processo pedagógico, que contemplem ações mediacionais apropriadas, para a inclusão de alunos com DFN na educação básica.

6.6 TEMA 6: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PAC

O exercício da docência, compreendida e defendida como base da atuação dos profissionais da educação, tem sido desempenhada com poucos recursos e alicerces de formação continuada. Superar a fragmentação do processo formativo inicial e continuado é um grande desafio, especialmente no que se refere ao ensino de alunos com DFN.

O atendimento educacional especializado a estes alunos demanda estudos direcionados e sistematicamente planejados, com a inclusão de técnicas e metodologias específicas de ensino.

No Estado do Paraná, a formação do professor especialista para atuar como PAC deve ser em curso de pós-graduação em educação especial ou em licenciatura plena com habilitação em educação especial ou habilitação específica em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal (PARANÁ, 2011, p. 9).

Todas as professoras participantes desta pesquisa, que atuam como PAC, possuem formação inicial em cursos de licenciatura: pedagogia, letras e matemática, com complementação em pós-graduação *“lato sensu”* em educação especial. Desta forma, destacamos que todas as participantes estão cumprindo a exigência da legislação vigente.

Ao professor que atua como PAC na educação básica, concerne à ampliação das responsabilidades: ser partícipe no ensino ao aluno com DFN, produzir materiais adaptados, apoiar e orientar os professores das diversas

disciplinas a respeito de adaptações curriculares e realizar um trabalho colaborativo com a equipe pedagógica e demais professores.

Desta forma, no ambiente escolar espera-se do professor, e em especial, do professor do AEE, não somente a ministração de suas aulas, mas o complemento na formação de seus pares.

Saviani (2008), destaca que, respondendo às políticas neoliberais, os docentes são requisitados a desempenharem vários papéis, na perspectiva da qualidade total. De fato, são muitas as tarefas do professor que atua como PAC no cotidiano escolar e, suas realizações, acabam por atender às demandas de um docente flexível e polivalente, com facilidade de adaptação.

É também do referido professor a tarefa de apoiar e acompanhar os estudos dos alunos com DFN, participar de reuniões de pais, professores e comunidade escolar, conselhos de classe, planejamentos, elaboração de regimentos escolares e de projetos políticos pedagógicos, entre outros.

Por ser assim, tão abrangente a atuação do PAC os professores que atuam nesta função relataram a importância da busca de conhecimentos a respeito dos conteúdos curriculares. Porém, as professoras participantes desta pesquisa, foram unânimes em afirmar que o domínio dos saberes conteudinais e didáticos não bastam para a docência na área da DFN.

6.6.1 Necessidade de formação continuada e sugestões

A formação continuada, considerada pelas professoras como uma necessidade de continuidade da formação inicial, abrange novas reflexões sobre a ação do professor para atuar com alunos com DFN. Diz respeito a um rol de temas complexos que vão além do aprender a transmitir conteúdos.

O planejamento e a sistematização destas ideias geram desafios variados para os sistemas de ensino e para as políticas públicas de formação de professores. As professoras PAC 1 e PAC 10 defenderam ser fundamental uma complementação da formação inicial e sugeriram palestras e grupos de estudos. A professora PAC 7 evidenciou de maneira mais direta seu desejo de formação

continuada envolvendo profissionais da área da saúde. Vejamos a respostas das professoras:

P1: Palestras direcionadas.

P10: Grupos de estudos.

P7: Cursos específicos com fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e outros.

Parece evidente a necessidade de articulação com os conhecimentos e profissionais da saúde, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros, pois conhecer a diversidade dos alunos que apresentam a DFN e suas especificidades, para o ensino na sala de aula, demanda metodologias diferenciadas com ênfase nas possibilidades e capacidades dos alunos.

Todas as participantes consideraram sua formação inicial insuficiente para atuação na área da DFN, haja vista que a proposta do atendimento educacional especializado nesta área exige o conhecimento dos recursos pedagógicos necessários para aprendizagem dos alunos com DFN. Isto porque, a educação inclusiva propõe a equiparação de oportunidades para aprender e se desenvolver.

Para Rabelo (2012, p. 148), a perspectiva da inclusão educacional exige dos professores conhecimentos e habilidades profissionais para atuar no ensino comum e no especial, sendo possível que as causas desse sentimento recorrente de “despreparo” do professor para atuar na educação inclusiva e no AEE não sejam unicamente ausência de cursos de formação, mas principalmente falta de qualidade dos cursos ofertados e de seus poucos impactos no cotidiano de sua prática pedagógica.

Os relatos evidenciaram que as participantes realizam os cursos que são ofertados pela SEED/NRE. No entanto, pensam serem os mesmos insuficientes e, por este motivo, sempre estão buscando outros cursos com o objetivo de suprirem suas necessidades. Esta busca se caracteriza como uma necessidade de modelos práticos, ou seja, de novas capacitações durante a ação pedagógica.

Assim, o professor no decorrer de sua atuação, continua aprendendo formas de atuar com o aluno PAC.

As participantes demonstraram considerar importante esse processo para seu aperfeiçoamento profissional, visto que a maioria fez sua formação em educação especial, há aproximadamente 10 anos. Hoje, porém, as atribuições do professor de AEE se ampliaram e diversificaram.

As professoras PAC 3, PAC 6 e PAC 19 destacaram ser fundamental estudos sobre recursos materiais e de tecnologia assistiva objetivando contribuir com a instrumentalização dos alunos com DFN para que tenham mais independência e autonomia, permitindo em especial, o acesso ao conhecimento científico.

P3: Estudos sobre Tecnologias Assistivas, Adaptações e DFN.

P6: Símbolos de Comunicação Pictórica, Confecção de Pranchas e demais Recursos de Comunicação.

P19: Oficinas sobre tecnologia assistiva/adaptativa.

Destacamos que a acessibilidade é um direito da pessoa com deficiência e esta não diz respeito apenas às questões físicas que garantem o trânsito em todos os ambientes escolares, mas também, o amplo acesso ao currículo escolar.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 ressalta que:

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015).

A referida lei citada acima, reitera o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quanto a proporcionar aos alunos uma vida independente com direitos de cidadania e participação social preservados.

Outro aspecto mencionado durante as entrevistas diz respeito aos cuidados que o PAC deve tomar durante a realização de seu trabalho, uma vez que passa várias horas do dia em posições posturais desfavoráveis

A professora P22 alerta sobre a importância do cuidado com o professor no atendimento especializado ao aluno com DFN.

P22: Cuidados físicos com a postura do trabalho do PAC. Eu tenho buscado informações, uma vez que já tive problemas de coluna pela má postura.

No caso desta participante, percebemos ser uma busca profissional e pessoal. Esta PAC relatou que vem pesquisando e buscando informações a respeito de cuidados preventivos com a postura, de acordo com sua disponibilidade. Isto porque, de fato, as exigências quanto aos constantes movimentos laterais são grandes, uma vez que o aluno com limitação de movimentos de membros superiores requisita muito o trabalho físico do professor e este, sentado ao lado do aluno com DFN, não consegue permanecer com uma postura adequada durante o decorrer das atividades escolares.

Concluimos não existirem, na atualidade, as condições materiais necessárias para o desenvolvimento do atendimento pedagógico ao aluno com DFN. Também os instrumentos físicos e simbólicos não estão acessíveis a todos os alunos. Isto pode ser constatado em todas as respostas para este subtema, uma vez que as demais respostas aqui não citadas foram semelhantes com as descritas acima.

▪

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tônica das políticas públicas educacionais tem sido o respeito às diferenças e a equidade de oportunidades para todos os sujeitos que compõem a sociedade brasileira. Mas, como implementar políticas de inclusão social e educacional em uma sociedade cuja essência é marcada pela desigualdade? Como efetivar a inclusão, tão necessária no interior da escola pública contemporânea nas condições em que esta se encontra, marcada pelo rebaixamento da qualidade e precarização da atividade docente? De que maneira os alunos com algum tipo de NEE, em especial os que apresentam a DFN podem se sentir pertencentes ao contexto escolar se a estrutura desse espaço impõe barreiras de acessibilidade?

Estes são questionamentos inquietantes que perpassaram este trabalho de pesquisa que teve como objetivo de estudo entender como vem se efetivando a Inclusão Educacional de alunos com DFN na Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná, região metropolitana de Maringá.

A trajetória da investigação iniciou com um estudo pontual sobre as políticas públicas educacionais de inclusão disponíveis para o atendimento às especificidades do aluno com DFN.

A Teoria Histórico-Cultural, defendida por Vygotski e, pesquisas na área da educação especial, relacionadas à educação inclusiva, fundamentaram as ideias desenvolvidas nesta pesquisa. Isto porque a questão de Vygotski e seus colaboradores não era apenas uma preocupação com a convivência no campo educacional de pessoas com e sem algum tipo de deficiência; seu esforço se concentrava em uma questão bem mais abrangente, a aprendizagem e o desenvolvimento para a humanização de todo e qualquer sujeito.

A sistematização e a análise dos dados coletados possibilitaram alcançar o objetivo proposto, o de verificar se houve avanços em relação à Inclusão Educacional e, conseqüentemente, a participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DFN, inseridos no contexto da Educação Básica, com a elaboração de algumas constatações.

Durante a análise dos documentos oficiais, nacionais e internacionais, especialmente o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei de nº 13.146/2015, que delineiam as atuais políticas públicas educacionais inclusivas, verificamos a intenção de garantia de direitos humanos e do acesso e permanência com qualidade de alunos com DFN no contexto das instituições de ensino.

Constatamos também que o conceito de sistema educacional, está sendo ressignificado pelo conceito de sistema educacional inclusivo. Isto vem ocorrendo, durante as últimas décadas, nos documentos que norteiam as políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com NEE, com um enfoque no direito à igualdade e diferença.

Observamos que, paulatinamente, está se construindo um panorama educacional de regulação para a implementação da inclusão escolar no contexto da Educação Básica; tentativa esta de romper com os paradigmas históricos de exclusão.

Notoriamente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tem cumprido o propósito pelo qual foi instituída: o de “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015).

As pesquisas revelaram que o Ministério da Educação e Cultura, implementou nas escolas comuns, programas que visam atender as áreas da deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio dos Atendimentos Educacionais Especializados.

O MEC propõe a permanência do aluno com NEE, no contexto educacional das escolas comuns, com o apoio dos Atendimentos Educacionais Especializados. No entanto, o sucesso na aprendizagem escolar de alunos público-alvo dos AEEs não vem ocorrendo como o esperado pelo MEC.

Podemos inferir que, um dos motivos seja a pouca informação da comunidade escolar, quanto ao trabalho pedagógico realizado pelos professores que atendem nos programas especializados. Afirmamos isto por constatarmos que nas escolas pesquisadas onde funcionam os programas da educação

especial em Sala de Recursos Multifuncional – Área da Deficiência Física Neuromotora e Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, há um significativo desconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Durante a realização das entrevistas junto aos sujeitos da pesquisa, percebemos que os pedagogos repetiram as mesmas informações ou não souberam como responder às questões, revelando que sabiam pouco sobre o funcionamento da SRM e o trabalho pedagógico do PAC. Em virtude de sua formação específica, os professores especialistas que atuam na área da educação especial, demonstraram maior conhecimento.

A falta de planejamento e de execução dos sistemas de ensino responsáveis pela formação dos pedagogos e docentes do ensino comum e especial, contribui para o desconhecimento dos profissionais da educação, do que vem a ser o conceito de adaptação/flexibilização curricular, tão necessário ao atendimento do aluno com DFN no contexto da educação inclusiva.

Pontuamos, após as análises das respostas obtidas na pesquisa de campo, a necessidade de aprofundamento teórico dos professores especialistas, do ensino comum e professores pedagogos; voltado às adaptações curriculares.

Ficou claro que, mesmo com os esforços das pedagogas e docentes, que buscam de maneira subjetiva a capacitação para atuar com alunos que apresentam significativas especificidades, as ações pedagógicas relatadas necessitam de mais aprofundamento de estudos para que sejam efetivas e contribuam com a Inclusão escolar do aluno com DFN.

Durante a pesquisa, não constatamos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mantenedora das escolas pesquisadas, ações contínuas voltadas à formação continuada de professores para o apoio à Inclusão Educacional e o acompanhamento pedagógico às especificidades dos alunos com DFN.

Outra dificuldade está vinculada às dificuldades enfrentadas na condução destes programas, que funcionam com poucos recursos pedagógicos e de tecnologia.

Os ambientes e recursos materiais também foram considerados insuficientes e inadequados, bem como os horários escassos destinados ao

atendimento aos pais ou responsáveis, estudos entre professores das áreas do conhecimento científico e professores especialistas.

As SRMs estão sendo constituídas com base nas orientações da SEED/Pr. No entanto, sua organização pedagógica e de funcionamento administrativo carecem de acompanhamento sistematizado. Em especial, o espaço físico da SRM – área da DFN, analisado neste trabalho como um apoio à Inclusão Educacional, foi considerado inadequado pela professora especialista da educação especial que atua no programa, pois a sala, que deveria ficar organizada para o trabalho de apoio aos alunos com DFN, é compartilhada com a sala de arte, no outro turno de funcionamento.

Quanto à organização do trabalho pedagógico na SRM – área da DFN, verificamos por meio dos relatos, um grande esforço e comprometimento da professora, mesmo com muitas dificuldades ainda por serem superadas, no que diz respeito às condições físicas, de recursos materiais e tecnológicos, de entrosamento com professores das disciplinas, entre outros.

A pesquisa possibilitou-nos também, conhecer as fragilidades apontadas pela professora da SRM – área da DFN e pelas pedagogas no cotidiano escolar. Uma delas, diz respeito aos poucos momentos de estudo entre os professores do ensino comum e do programa especializado, para juntos realizarem a elaboração de planejamento de ações colaborativas entre os profissionais, estabelecendo assim, as devidas intervenções necessárias ao atendimento pedagógico aos alunos com DFN.

Percebemos ainda, a existência de um desconhecimento ou conhecimento insuficiente sobre adaptações curriculares, que impossibilitam mediações pontuais para a efetiva inclusão educacional de alunos com DFN.

Constatamos também, a falta de sistematização na realização de avaliação pedagógica no contexto escolar, para identificar as possibilidades e dificuldades dos alunos com DFN.

De fato, há uma lacuna quanto ao trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica, professor das áreas do conhecimento e professor da educação especial e, um equívoco, quanto à função do diagnóstico clínico para a tomada de decisões pedagógicas na escola.

A este respeito, verificamos que, o processo avaliativo para o ingresso nos AEEs, tem seu início com o diagnóstico da área da saúde, ou seja, o trâmite avaliativo está voltado para a identificação das dificuldades motoras e de linguagem apresentadas pelo aluno, fato que impede o pensar inicial, levando em consideração o reconhecimento das habilidades, potencialidades e aprendizagens que este aluno já possui e aí sim, a busca pelas estratégias compensadoras apropriadas para o atendimento pedagógico de cada um dos alunos com DFN.

Este fato nos permitiu identificar que o processo avaliativo é mais valorizado e entendido do ponto de vista clínico, com ênfase nas dificuldades e limitações que o aluno com DFN apresenta e, na maioria das vezes o diagnóstico clínico, é o maior argumento para a escola buscar a inserção do aluno com DFN nos AEEs.

Inferimos que este fenômeno ocorra devido a cultura existente nos contextos dos sistemas e das instituições de ensino que atendem alunos com DFN que buscam, na área médica, as respostas para o enfrentamento às dificuldades no atendimento a estes alunos, eximindo-se de estudos para a compreensão das especificidades motoras e de comunicação e da execução de um planejamento com estratégias pedagógicas de compensação que objetive a inclusão educacional do aluno com DFN.

A ideia não é a de negligenciarmos as diferenças que a questão biológica impõe; porém, como nos ensina Leontiev (2004), o indivíduo se desenvolve submetido não somente às leis biológicas, mas também às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004).

Constatamos a necessidade de, em primeiro lugar, uma avaliação pedagógica no contexto escolar, verificando os potenciais e dificuldades dos alunos, para em seguida uma análise de suas condições clínicas. Desta forma, os diagnósticos da área da saúde, serviriam como complementação, quando necessário, à avaliação psicopedagógica realizada pelo professor regente, pedagoga e professor do AEE.

Não intencionamos desconsiderar a importância fundamental da área da saúde no processo de avaliação para o encaminhamento aos AEEs, haja vista que, como previsto na própria legislação estadual, algumas matrículas de alunos

nos AEEs somente são autorizadas mediante o parecer de um profissional da área da saúde.

Pontuamos que, esses profissionais complementam a avaliação pedagógica no contexto escolar, e que de modo significativo contribuem para o entendimento de diagnósticos de alunos que apresentam a DFN.

De pronto, reafirmamos que, é fundamental pensarmos a avaliação no contexto escolar como ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, os diagnósticos de profissionais da área da saúde são compreendidos como documentos que complementam a investigação pedagógica para possível intervenção. Indicam que mesmo com características biológicas específicas, os alunos com DFN apresentam potencialidades a serem desenvolvidas no contexto do ensino comum e nos AEEs.

Outro ponto destacado pelas pedagogas participantes desta pesquisa diz respeito ao entendimento dos professores do ensino comum de que os alunos com DFN são de responsabilidade dos professores dos AEEs, e que, portanto, devem receber nestes espaços as adequações e adaptações curriculares nos programas.

A Inclusão Educacional e as condições que a permeiam devem estar, obviamente, presentes em todos os espaços escolares, principalmente no ensino comum, onde o aluno com DFN está devidamente matriculado. É de responsabilidade primária dos professores das disciplinas, com a colaboração da equipe diretiva da escola e professor especialista, a realização de ações que garantam a permanência do aluno com DFN no contexto educacional, com os apoios nos espaços de AEEs.

De fato, a Inclusão Educacional implica ações coletivas do Estado, da sociedade e da comunidade escolar, especialmente o envolvimento profundo dos professores das disciplinas e da educação especial.

Os documentos norteadores específicos para o Estado do Paraná indicam os espaços de AEE, considerando-os espaços de apoio para alunos das escolas públicas estaduais. Mas, de forma pioneira, oferece para alunos com graves comprometimentos ou múltiplas deficiências, um atendimento pedagógico mais ampliado que os demais estados brasileiros.

O Paraná criou uma política educacional própria, que possibilita aos alunos com comprometimentos graves, a oferta de uma escola com uma organização administrativa e pedagógica diferenciada, denominada de Escola de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial.

Este espaço de ensino demonstra ser uma opção de matrícula para as famílias paranaenses que possuem filhos com deficiências ou transtornos de alta especificidade, sendo considerados espaços inclusivos, uma vez que oferecem o currículo do ensino comum de maneira adaptada.

Assim, na área educacional, constatamos que uma das diferenças do Paraná com outros estados é que este implementou alternativas de atendimento aos alunos mais comprometidos, ou seja, saiu à frente, com maior número de espaços de AEE.

As Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial são uma alternativa para a inclusão de todos, especialmente dos mais comprometidos, pois são espaços de atendimento educacional voltados àqueles que apresentam deficiências ou transtornos de alta complexibilidade.

Neste trabalho, as análises proporcionaram a constatação de alguns avanços, mas também e, principalmente, de dificuldades que estão sendo enfrentadas na efetivação do processo de Inclusão Educacional de alunos que apresentam a DFN no contexto da Educação Básica.

Com a análise proporcionada nesta pesquisa inferimos que o processo inclusivo dos alunos com DFN inseridos na Educação Básica, mesmo com os apoios da SRM – área da DFN e do PAC está aquém do que encontramos delineado nas políticas públicas federais e estaduais.

Após as reflexões, desvelamos as reais situações práticas do contexto escolar e identificamos que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças sociais para atender a demanda inclusiva. São paradoxos que nos entristecem e nos colocam em momentos de catarse; que nos silenciam, mas também nos inquietam e nos movimentam a trabalhar no sentido dialético da busca de transformações.

Consideramos ser relevante, a continuidade de pesquisas e estudos a respeito da Inclusão Educacional de alunos com DFN, visto que ainda há muito a fazer para que se concretize a efetivação do processo escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. U. Utilização de computadores por deficiente neuromotor grave. In: CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Tecnologia em (re) habilitação cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC, 1998.p. 381-384.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARROCO, S. M. S. **A Educação especial no novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007, 414f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, SP, 2007.

BOBATH, B; BOBATH, K. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1989.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto n º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6949.htm. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. 2011a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** 4. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Investimentos públicos em educação.** 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira.** 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 04 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educacenso**: caderno de instruções. Brasília, DF, MEC: 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, de 1994. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Nota técnica nº 11 de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Parecer n. 17/01**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC, 2001a.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008b.

BRASIL. **Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasil: MEC, 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 19 jul. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 15 de agosto de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Minuta2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 04 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** 2009b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012.324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração, segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ. 2001.

CEREZUELA, Cristina. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras.** 2016. 240 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

CAMPOS, R. A. O. **Ler e escrever na escola: uma análise sobre o desempenho escolar dos alunos inseridos nas salas de recursos multifuncionais.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

DAVIDOV, V. V. **Antologia de la da psicologia pedagógica y de las edades: los problemas del proceso de enseñanza de los escolares de edad.** Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul. /set. 2011a.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago., 2011b. Edição Especial.

KING, T. W. **Assistive technology: essential human factors**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

KRAMMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-171, 2001.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial 1**. Londrina: EDUEL, 2003.p. 11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate. 2. 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. (CDROM).

MARINGÁ. **Plano municipal de educação de Maringá**. Secretaria de Educação do Município de Maringá, 2014.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira.** 218 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

MAYER-JOHNSON. **Produtos para comunicação alternativa.** 2015. Disponível em: <http://http://www.clik.com.br/mj_01.html#boardmaker/>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. S. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 199-213, 2008.

MINAYO, M. C. S. et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

NUNES, L. R. O. P. E se não podemos falar? a comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala. **Consciência: Boletim Informativo do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 12-13.1999.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. (Org.). **Inclusão e práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 271-280.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe Publicações, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.orh/images>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Metas Educativas 2021**: desafios y oportunidades. El Salvador, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.orh/images>>. Acesso em 24 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. (Presidente da Comissão Jacques Delors). 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2007. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PARANÁ. **Consulta escola**. 2014. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/municipio/visao.xhtml?ci=d=1&cid=1>. Acesso em: 29 abr. 2016.

PARANÁ. **Lei Complementar de nº 145 de 24 de abril de 2012**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/03 de 2 junho de 2003**. Fixa as normas para a Educação Especial. Curitiba: Imprensa Oficial, 2003.

PARANÁ. **Deliberação nº 05 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_05_13.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PARANÁ. **Instrução nº 020 de 8 de novembro de 2010.** Assunto: orientações e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Paraná: SUED/SEED, 2010a.

PARANÁ. **Instrução nº 002 de 07 de fevereiro de 2012.** Assunto: Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Paraná: SUED/SEED, 2012a.

PARANÁ. **Instrução nº 004 de 07 de fevereiro de 2012.** Assunto: critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Paraná: SUED/SEED, 2012b.

PARANÁ. **Instrução nº 003 de 7 de fevereiro de 2012.** Assunto: Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de língua Brasileira de Sinais – Libras/ Língua Portuguesa – TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. Paraná: SUED/SEED, 2012c.

PARANÁ. **Instrução n.º 07/2016 de 17 de outubro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Paraná: SEED/SUED, 2016.

PARANÁ. **Instrução nº 009 de 25 de julho de 2011.** Assunto: atribuições dos NREs referente aos procedimentos de verificação da legalidade do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e análise para aprovação do Regimento Escolar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica. Paraná: SUED/SEED, 2011a.

PARANÁ. **Instrução nº 010 de 01 de agosto de 2011.** Assunto: estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área de Altas Habilidades/Superdotação. Paraná: SUED/SEED, 2011b.

PARANÁ. **Instrução nº 013 de 01 de novembro de 2011.** Assunto: orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs Paraná: SUED/SEED, 2011c.

PARANÁ. **Instrução nº 016 de 22 de novembro de 2011.** Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – Área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Paraná: SUED/SEED, 2011d.

PARANÁ. **Instrução nº 014 de 21 de novembro de 2011.** Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Paraná: SUED/SEED, 2011e.

PARANÁ. **Lei nº 18.118 de 25 de junho de 2014.** Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.Do?action=exibir&codAto=123359>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PARANÁ. **Lei nº 4.978 de 05 de dezembro de 1964.** Estabelece o sistema estadual de ensino. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 07/14, Aprovado em 7 de maio de 2014.** Pedido de análise e Parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional. 2014b. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2014/Bicameral/pa_bicameral_07_14.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PARANÁ. **Regimento interno da SEED.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PARANÁ. **Resolução nº 5289 de 23 de novembro de 2011.** Credencia, para a oferta da Educação Básica, a Escola Albert Sabin Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial. 2011e. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.Do?action=exibir&codAto=63038&indice=13&totalRegistros=1261&anoSpan=2015&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PASTOR, C. G.; TORRES, M. J. G. Uma visão crítica de las adaptaciones curriculares. In: **XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial**, Ovideo, Espanha, p. 103-124, 1998.

PORTAL DE AJUDAS TÉCNICAS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12681-portal-de-ajudas-tecnicas>>. Acesso em: 10 out. 2016.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.Assistiva.com.br/ca.html>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 7-15.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TETZCHNER V.; MARTINSEN, H. **Introduction to sign teaching and the use of communication aids**. London: Whurr Publishers, 1992.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialético-libertadora**. São Paulo: Libertad, 2000.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 27-52.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WOLFF, L. G. **Comunicação suplementar e/ou alternativa nos transtornos invasivos do desenvolvimento**. 2001.68 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PEDAGOGO

*preenchido pela pedagoga

Tema 1 – Possibilidades para o processo de Inclusão

1- Você considera que o processo de Inclusão Educacional está se efetivando no contexto escolar onde você atua? Sim () Não () Como?

2- Na sua opinião, os alunos com DFN participam com os demais alunos das atividades desenvolvidas na escola? Sim () Não () Como?

3- Você acha que os alunos com DFN preferem realizar as atividades sozinhos ou com seus colegas?

4- No seu entender, os professores das áreas do conhecimento realizam, durante as aulas, algum procedimento diferenciado para os alunos com DFN? Sim () Não () Explique.

5- Você conhece os atendimentos especializados disponíveis para atendimento complementar e de apoio pedagógico ao aluno com DFN? Sim () Não ()

6- Baseando-se na sua experiência, você considera que o atendimento em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) contribui para o processo de Inclusão dos alunos com DFN? Sim () Não () Como?

7- Na sua opinião, pode-se dizer que o trabalho do Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) contribui para o processo de Inclusão dos alunos com DFN? Sim () Não () Como?

8- Você tem alguma sugestão de melhoria do trabalho na SRM ou do PAC visando contribuir com o processo de inclusão dos alunos com DFN?

9- Considerando sua experiência, qual atendimento seria o mais adequado para o aluno com DFN?

() sala comum com adaptações necessárias

() escola especial para alunos com DFN

Tema 2 – Avaliação e encaminhamento de alunos com DFN aos Apoios Educacionais Especializados: SRM e PAC

10- Na escola onde você trabalha, em que situação o aluno com DFN é encaminhado para a SRM – área da DFN? Explique.

11- Na escola onde você trabalha, quando é possível solicitar o PAC para atuação na sala de aula regular junto ao aluno com DFN?

12- Como é realizado o processo de avaliação psicoeducacional para o ingresso na SRM – área da DFN e para o atendimento do PAC? Explique.

13- Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi dita durante a entrevista?

Sim () Não () Qual?

*DFN – Deficiência Física Neuromotora

*PAC – Professor de Apoio à Comunicação Alternativa

*SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O Professor de
Apoio à Comunicação Alternativa (PAC)

Tema 1 – Sobre o aluno com DFN que você atende

1- Nome do estabelecimento e do Município:

2- Idade do aluno:

3- Nível e modalidade de ensino:

() Ensino Fundamental () 1ª a 5ª () 6ª a 9ª

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

4- Qual o diagnóstico que o aluno apresenta?

5- O aluno possui acompanhamento médico ou terapia complementar de forma contínua? – sim () não () Qual especialidade?

() Fonoaudiologia

() Terapia Ocupacional

() Fisioterapia

() Psicologia

() Outros

Especificar.

Área Motora:

6- O aluno:

Anda – sim () não ().

Faz uso de cadeira de rodas – sim () não () Que tipo – manual () motorizada ().

Necessita de auxílio para a locomoção na cadeira – sim () não ()

Faz uso de andador – sim () não ().

Possui alguma adaptação na cadeira e mesa escolar (carteira) – sim () não () Quais são elas?

Movimenta membros superiores com coordenação – sim () não ().

Movimenta membros inferiores com coordenação – sim () não ().

Apresenta controle dos esfíncteres (aparelho urinário) – sim () não ().

Alimenta-se sozinho – sim () não () Explique.

Área da Linguagem:

7- O aluno:

Para comunicação utiliza – fala () escrita () gestos () outros. Especificar.

Apresenta dificuldade na fala – sim () não () Especificar.

Apresenta dificuldade para a realização da escrita – sim () não () Especificar.

Faz uso para a comunicação de tablet, notebook, entre outros – sim () não () com dificuldade (). Especificar.

Tema 2 – O Processo de Inclusão e o Programa de Apoio Educacional Especializado “Professor de Apoio à Comunicação Alternativa” (PAC).

8- Você considera que o aluno com DFN que você atende está incluso no contexto educacional de sua escola?

sim () não () Explique.

9- Quando iniciou suas atividades como Professor (a) de Apoio à Comunicação Alternativa você teve algum apoio técnico para organização do serviço?

sim () não () Explique.

10- Na sua opinião, qual é o aspecto positivo mais relevante e o principal problema em relação à inclusão educacional do aluno com DFN?

11- No seu entender, o atendimento do PAC contribui para o processo de inclusão do aluno com DFN?

sim () não () Explique.

Tema 3 – A formação inicial e continuada do PAC

12- Você considera que sua formação inicial preparou você para atuar como PAC?

sim () não () Explique.

13- Na sua opinião, a formação continuada é necessária para atuar como PAC?

sim () não () Explique.

14- Você tem participado de momentos de formação continuada (estudos) sobre o trabalho do professor PAC?

sim () não () Explique.

15- Qual seria sua sugestão quanto à formação continuada para os professores que atuam no programa PAC?

Tema 4 – Uso das Tecnologias Assistivas/Adaptativas

16- Você utiliza tecnologias educacionais?

sim () não () Explique.

17- Você conhece algum recurso de tecnologia assistiva/adaptativa?

sim () não () Explique.

18- A escola em que você atua dispõe de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos adequados para o atendimento ao aluno com DFN?

sim () não () Explique.

19- Você utiliza tecnologia assistiva/adaptativa durante o atendimento ao aluno com DFN?

sim () não () Explique.

20- Gostaria de acrescentar alguma informação que não foi dita durante a entrevista?

sim () não () Qual?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

* preenchido pela professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) – Área da Deficiência Física/Neuromotora (DFN).

Tema 1 – Processo de implantação da SRM – área da DFN

1 – Na sua opinião, porque o programa de SRM – área da DFN foi autorizado? Explique.

2 – Você recebeu orientações a respeito da organização para a implementação da SRM – área da DFN? Explique.

Tema 2 – Organização do trabalho pedagógico na SRM – Área da DFN

3 – A escola dispõe de espaço físico, materiais pedagógicos e recursos adequados para o funcionamento da SRM – área da DFN? Como é esse espaço? Explique.

4 – Você realiza um planejamento sistematizado das atividades para o atendimento ao aluno com DFN? sim () não () Explique.

5 – Existem momentos de contato:

com os professores do ensino comum () sim () não. Explique.

com os pais dos alunos () sim () não. Explique.

com a equipe pedagógica () sim () não. Explique.

com o Núcleo Regional de Educação () sim () não. Explique.

6 – Existe algo que você gostaria de modificar em relação à organização do trabalho na SRM – área da DFN?

Tema 3 – Uso das Tecnologias Assistivas/Adaptativas

7- Você utiliza tecnologias educacionais? sim () não () Explique.

8- Você conhece algum recurso de tecnologia assistiva/adaptativa? sim () não () Explique.

9 – Você utiliza as tecnologias educacionais na SRM – área da DFN durante o atendimento ao aluno? sim () não (). Comente.

Tema 4 – Possibilidades para o processo de Inclusão

10 – No seu entender, o atendimento em SRM – área da DFN contribui para o processo de Inclusão dos alunos com DFN? Como?

11 – Você considera que esse atendimento apresenta alguma fragilidade que precisa ser repensada? Explique.

12 – Você tem alguma sugestão que pudesse melhorar a organização pedagógica da SRM – área da DFN, de forma a contribuir com a Inclusão dos alunos com DFN?

13 – Gostaria de acrescentar alguma informação que não foi dita durante a entrevista.

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, que faz parte do curso de Doutorado em Educação e é orientada pela professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar como vem ocorrendo nas escolas estaduais jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá o processo de inclusão dos alunos que apresentam a deficiência física/neuromotora e que se encontram matriculados na rede estadual de educação no Paraná.

Informamos que no encaminhamento da pesquisa poderão ocorrer desconfortos ou constrangimentos por parte dos envolvidos, devido às entrevistas que serão realizadas no espaço escolar. Entretanto ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho de campo não é o de avaliar a ação docente, bem como não é o foco a análise do desempenho escolar individual do aluno. Objetiva-se unicamente compreender como está se efetivando o processo de inclusão de alunos com deficiência física neuromotora na rede estadual de educação do Paraná.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se ou desistir de participar a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade.

Os benefícios esperados com a pesquisa dizem respeito a entender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física neuromotora em escolas públicas estaduais do Paraná, assim como contribuir com o trabalho dos professores nos atendimentos especializados. Após o término da pesquisa, os professores e pedagogos participantes receberão por meio de reuniões sistematizadas, informações acerca da análise resultante do estudo, de modo a contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física neuromotora, no que diz respeito aos trabalhos pedagógicos realizados no ensino regular e nos atendimentos educacionais especializados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato conosco nos endereços a seguir ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ (nome por extenso), declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. ^a Dr. ^a Nerli Nonato Ribeiro Mori (coordenadora geral da pesquisa).

Data: _____ Assinatura do pesquisado (Assinatura ou impressão datiloscópica).

Eu, _____ (nome por extenso), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa intitulado “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Data: _____ Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Márcia Aparecida Marussi Silva

Endereço: Rua: Macapá, 94. Jd. Social. Maringá – Pr.

Telefone/e-mail: (44) 9922-4528 – marussi2@uol.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio desse, solicitamos autorização para a realização da pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA/ NEUROMOTORA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA que faz parte do curso de *Doutorado em Educação* e é orientada pela profa. Dra. *Nerli Nonato Ribeiro Mori da Universidade Estadual de Maringá – UEM*. O objetivo da pesquisa é investigar como vem ocorrendo nas escolas estaduais jurisdicionadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, o processo de inclusão dos alunos que apresentam a deficiência física/neuromotora e que se encontram matriculados na rede estadual de educação, no Estado do Paraná. Para delimitação do universo de análise, foram consideradas apenas as escolas estaduais das cidades com mais de dez mil habitantes.

Os colégios de Maringá são: Colégio Estadual Adaile Maria Leite, Colégio de Aplicação Pedagógica, CEEBJA – Manoel Rodrigues, Colégio Estadual Rodrigues Alves, Colégio Estadual Rui Barbosa, Colégio Estadual José Gerardo Braga e da região Colégio Estadual Governador Adolpho O. Franco (Astorga), CEEBJA (Colorado), Colégio Estadual Dr. Camargo (Dr. Camargo), Escola Estadual Honório Fagan (Floraí), Colégio Estadual Monteiro Lobato (Floresta), Estadual Giampero Monacci (Itambé), Colégio Estadual Vera Cruz (Mandaguari), Colégio Estadual Francisco José Periotto (Mandaguaçu), Colégio Estadual Juracy Rachel Saldanha Rocha (Marialva), Escola Estadual Heitor de Furtado (Paiçandu), Escola Estadual Cecília Meireles (Santa Fé), Escola Estadual Manoel F. Almeida (Santo Inácio), Colégio Estadual Márcia Vaz T. Abreu (São Jorge do Ivaí), Estadual Jardim Independência (Sarandi). A pesquisa analisará o cotidiano escolar dos alunos que apresentam deficiência física neuromotora nos colégios citados acima. A realização dos estudos se dará por meio de entrevista com os Professores de Apoio à Comunicação Alternativa, Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recurso Multifuncional e Pedagogos. Desse modo, pedimos autorização para entrevistarmos os sujeitos supracitados. Estão previstos como risco para a pesquisa o desconforto do professor e pedagogo frente às questões a serem respondidas.

Gostaríamos de esclarecer que a participação dos professores e dos pedagogos é totalmente voluntária. Informamos que as pessoas envolvidas na pesquisa podem recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações levantadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. Espera-se com o estudo conhecer os avanços alcançados no processo de inclusão educacional. As informações levantadas a partir do estudo serão informadas aos professores e pedagogos participantes, visando contribuir com o atendimento pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional e no ensino regular. Em caso de dúvidas ou necessidade de mais esclarecimentos, pode nos contatar ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, _____ (nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Márcia Aparecida Marussi Silva

Endereço: (44) 9922-4528 – marussi2@uol.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br