

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CELI CORRÊA NERES**

**As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar:  
intenções e práticas**

São Paulo  
2010

**CELI CORRÊA NERES**

**As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar:  
intenções e práticas**

Tese apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Luisa Sprovieri Ribeiro.

São Paulo  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.9 Neres, Celi Corrêa  
**N444i** **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar :  
intenções e práticas / Celi Corrêa Neres ; orientação Maria Luisa  
Sprovieri Ribeiro. São Paulo : s.n., 2010.**  
158 p. : il., graf. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de  
Concentração : Educação Especial) - - Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Inclusão social - Educação 2. Ensino público – Campo Grande, MS 3.  
Deficiência 4. Educação especial I. Ribeiro, Maria Luisa Sprovieri , orient.

---

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais Universino Neres e Air Corrêa Neres (*in memoriam*), pelo exemplo de caráter e luta, ao meu esposo Aloizo Rodrigues dos Santos, pelo companheirismo e apoio incondicional, e aos meus filhos João Pedro e Paulo André, pela luz que irradiam em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, pelo carinho e orientação segura.

À Profa. Dra. Alexandra Anache Ayach, pelo exemplo de educadora e pesquisadora e ainda pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel pelas contribuições durante o exame de qualificação e pelo seu exemplo de luta em prol da educação especial.

À Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado por aceitar o convite para a composição da Banca de defesa da tese e também pelas valiosas contribuições de seus textos.

À Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs por aceitar o convite para a composição da Banca de defesa da tese e assim contribuir para a discussão do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Às professoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, amigas, companheiras de trabalho e militantes da educação especial, especialmente Profa. MSc. Mariuza Aparecida Camillo Guimarães, Profa. MSc. Mônica Scharth Ribeiro, Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti e Profa. MSc. Eliza Emilia Cesco, gerente da Unidade Universitária de Campo Grande.

À professora Dra. Léia Texeira Lacerda pelo incentivo no ingresso do Curso de Doutorado.

À Professora Dra. Maria Leda Pinto pela colaboração na correção do texto para o exame de qualificação.

À professora MSc. Nesdete Mesquita Corrêa, amiga e companheira na luta pela pesquisa e pela educação especial.

À Cristiane e Fabiano, por terem me acolhido carinhosamente em seu lar, para que eu pudesse me instalar em São Paulo e cumprir com as atividades do Curso de Doutorado.

Às professoras e técnicas da instituição especializada que me permitiram adentrar o espaço institucionalizado e nele conviver, aprender e pesquisar. Sem isso, esse trabalho não poderia ser concluído.

Às professoras e técnicas da SED/MS, SEMED/CG e das escolas pesquisadas, que atendendo a todas as solicitações, permitiram o acesso aos dados colhidos nesta pesquisa.

[...] Um coxo (segundo se diz) no caminho certo chega antes que um corredor extraviado, e o mais hábil e veloz, correndo fora do caminho, mais se afasta de sua meta. O nosso método de descobrir a verdadeira ciência é de tal sorte que muito pouco deixa à agudeza e robustez dos engenhos; mas, ao contrário, pode-se dizer que estabelece equivalência entre engenhos e intelectos. Assim como para traçar uma linha reta ou um círculo perfeito, perfazendo-os à mão, muito importam a firmeza e o desempenho, mas pouco ou nada importam usando a régua e o compasso [...]

Francis Bacon

## Resumo

NERES, Celi Corrêa. As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta Tese elegeu como tema de investigação as intenções e práticas das instituições especializadas frente ao movimento de inclusão escolar. Assim, a presente pesquisa dedicou-se a examinar as práticas educacionais que visam proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, por meio da análise do Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido por uma instituição especializada, identificando: a) o lugar que ocupam no interior do movimento de inclusão; b) a efetivação das práticas desenvolvidas pelo Programa para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. O termo inclusão escolar foi adotado para referir-se a um grande movimento que surge no bojo das reformas educacionais da década de 1990 como uma proposição política de incorporação dos alunos que, historicamente, têm sido excluídos da escola. A inclusão dos alunos ditos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o ideário da escola como instrumento de equalização social. Na educação especial, a inclusão em escolas comuns de alunos com deficiência é defendida como via de superação das condições de segregação e de exclusão social às quais foram historicamente submetidos. Para apreensão do objeto de estudo, a abordagem utilizada foi a do estudo etnográfico uma vez que, conforme aponta Rockwell (1989), permite abordar um objeto particular como parte de uma totalidade maior que o determina. Essa abordagem possibilitou apreender uma gama de elementos de análise, o que é fundamental para esse tipo de investigação que propõe estudar as práticas da instituição e, ao mesmo tempo, possibilita ao investigador utilizar um leque de fontes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas focalizadas, análise documental e observação participante que proporcionaram a análise das práticas desenvolvidas pelas instituições que visam à inclusão escolar e a seus desdobramentos. Para atender ao objetivo da análise da extensão dessas práticas na inclusão dos alunos no ensino comum, elegeram-se também duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, que recebiam alunos com deficiência, encaminhados pela instituição pesquisada. A presente pesquisa revelou que a instituição especializada, por força do emergente movimento de inclusão escolar, deflagrou um processo de reorganização de suas práticas, implantando serviços direcionados especificamente à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. A análise das ações desenvolvidas pela instituição, especificamente do Programa de Apoio à Inclusão, demonstrou que se constituem em uma iniciativa de manutenção dos serviços da instituição. Esta é pressionada a desenvolver atividades que atendam ao que postula o movimento de inclusão escolar. As ações do Programa de Apoio à Inclusão não têm conseguido, de fato, promover a inclusão escolar dos alunos no ensino comum, conforme os dados analisados, seja por limitações materiais do Programa, que tem dificuldade para viabilizar a indicação e o acompanhamento dos alunos atendidos, conforme planejamento e metas estabelecidas, seja por barreiras pedagógicas encontradas nas escolas que produzem uma pedagogia calcada na homogeneização.

Palavras-chave: educação, inclusão escolar – deficiência.



## Abstract

NERES, Celi Correa. The specialized institutions and the school inclusion movement: intentions and practices. Thesis (PhD) Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This thesis has selected as research theme the intentions and practices of specialized institutions before school inclusion movement. Thus, the present research applied itself to examine the educational practices that aims to propitiate the school inclusion of pupils owning disability in regular schools, by means of the analysis of the Support Program to Inclusion, developed by a specialized institution, identifying: a) the place they occupy within the inclusion movement; b) the accomplishment of the practices developed by the Program for the school inclusion of pupils owning disabilities. The term school inclusion was adopted to refer to a great movement that arises in the heart of the educational reforms of the 1990s, as a political proposition of pupils' incorporation who have historically been excluded from school. The inclusion of pupils called excluded comes to be considered as a way of social inclusion, reaffirming the ideal set of the school as an instrument of the social equality. In special education, the inclusion of pupils owning disability in regular schools is defended as a way of overcoming the segregation conditions and the social exclusion to which have historically been submitted. To the awareness of the object of study, the approach used was an ethnographic study, as emphasizes Rockwell (1989), since it allows to approach a particular object as part of a larger whole that determines it. This approach made possible to understand a range of analysis data, which is fundamental to this kind of research that aims to study the practices of the institution and, at the same time, allows the investigator to use a variety of sources. The instruments of data collection used were: focused interviews, documental analysis and participant observation, which allowed the analysis of the developed practices by the institutions that seek to school inclusion and its developments. To attend the objective of analyzing the extension of these practices in the pupils' inclusion in regular teaching, two municipal schools of Campo Grande, capital of Mato Grosso do Sul, which received students with disabilities, referred by the researched institution, were also chosen. This research has revealed that the specialized institution, because of the emerging movement for school inclusion, pulled the trigger of a reorganization process of its practice, implanting services dealing specifically with the inclusion of pupils owning disabilities in regular education. The analysis of the actions developed by the institution, specifically of the Support Program to Inclusion, showed that they constitute an initiative of maintaining the institution services. It is pressed to develop activities that attend to what the school inclusion movement postulates. The actions of the Support Program to Inclusion have not succeeded, in fact, in promoting the pupils' school inclusion in the regular education, according to the data analyzed, either by material limitations of the Program, which has difficulty in affording the indication and the monitoring of the attended students, according to planning and set targets, or by pedagogical obstacles found in schools that produce a pedagogy based on homogenization.

Key words: education, school inclusion – deficiency

## Lista de siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CAE – Centro Especial de Arte e Educação  
CAE – Coordenadoria de Apoio ao Estudante  
CAS – Centro de Atendimento aos Surdos  
CAP/DV- Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente visual  
CDRH – Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos  
CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação  
CEDESP – Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CAPNE – Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais  
CIEESP – Centro Integrado de Educação Especial em Campo Grande  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CRAMPS – Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social  
DA – Deficiente Auditivo  
DEE – Diretoria de Educação Especial  
DM – Deficiente Mental  
DMM – Deficiência Múltipla  
DV – Deficiente Visual  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
ISMAC – Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação  
NEE - Necessidades Educacionais Especiais  
NUESP – Núcleos de Educação Especial  
NUMAPS – Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico  
ONGs – Organizações Não- Governamentais  
PAI – Programa de Apoio à Inclusão  
PC – Paralisia Cerebral  
PNE – Plano Nacional de Educação  
REME – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande  
SEESP/MEC – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UIAPS – Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

## **Lista de gráficos e quadros**

- Gráfico I** Surgimento de Instituições de Educação Especial em Mato Grosso do Sul
- Gráfico II** Atendimento das Instituições Especializadas em Mato Grosso do Sul – Tipo de deficiência
- Quadro I** Alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino de Campo Grande (2005)
- Quadro II** Evolução dos atendimentos da educação especial na REME (2005 – 2006)
- Quadro III** Ações desenvolvidas pelos NUMAPS – 2007
- Quadro IV** Ações desenvolvidas pelos NUMAPS – 2008
- Quadro V** Atendimento do Programa PAI – 2005 – 2008
- Quadro VI** Professores e alunos envolvidos na pesquisa – 2008

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO I- AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>22</b>
3.1	O debate entre o ensino comum e o especial .....	22
3.2	A proposta da inclusão escolar e o enfrentamento entre o ensino comum e o especial.....	27
3.3	O lugar das instituições especializadas no interior do movimento da inclusão escolar: o que mostram as pesquisas .....	33
3.4	O lugar das instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: o que dispõe a legislação brasileira .....	38
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO II- A PRESENÇA DAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL .....</b>	<b>50</b>
4.1	A oficialização da educação especial no Mato Grosso do Sul.....	51
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO III- A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS .....</b>	<b>66</b>
<b>6</b>	<b>CAPÍTULO IV- A ATUAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA E O MOVIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>79</b>
6.1	Abordagem e procedimentos de pesquisa .....	79
6.2	Constituindo o campo da pesquisa: a instituição especializada no movimento da inclusão escolar .....	87
6.3	O Programa de Apoio à Inclusão .....	101
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>9</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>

## 1 Introdução

Na trajetória da educação especial brasileira as instituições foram, por um bom tempo, as únicas responsáveis pela educação dos alunos com deficiência. Esse tipo de atendimento começa a ser questionado, de forma mais contundente, a partir da década de 1960, com a presença da proposta da integração desses alunos no ensino regular.

Com o movimento de integração, muitas críticas eram feitas ao trabalho desenvolvido nas instituições sob o argumento de que esse tipo de atendimento levava à segregação da pessoa com deficiência. No entanto, a defesa da integração não impediu que diversas instituições continuassem a oferecer o atendimento especializado. Isso porque, naquele modelo, havia um entendimento de que, em alguns casos, era necessária uma preparação anterior à inserção dos alunos nas escolas comuns e esse trabalho poderia ser feito nas instituições.

Com o movimento da inclusão, nos anos de 1990, essas críticas ao atendimento das instituições tornaram-se mais agressivas. No bojo desse movimento, há aqueles que fazem a defesa da inclusão dos alunos nas escolas comuns, sempre que for possível, vislumbrando os benefícios que esse processo poderia trazer a esses alunos; há também os que advogam a defesa da inclusão total. Esta última posição considera que todos os alunos, sem distinção, devem ser atendidos nas escolas do sistema regular de ensino.

Esse movimento permeia as políticas públicas a partir de meados dos anos de 1990 e as expressões inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva, inclusão escolar passam a ser a tônica das políticas educacionais. Nesta pesquisa, o termo inclusão escolar é adotado para mencionar um grande movimento que surge no bojo das reformas educacionais da década de 1990 e se refere, na concepção de Bueno (2008, p. 49), a uma proposição política em ação de incorporação de alunos que, tradicionalmente, têm sido excluídos da escola [...].”

A defesa da inclusão escolar aparece como alternativa para a superação das condições sociais de uma grande parcela da população considerada excluída. A inclusão dos alunos ditos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o

ideário da escola como instrumento de equalização social. Na educação especial, a inclusão dos alunos com deficiência em escolas comuns é defendida como meio de superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos.

Entretanto, muitos pesquisadores, tais como Padilha (2004), Góes (2004), Laplane (2004) e Bueno (2008), têm revelado a fragilidade do Sistema de Ensino Brasileiro, incapaz de oferecer aos alunos com deficiência uma educação de qualidade, considerando-se que incluir não significa apenas inserir, mas oferecer aos educandos condições de pleno desenvolvimento, por meio do acesso ao conhecimento sistematicamente acumulado pela humanidade.

Por outro lado, há uma indefinição, seja por parte da política educacional, seja na posição dos pesquisadores da educação especial, acerca do papel a ser desempenhado pelas instituições especializadas frente à proposta da inclusão escolar.

Com base nessa constatação, pode-se questionar: Qual é a tarefa das instituições face à proposta de inclusão escolar? Como essas instituições vêm desenvolvendo suas atividades perante o movimento de inclusão escolar? Que lugar ocupam as instituições na política de inclusão escolar?

Em meio a tais indefinições, é possível perceber que algumas instituições especiais, para responder aos apelos da política educacional, têm adotado o discurso da inclusão escolar como base para a reorganização de suas práticas educacionais<sup>1</sup>. Assim, uma outra questão, igualmente importante, é a análise dos mecanismos utilizados pelas instituições especiais para enfrentar esse movimento e também a ele se adequar.

Para responder a essas questões, a presente pesquisa dedicou-se a investigar as práticas educacionais que visam proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, por meio da análise do Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido por uma instituição especializada, identificando: a) o lugar que estas ocupam no interior do movimento de inclusão; b) a efetivação das práticas desenvolvidas pelo Programa para a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

---

<sup>1</sup> Nesse trabalho utiliza-se o termo práticas a partir da concepção de Gimeno Sacristán (1999) que a define como a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é resultado da consolidação de padrões de ações sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Práticas são, portanto, experiências pessoais compartilhadas por um grupo.

A investigação do trabalho desenvolvido na instituição pretendeu, em última instância, provocar uma reflexão acerca do movimento de inclusão escolar dos alunos com deficiência posto na sociedade: o que significa esse movimento? Por que, apesar de ser, de longa data, uma bandeira recorrente dos educadores, essa proposta vem ganhando força nos dias atuais? O que significa incluir os alunos com deficiência na escola comum, com base na análise das políticas educacionais em curso?

As investigações permanentes das práticas desenvolvidas na instituição, que visam à inclusão, ajudam a responder a essas questões, cruciais para desvelar as contradições desse movimento, posto que pesquisas desenvolvidas por Padilha (2004), Góes (2004), Laplane (2004) e Bueno (2008) revelaram que o sistema educacional tem se mostrado incapaz, inclusive, de responder à grande demanda de alunos na escola comum e, ainda, de atender a todos com qualidade.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), recentemente divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), apontaram para o sério problema que tem enfrentado a educação básica no Brasil. Segundo dados captados no *site* <http://ideb.inep.gov.br/Site/>, em 9 de maio de 2007, referentes ao anos de 2005 e 2006, o quadro é preocupante: das 27 unidades federativas, apenas sete têm o IDEB acima da média nacional de 3,8: Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, São Paulo, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Goiás. O estado do Mato Grosso do Sul obteve a média 3,2.

Diante desse quadro, a presente pesquisa pretendeu contribuir também, de forma indireta, para o grande debate da educação especial frente às políticas públicas que definem o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência na escola comum.

A análise das práticas desenvolvidas na instituição que objetivam a inclusão escolar dos alunos com deficiência foi realizada por meio de investigação das ações empreendidas pelo Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido em uma instituição, no município de Campo Grande (MS).

## **2 A construção do problema de pesquisa**

A preocupação com o espaço/papéis das instituições no âmbito da escolarização/inclusão dos alunos com deficiência surgiu da vivência desta pesquisadora no campo da educação especial, como técnica de educação especial de 1992 a 1998 e, a partir de então, por atuar como docente de cursos de formação de professores e desenvolver pesquisas na área.

O terreno tenso que envolve a dicotomia entre o ensino comum e o especial sempre esteve no centro dos debates da educação especial. Quando esta pesquisadora iniciou seu trabalho na área, em Campo Grande (MS), em 1990, a tônica do discurso educacional era a promoção da integração dos alunos com deficiência no ensino comum. A atuação como técnica de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, era direcionada à avaliação, encaminhamento dos alunos aos serviços especializados, às instituições, também acompanhamento psicopedagógico dos alunos com deficiência nas escolas.

Em meio ao trabalho junto às pessoas com deficiência, foi surgindo muita inquietação acerca de sua pretendida integração na sociedade. Uma das grandes bandeiras defendidas à época, a educação profissional, era entendida como forma eficaz de inseri-las na vida social. Entretanto, a prática profissional mostrava que nem sempre os programas de educação profissional logravam a tão esperada inserção.

Com o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, em 1996, esta pesquisadora desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era analisar os Programas de Educação Profissional e as funções que cumpriam no bojo da educação especial. Concluiu-se nesse estudo que os Programas cumpriam muito mais a função de ocupação do que a de integração dos jovens com deficiência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na sociedade.

Em 1998, com o ingresso na carreira docente na universidade, especificamente nos cursos de formação de professores, as questões que envolviam a educação das pessoas



com deficiência permaneceram como foco de pesquisa e como conteúdo de permanente estudo nas aulas da disciplina de Fundamentos de Educação Especial no Curso de Pedagogia, ministradas por esta pesquisadora.

Atualmente, entre as questões que permeiam a educação especial está a defesa da inclusão dos alunos no ensino comum. O termo inclusão ou educação inclusiva tem sido usado, também como sinônimo de educação especial em muitos trabalhos da área. Rodrigues (2006) aponta que a sociedade vive hoje em uma situação de extrema desigualdade entre os homens. Nesse contexto, o termo inclusão banalizou-se de tal forma que é usado com diferentes sentidos em variados programas em diversos setores: saúde, lazer, educação e até economia.<sup>2</sup>

Na educação, o termo inclusão ampara-se na defesa do acesso a todos os alunos na escola. Para tanto, defende-se a promoção da educação inclusiva – aquela que atende a todos os alunos sem distinção. Entretanto, o sentido da educação inclusiva, nesta pesquisa, refere-se “a um objetivo político a ser alcançado”, conforme aponta Bueno (2008, p. 60). Como um objetivo a ser alcançado, ela repousa na luta por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência e, nas palavras de Bueno (2008, p. 60), “aos demais grupos sociais historicamente desprezados por políticas sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios de classe”.

No bojo do movimento de inclusão escolar, a educação especial, entendida como a modalidade de ensino, conforme posto na LDB 9.394/96, tem sido conclamada para apoiar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. Para Glat (2006, p. 6), a educação especial é um conjunto de conhecimentos sistematizados que pressupõe “[...] conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiências [...]”. Nesse sentido, a educação especial, nas palavras de Glat (2006, p. 3), precisa deixar de ser um sistema paralelo de ensino e “[...] redimensionar seu papel antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente, como suporte à escola regular no recebimento deste alunado”.

---

<sup>2</sup> Rodrigues (2006) afirma que no Brasil, recentemente, uma instituição bancária lançou uma campanha sobre um “sistema bancário inclusivo” que busca captar clientes iletrados. (RODRIGUES, 2006, p. 300)

Nessa perspectiva, o trabalho da instituição especializada que pratica a educação especial, é posto em xeque. Há uma tendência fortemente marcada pelo discurso da inclusão escolar, segundo a qual o lugar das crianças e jovens com deficiência é a escola comum. Esse discurso tem assumido um tom marcante e tem sido a tônica das políticas públicas para a educação especial.

Diante desse quadro, qual seria o destino das instituições? Dados recentes do MEC indicam o esvaziamento do ensino especializado realizado, em sua maioria, pelas instituições em alguns estados brasileiros. Entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% nas matrículas de alunos da educação especial em escolas comuns.<sup>3</sup> Resta indagar se essas crianças permanecem nas salas de aula do ensino comum; ainda, se estão se beneficiando dessa escolarização.

Com relação aos dados divulgados pelo MEC quanto à distribuição das matrículas em esferas pública e privada, percebe-se que, embora tenha ocorrido um aumento no número de alunos com deficiência no ensino comum, a presença das instituições especializadas ainda é expressiva. Segundo o MEC, em 2006, as escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas, eram responsáveis por 37% das matrículas.<sup>4</sup>

É possível perceber que há uma pressão para o fechamento das instituições que, muitas vezes, é expressa no corte de financiamento e de pessoal por parte do Estado. Em Mato Grosso do Sul, no início do ano letivo de 2007, o governo estadual não autorizou a cedência de professores para as instituições especializadas. Sem o quadro de professores, as instituições dispensaram os alunos. Sem o atendimento das instituições e mediante a inviabilidade de as escolas comuns receberem os alunos, por falta de vagas ou ainda de condições materiais para desenvolvimento de práticas educacionais adequadas, os alunos ficaram desamparados.

Após a ampla divulgação na mídia em torno da situação dos alunos, o governo do Estado voltou a ceder os professores. Porém, a resolução do impasse vivenciado pelos profissionais continuou sem definição. Esse quadro evidencia um poder público que, historicamente, tendo subvencionado as instituições especializadas,<sup>5</sup> então, sob o discurso da inclusão escolar, chama para si a responsabilidade do atendimento e pressiona as instituições

---

<sup>3</sup> Ver <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

<sup>5</sup> Sobre esse aspecto ver Mazzotta (2006) Jannuzzi (2005), Neres (2006) e Lancillotti (2006).

a inserir os alunos no ensino comum. Isso demonstra que a preocupação do Estado é atender a população excluída em uma escola para todos, onde impera a retórica da igualdade que, sem considerar as diferenças, torna desigual as condições para o atendimento daqueles que dela necessitam.

Essa situação tem evidenciado a necessidade do estudo e redimensionamento do papel das instituições frente à política de inclusão escolar. Percebem-se, claramente, a preocupação e a insegurança dos próprios técnicos das instituições frente a tal problemática. De certa forma, estão sendo discriminados por defenderem o seu trabalho. Deve-se considerar também que, muitas vezes, não têm discernimento sobre o papel que devem exercer frente ao movimento. Pode-se perceber que as instituições estão buscando redefinir suas práticas, seja pela pressão do movimento de inclusão, seja pela necessidade de buscar alternativas para o atendimento.

Melletti (2006), ao estudar a educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial, afirma que a tarefa de escolarização é assumida por algumas delas para atender ao princípio da inclusão e da escola para todos. A autora pontua que “o entendimento de que o reconhecimento da instituição especial como instância educacional é favorecedor da oferta de educação para todos, atribui ao princípio escola inclusiva também um outro sentido”. Assim, a instituição [...] é considerada também como uma instância favorecedora da inclusão social de pessoas com deficiência mental na medida em que proporciona o acesso e a permanência dessa população à escola. (MELETTI, 2006, p. 78).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a existência de uma lacuna no campo das pesquisas em educação especial, particularmente quanto ao estudo da atuação das instituições a partir do movimento da inclusão escolar. Ferreira (1998, p. 9) pontua que, no âmbito da legislação, uma questão que merece ser definida, no caso das instituições especializadas, é “o caráter educacional das instituições particulares e dos serviços que prestam”. O autor chama a atenção ainda para a necessidade de estudo das novas práticas assumidas pelas instituições frente às demandas sociais e às imposições das políticas públicas.

Ferreira (2005) afirma também que é preciso discutir as exigências decorrentes desse novo cenário, as quais instituições especializadas vêm enfrentando, entre elas a de se constituir como espaço escolar, inclusive com níveis de ensino, credenciamento e organização

muito próximos da escola comum. Assim, segundo Ferreira (2005, p. 110), é necessário investigar a problemática: como têm sido “[...] as relações entre a educação especial e o ensino regular, entre as escolas regulares e as instituições especializadas?”

É possível detectar uma indefinição na área ao se retratar o papel das instituições no bojo do movimento da inclusão escolar. Diante disso, algumas questões merecem destaque no campo da pesquisa; certamente, uma vez respondidas, nortearão o estabelecimento das políticas públicas para o setor. Entre elas, destacam-se: Qual é o papel das instituições no movimento da inclusão escolar? Como tem sido a atuação das instituições especializadas nesse movimento?

Ressalta-se ainda que poucas são as pesquisas que analisam os impactos da inclusão escolar dos alunos, com base em parâmetros que avaliem os resultados no processo de escolarização das crianças com deficiência. Estudos desenvolvidos por Ferreira & Ferreira (2004) indicam que a política de inclusão responde mais a critérios quantitativos do que a qualitativos. Além disso, os autores julgam relevante analisar, entre outras questões,

Como tem se dado a evolução recente do atendimento educacional para os alunos com necessidades especiais, em termos de acesso/permanência e da natureza dos serviços educacionais para eles organizados, à luz de uma legislação indicativamente favorável ao atendimento ampliado e integrado [...] (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p. 25)

Percebe-se que as pesquisas que se propõem a estudar as políticas públicas para educação especial não têm focado a efetivação das propostas de inclusão no processo educacional das pessoas com deficiência. Bueno (2006) aponta que os pesquisadores da área da educação especial devem centrar suas investigações no acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Diante disso, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos de investigação com o objetivo de discutir e desvelar os contornos que vem assumindo a consecução das políticas educacionais para esses alunos, além de analisar criticamente as propostas em aplicação nessa modalidade de ensino e, ainda, como essas ações são efetivadas na vida escolar desses alunos.

No âmbito das políticas educacionais existem poucas pesquisas que fazem análise da repercussão e implantação das reformas no interior da escola, como forma de avaliar em que medida as ações propostas estão beneficiando as crianças e os jovens em sua escolaridade.

Nesse sentido, Azanha pontua que:

Os estudos sobre políticas e reformas educacionais brasileiras têm sido, sobretudo, monotonamente polêmicas ou até mesmo julgamentos ideológicos. Desde o grande debate sobre a escola pública na década de 50 até hoje as discussões sobre a reforma da escola têm sido muito mais tomadas de posição com motivações políticas do que análises científicas sobre o sistema escolar [...] Porém, nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. [...] A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional. (AZANHA, 1990, p. 68-69)

Portanto, a pesquisa desenvolvida revestiu-se de grande relevância, entre outros aspectos, pelo seu objetivo de investigar uma questão pouco explorada no campo das pesquisas em educação especial, sobretudo no panorama da defesa do movimento da inclusão escolar, que é exatamente situar as práticas educacionais realizadas nas instituições a partir desse movimento e, ainda, a efetivação dessas práticas no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Assim, o objetivo dessa investigação consistiu-se em analisar as práticas educacionais que visam proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, por meio da análise do Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido por uma instituição especializada, identificando: a) o lugar que ocupam no interior do movimento de inclusão; b) a efetivação das práticas desenvolvidas pelo Programa para a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Em síntese, a presente investigação justifica-se pela necessidade de apreender, no cotidiano da instituição/escola e da sala de aula, a projeção na vida escolar dos alunos com deficiência das propostas educacionais das quais são atores, pois as práticas educacionais são orientadas pelas políticas educacionais.

A análise das práticas que visam à inclusão desenvolvidas na instituição, por meio do Programa de Apoio à Inclusão, foi realizada em uma instituição especializada no município de Campo Grande (MS) e em duas escolas da Rede Municipal de Ensino.

### 3 Capítulo I

## As instituições especializadas e a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência

### 3.1 O debate entre o ensino comum e o especial

A história da educação especial no Brasil é marcada pela presença das instituições especializadas. As primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência são desenvolvidas pelas instituições, conforme nos mostra Jannuzzi (2004), Mazzota (1996) e Bueno (1993).

Esse modelo de atendimento tem sido alvo de muitas críticas, sob o argumento de ser centrado na deficiência e na concepção médico-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem e que contribui para a segregação da pessoa com deficiência.

Somente na década de 1960, instalou-se no Brasil o movimento pela integração dos alunos na escola comum, que se baseava no princípio da normalização como meio de preparação aos alunos com deficiência em termos de integração na sociedade. O princípio da integração pressupõe um preparo do chamado “excepcional” para atuar na sociedade “tão normal quanto possível”: “Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas sim criar condições de vida tanto quanto possível similares às condições normais da sociedade em que vive” (ANACHE, 1991).

Para Ribeiro (2003), o conceito de normalização, apesar de ser alvo de análises divergentes, tinha como finalidade a tentativa de subsidiar uma proposta educacional para os alunos com necessidades educacionais, opondo-se aos modelos segregadores daquele tempo.

A autora, ao fazer referência aos princípios de normalização e de individualização, aponta que:

[...] Na verdade, esses princípios representam o alicerce do projeto pedagógico que, respeitando as diferenças individuais, se detém na organização de um currículo que possibilite a todos os alunos se desenvolverem de acordo com suas capacidades, ritmo e possibilidades. Esses princípios representam ainda a base das adaptações curriculares e

de toda ajuda pedagógica que se possa oferecer àqueles que dela necessitam. (RIBEIRO, 2003, p. 44)

Dessa forma, destaca-se a necessidade de analisarmos a defesa da integração e da educação das pessoas com deficiência, no bojo do movimento da escolarização geral. Assim, percebe-se que a reivindicação a respeito da educação dos alunos com deficiência intensificasse na mesma proporção da luta pela universalização da escola comum, como forma de atender todas as crianças que dela necessitam.

A defesa da integração vai ao encontro da proposta da democratização do ensino, da escola universal e gratuita para todos. A inserção do aluno com deficiência no ensino regular passa a ser meta principal da educação especial. Observa-se que o movimento da integração ganha força no interior da educação especial, refletindo o papel da escola de assistir todos, seja aluno com deficiência ou não.

O princípio da integração pode ser entendido como um esforço maior de reafirmar a necessidade de que a escola abrace a todos: alunos comuns e especiais. De acordo com Filgueiras (1996, p.13-20), a história do atendimento na área social no Brasil, aí inclui-se a educação, pode ser analisada a partir das relações de trabalho. A autora afirma que em decorrência da situação difícil de inúmeros trabalhadores no espaço urbano industrial, fruto das más condições de trabalho, trazidas pelo salário e até pelo desemprego, as políticas sociais são criadas para assistir esses trabalhadores e seus filhos. Assim, as escolas, as creches, como muitas outras instituições, são implantadas para atender as crianças, os jovens e também as pessoas com deficiência.

No âmbito legal, verifica-se na LDB 4.024/61 a recomendação para a integração no ensino comum, que reserva dois artigos, 88 e 89, para tratar da educação especial:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, Lei 4.024/61, de 21/04/61).

Segundo Neres (1999), a pretensão do Estado era a de prever o atendimento no ensino comum, considerando o princípio da integração, ao mesmo tempo em que se propunha a auxiliar a manutenção dos serviços especializados. Essa condição permanece, ainda hoje, com a presença do Estado subsidiando as instituições especializadas.

Na década de 1970, também observa-se a referência ao princípio da integração com tônica da educação especial. A Lei 5.692/71 fazia referência ao ensino especial, conforme já estabelecido na LDB 4.024/61, sempre sob a recomendação do engajamento ao ensino comum.

O contexto educacional brasileiro da década de 1970 foi marcado pela defesa da educação em favor da produtividade, em conformação com um panorama econômico em que revelava um crescimento da produção industrial, com a adoção do modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia.

Esse cenário possibilitou investimentos maciços de capital estrangeiro e a formação de imensos conglomerados econômicos, ocasionando crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e o surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos (Bueno, 1993). A pauperização da classe trabalhadora trazida pelo achatamento dos salários, além da grande massa de trabalhadores desempregados contribuíram para essa miséria.

Diante desse quadro, a expansão escolar aparece com alternativa de prestar atendimento aos trabalhadores e seus filhos que não têm lugar na produção. Segundo Filgueiras (1996), o tema educação para o trabalho, nesse período, permeou a definição das intervenções dirigidas às classes populares. A instituição escolar teria a função de prevenir a delinquência e proteger as crianças para os riscos da rua: vadiagem, mendicância, entre outros.

Essa realidade provocou, no final da década de 1960 e início da década de 1970 uma intensificação dos movimentos sociais em direção à defesa dos direitos dos grupos minoritários. Caiado (2006, p. 153) destaca que ainda hoje, no Brasil, os indicadores sociais apontam que grande contingente de pessoas com deficiência sofrem as consequências da “desigualdade social que assola o país e exclui milhões de pessoas do acesso aos direitos sociais como: educação, saúde, trabalho, transporte, esporte, cultura e lazer”. Na educação especial, de certa forma, a resposta para o atendimento da pessoa com deficiência, nessa época, foi expressa pela adoção do paradigma da integração.

Entretanto, a prática da integração tem sido alvo de críticas, de um lado pela centralização da responsabilidade de sucesso/fracasso no aluno com deficiência, de outro por minimizar o papel da escola na educação desses alunos.



O movimento pela integração de alunos com deficiência na escola inaugura o debate polêmico entre ensino comum, aquele destinado às crianças ditas “normais”, e o ensino especializado, aquele destinado às pessoas com deficiência.

Prieto (2006) assinala que, embora a lei tenha anunciado que a educação de pessoas com deficiência deveria enquadrar-se na educação geral e promover a integração, percebe-se também uma expansão mais expressiva das instituições especializadas:

[...] Todavia foi também a partir dessa mesma época que houve a expansão mais expressiva de serviços de atendimento especializado paralelos ao ensino regular, de cunho filantrópico e nem sempre de caráter educacional. Convivemos desde então com o ensino traduzido pela dicotomia comum e especial, sem que tenhamos condições de aliviar as tensões daí decorrentes. (PRIETO, 2006, p. 67-68)

Nos dias atuais, o debate entre o ensino comum e o especial tem se acirrado com o movimento da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, como via de inclusão social. No bojo desse movimento, também há aqueles que advogam a inclusão total, ou seja, a inexistência do atendimento especializado em instituições, e os que, admitindo as limitações da realidade educacional, defendem a manutenção dos serviços educacionais paralelos.

Mendes (2006), analisando as divergências acerca das posições entre as propostas de educação para pessoas com deficiência, salienta que:

Em resumo, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia de que a diversidade de características implica a existência de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções. (MENDES, 2006, p. 396)

Ainda sobre a divisão de posições acerca da relação ensino comum e especializado, Prieto (2006) assinala que:

[...] De um lado estão os defensores da proposta de uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos, e de outro, aqueles que compreendem que a igualdade de oportunidades pode ser traduzida inclusive pela diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados para além daqueles de complementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe comum. (PRIETO, 2006, p. 45)

Diante disso, pode-se perceber que a grande divergência está exatamente entre os defensores da inclusão total e os que defendem a manutenção dos recursos e serviços especializados como ponto de apoio ao ensino comum.<sup>6</sup>

Para Mattos (2004), a proposta de inclusão total é defensora da ideia de que todos os alunos, independente de suas condições, frequentem as classes comuns na rede regular de ensino, eliminando, inclusive, os serviços de apoio especializados.

É preciso definir o que se reconhece como inclusão. O que significa incluir? Seria a inserção dos alunos com deficiência na escola comum? A proposta de inclusão está presente na escola hoje e é defendida com base no argumento de promoção de oportunidades iguais para todos. Contudo, não se pode perder de vista que a verdadeira democratização do ensino consiste em possibilitar aos alunos com deficiência o acesso ao conhecimento sistematicamente acumulado pelos homens no decorrer da história da humanidade. Para isso, é necessária a materialização não de uma proposta de educação igual para todos, mas de uma educação capaz de atender às diferenças. Nesse sentido, Sanfelice assinala que:

O posicionamento do pensamento pedagógico que reivindica hoje a necessidade de garantir escolas organizadas diferentemente e com recursos metodológicos distintos para que assim se possa, no ponto de partida da ação pedagógica, estar realmente atendendo às características das clientela distintas é, sem dúvida, motivo de polêmica entre os educadores. Pensamos, entretanto, que a proposta é realmente democrática. Uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada – no caso dos “deficientes mentais” –, será teoricamente democrática e na prática discriminadora. (SANFELICE, 1989, p. 32-33)

Lancillotti (2006), ao analisar a proposta da inclusão escolar de alunos com deficiência, aponta para a necessidade de reflexão sobre a possibilidade de uma escola única que seja capaz de atender a todos com qualidade:

[...] Uma escola que, municiada das condições materiais necessárias, possa incorporar e atender, paulatinamente, com qualidade, uma grande parcela de alunos que se encontram sem acesso escolar ou em condição marginal dentro da própria escola. Que possa contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual, até que seja possível forjar em cada indivíduo que a ela ocorre, a humanidade, construída social e historicamente. (LANCILLOTTI, 2006, p. 48)

---

<sup>6</sup> Para aprofundar as reflexões acerca da inclusão e inclusão total ver MATTOS, E. A. de. Educação inclusiva: reflexões sobre inclusão e inclusão total. In: **Revista Inclusão**, n. 5. Braga, Portugal: Editora Adjunta, 2004, p. 49-61.

Ferreira & Ferreira (2004) afirmam que no âmbito da política educacional brasileira pode-se perceber, nos últimos anos, um aumento considerável no quantitativo de crianças e jovens com deficiência que têm acesso à educação básica. Os autores apontam, entretanto, que esse acesso não tem se traduzido em atendimento adequado e até nas necessárias condições de permanência desses na escola.

Sobre esse aspecto, Laplane (2004) salienta que a defesa da inclusão é contraditória na medida em que

[...] o discurso contradiz com a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes [...] (LAPLANE, 2004, p.18)

Para se entender a orientação da inclusão faz-se necessário analisá-la como um grande movimento que se intensifica a partir da década de 1990, quando se percebe um redimensionamento da política educacional para promover a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

### **3.2 A proposta da inclusão escolar e o enfrentamento entre o ensino comum e o especial**

A proposta da inclusão escolar de pessoas com deficiência na sociedade de maneira geral, remete grande parte da responsabilidade desta para a escola. A tarefa da escola é a de desenvolver educação inclusiva que atenda a todos.

Com o paradigma da inclusão, as escolas são chamadas a desenvolver uma educação inclusiva. Para Bueno (2008), o termo educação inclusiva, muitas vezes utilizada indevidamente como sinônimo de inclusão, refere-se a um objetivo político a ser alcançado a partir do movimento da inclusão escolar.

A partir da defesa da inclusão, inúmeros trabalhos vêm sendo produzidos de modo a recomendar a educação inclusiva, a definir o desenho dessa escola; em sua maioria, fazem essa defesa, baseando-se em princípios legais e no argumento da escola democrática.

Carmo (2001) chama a atenção para o fato de que grande parte desses estudos é realizada numa perspectiva acrítica, desprovida de uma análise das determinações mais amplas.

Não raro, somos conduzidos a pensar que tanto os escritores quanto os debatedores realizam suas análises a expensas da história, desconsiderando seu movimento e suas conseqüências, e reportam a discussão para lugar e tempo abstratos. Duas tendências com os mesmos princípios despontam, nesse cenário, como predominantes. A primeira passa aqui a ser denominada como *inclusivista* onde podem ser agrupados aqueles que respaldam a inclusão em bases legalistas do “*direito de todos*” e dever do Estado, e a segunda na qual a inclusão está atrelada à adaptação da escola em seu caráter aparente e que, na ausência de uma melhor designação, poderiam ser denominados de “*adaptadores*” sociais ou restauradores escolares e da educação. (CARMO, 2001, p. 01-grifo do autor)

Para se entender a defesa da inclusão é preciso dimensioná-la na proposta de educação para todos como um grande movimento educacional que se fortalece nos anos 1990 e que vem responder a uma necessidade da escola de atender todas as crianças que dela estão excluídas.

O cenário político-econômico da referida década, marcado pela lógica do capitalismo em sua configuração expressa pela globalização e neoliberalismo, determina a materialização de um jogo social em que as marcas do desemprego e da exclusão social refletem nas propostas educacionais, como expressão de manifestação de uma política pública que seja capaz de dar respostas às crises sociais e à exclusão.

Esse “modelo econômico”, intitulado neoliberal, segundo Alves (1995), é uma nova roupagem do discurso burguês, frente à crise do capitalismo que mal disfarça a “falência do Estado” em gerenciar o controle dos desabrigados e ociosos, trazidos pela recessão econômica e alto índice de desemprego.

[...] numa época em que a crise do capitalismo está radicada na impossibilidade de o capital reproduzir, cada vez mais elasticamente, a riqueza social, as políticas burguesas têm funcionado no sentido de desamparar os excluídos que, ainda recentemente, sob o manto protetor do Estado do bem-estar social, viviam de consumir, improdutivamente, parcelas da riqueza social. Com isso, a miséria social tem crescido de forma galopante. Não há mais como desconhecer o fato de que, hoje, se aprofunda a tendência à barbárie, como decorrência dessas políticas por muitos designadas neoliberais. O mergulho na barbárie não é só uma possibilidade que se coloca no horizonte. A barbárie grassa entre nós e manifesta-se no aumento crescente das hordas de excluídos que, sem a possibilidade de retorno ao trabalho, ameaçam a ordem social; na ausência de projetos sociais alternativos à sociedade burguesa; no individualismo exacerbado que transforma o “contrato social”, exclusivamente, num instrumento de dominação da capital por meio do Estado. (ALVES, 1995, p. 83-84)

Tommasi & Haddad (1996) apontam que as políticas neoliberais atendem às necessidades do capital internacional em intenso processo de globalização e que impõem:

- I – Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos cofres públicos;
- II – abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
- III – liberação financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro;
- IV – Privatização das empresas e dos serviços públicos. (TOMMASI & HADDAD, 1996, p. 23).

Neres (1999) mostra que tais políticas de ajuste econômico são defendidas pelo Banco Mundial e condicionam as relações de financiamento aos países endividados. As medidas do ajuste, segundo o Banco Mundial, permitiriam o crescimento econômico, o que possibilitaria o pagamento da dívida externa dos países devedores. Essas medidas que condenam o protecionismo, os excessos de regulação e de intervencionismo por parte do Estado, expressam a própria dificuldade deste em assumir as políticas sociais, frente à crise vivida por essas nações.

Sob o discurso neoliberal do equilíbrio orçamentário, da redução dos gastos públicos, da eliminação do intervencionismo, a atuação do Estado<sup>7</sup> nas políticas sociais traduz-se no esforço de estabelecer parcerias para concretizar programas destinados a reduzir as mazelas sociais. A esse respeito Dupas (2001) ressalta que:

[...] a atual carência de recursos dos governos – comprometidos a zerar seu deficits – somada à insuficiência de máquinas administrativas públicas, nos faz concluir que somente um novo e original acordo entre os governos e as sociedades civis permitirá avançar. Ele pressupõe, necessariamente, a recuperação da capacidade de indução dos Estados nacionais, padrões éticos que fortaleçam sua legitimidade e a criação de estruturas eficazes que tenham condição de fiscalizar o cumprimento dos acordos e dos compromissos assumidos nos processos de regulação, incentivando e transferindo para a sociedade civil um íntimo envolvimento com a operação de sistemas de amparo social. (DUPAS, 2001, p. 133)

---

<sup>7</sup> Sobre a atuação do Estado, Dupas (2001, p. 131) salienta que apesar de terem visto seu espaço para políticas públicas estreitadas pela onda liberal e pelo avanço do mercado, os Estados nacionais não são agentes passivos que simplesmente reagem tentando responder às exigências das empresas transnacionais. Eles ainda preservam importante condição de influir (e induzir) a formação das cadeias globais das transnacionais.

O crescente avanço tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica, ocorridos já nos anos 80, trouxeram significativas mudanças no mundo do trabalho e de produção do capital. Antunes (1995) aponta que:

É visível a redução do operariado fabril, industrial gerado pela grande indústria comandada pelo binômio taylorismo - fordismo especialmente nos países capitalistas avançados. Porém, paralelamente a este processo, verifica-se uma crescente subproletarização do trabalho, através da incorporação do trabalho precário, temporário, parcial, etc. A presença imigrante no primeiro mundo cobre fatias dessa subproletarização. Ora se confundindo, ora se diferenciando desta tendência, há um processo de terceirização do trabalho [...] com certeza desemprega e torna menos estável a condição operária. Deslança o assalariamento dos setores médios, [...] como se constata, a processualidade é complexa, multiforme e tem como resultado uma classe trabalhadora mais heterogeneizada, fragmentada e complexificada. (ANTUNES, 1995, p. 150)

Tais mudanças no mundo do trabalho traduzem-se em alto índice de desemprego. Além disso, trazem também um aumento considerável da economia informal e de serviços e ainda tendem a enfraquecer ainda mais os cofres públicos, como consequência da diminuição de impostos e a complexidade das carências sociais que geram despesas trazidas pela miserabilidade, pelas difíceis condições de vida dos trabalhadores. Essa realidade produz uma grande massa de trabalhadores que enfrentam um quadro complexo de exclusão social. Dupas (2001, p. 132) aponta que o crescimento da exclusão social “aumenta a pressão sobre os Estados nacionais exigindo a retomada de políticas públicas eficazes na área social.”

Nesse cenário, a educação, enquanto política pública<sup>8</sup> de corte social, tem sido conclamada como estratégia de atender a essa grande massa, contribuindo assim para atenuar situações de conflito e de tensões sociais.

A esse respeito Lancillotti pontua que:

Na sociedade capitalista contemporânea há um gigantesco e crescente número de excluídos. A despeito de todos os avanços e riquezas decorrentes do trabalho humano historicamente acumulado, grande parcela da população vive em condições de miséria, e bem poucos podem fruir das amplas possibilidades abertas pela produção humana. Esta face perversa do sistema

---

<sup>8</sup> O conceito de políticas públicas adotado neste estudo baseia-se na definição de Azevedo que afirma: [...] em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou Estado em que têm lugar e por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria [...] (AZEVEDO, 1997, p. 5).

social tem sido enfrentada por meio de ações *inclusivistas*, marcadamente compensatórias, que vêm no sentido de atenuar os efeitos da exclusão, passando ao largo de seus determinantes materiais [...] (LANCILLOTTI, 2006 p. 35)

A principal tarefa da educação é atender a todos os excluídos: os pobres, os negros e as pessoas com deficiência. Para tanto, essa educação é denominada “inclusiva”, aquela que atende a todos, sem distinção. Nesse sentido, a partir da década de 1990, o discurso da educação inclusiva ganha centralidade nas políticas educacionais.

A partir da década de 1990, a manifestação da inclusão escolar encontra amparo nas declarações internacionais, dentre elas destacam-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Dakar (2000), Declaração de Madri (2002), a Declaração de Sapporo (2002).

Em geral, esses documentos têm a finalidade de chamar a atenção dos países em desenvolvimento para a necessidade de reafirmar o compromisso com a educação, sempre sob o aspecto da política pública como elemento capaz de reduzir as distorções sociais.

A defesa da escola para todos é a ideia central desses documentos e para que isso se efetive é possível aprender nos textos a necessidade da união de esforços entre o Estado e as organizações não governamentais para a concretização do ideal da educação para todos. Por meio dessa constatação, pode-se entender a forte atuação dessas organizações na educação especial.

A Declaração Mundial de Educação para Todos expressa essa condição observando que “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas.” (Declaração mundial sobre educação para todos, 1990, Art. 10). Sobre a educação das pessoas com deficiência, a Declaração afirma que:

As necessidades de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Art. 3º, item 5).

Dez anos depois os países signatários da Cúpula Mundial de Educação para Todos reuniram-se em Dakar e com base nas discussões elaboraram um documento intitulado a

Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000).<sup>9</sup> Nesse documento retomam a necessidade de perseguir as metas da educação para todos, salientando a necessidade de atender com qualidade as minorias. Reafirma-se também a necessidade de garantir as parcerias com as instituições do setor privado, no caso as instituições especializadas.

Outro documento importante na definição de políticas de inclusão, a Declaração de Salamanca, ainda em 1994, dispõe que o

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 7.)<sup>10</sup>

Ao defender a escola inclusiva, o documento faz uma ressalva: “sempre que possível”, expressão utilizada em vários outros documentos legais, acenando para uma parcela do alunado que não poderia ser atendida por essa escola:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 8, grifo nosso)

A Declaração de Salamanca defende as instituições especiais que podem ser um recurso valioso para desenvolvimento das escolas inclusivas, servindo de centros de referência no trabalho com as pessoas com deficiência. Afirma a Declaração que:

[...] Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 9)

---

<sup>9</sup> Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar – Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponível em [www.http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf), acesso em 1º/06/2007.

<sup>10</sup> DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acesso em: 10/08/2007.



A Declaração de Madri (2000) reafirmou o lugar de destaque que o sistema educacional ganha na construção da sociedade inclusiva, enfatizando que:

O sistema educacional tem de ser, portanto, o lugar principal para garantir o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, o qual permitirá que crianças e adolescentes com deficiência sejam tão independentes quanto possível. O sistema educacional é o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE MADRI, item 7, 2000)<sup>11</sup>

A Declaração de Sapporo (2002)<sup>12</sup> também reafirma a importância da educação inclusiva e convoca os dirigentes dos países para o estabelecimento de uma política de inclusão escolar como forma de promover a participação e aceitação plena entre as crianças, com vistas a evitar a segregação.

Fica evidente nesses documentos a chamada para a adoção de políticas de inclusão como forma de enfrentar processos acentuados de exclusão social, e a consideração de que o trabalho das instituições especializadas não é descartado, sobretudo para aqueles que, por condições específicas, não têm condições de frequentar o ensino comum.

### **3.3 O lugar das instituições especializadas no interior do movimento da inclusão escolar: o que mostram as pesquisas**

A indefinição acerca da atuação das instituições é também abordada nas produções científicas da área. As pesquisas sobre educação especial têm evidenciado que não há um consenso a respeito do papel que as instituições devem cumprir na educação das pessoas com deficiência, tendo como referência o movimento da inclusão.

Para Prieto (2006) existem pelo menos duas interpretações acerca da definição do que seria a função da instituição especializada: uma, defende que o conhecimento acumulado pela educação especial deve estar a serviço do ensino comum para subsidiar o desenvolvimento da educação inclusiva; outra, define que o atendimento especializado deve ser destinado aos alunos que apresentam necessidades, às quais o ensino comum não consegue atender.

---

<sup>11</sup> Conferir o endereço <http://www.entreamigos.com.br/noticias/declaracao.html>.

<sup>12</sup> Conferir em [http://www.educacaoonline.pro.br/doc\\_declaracao\\_de\\_sapporo.asp?f\\_id\\_artigo=456](http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_sapporo.asp?f_id_artigo=456)

Mantoan (2006, p. 26) assinala também a indefinição da atuação das instituições especializadas, quando declara que ora os professores dessas escolas “atuam como orientadores de professores de escolas comuns, onde estão incluídos alguns alunos dessas instituições, ora dão aulas como professores de ensino regular, mas em escolas especiais!” A autora ainda assevera:

Tudo se confundiu de tal modo que é difícil, até para quem quer compreender o que significa atender a alunos com deficiência nas suas necessidades educacionais como um todo, sejam as especificamente escolares, sejam relativas ao atendimento especializado. Se a escola é especial, parece coerente que ela não seja comum, mas o que ocorre é que elas acabam sendo nem uma coisa e nem outra. (MANTOAN, 2006, p. 26)

Os posicionamentos apontados acima demonstram a necessidade de estudar a atuação das instituições frente à proposta da inclusão, de modo a contribuir para o entendimento das funções que vem desempenhando na educação das pessoas com deficiência, tendo como referência a análise de determinações mais amplas, ou seja, desvelar quais as funções que a educação especial vem cumprindo no bojo do movimento da proposta de escola para todos neste momento da sociedade capitalista.

Ferreira (2004), ao se referir às instituições especializadas, pontua que:

Não são escolas, no sentido estrito, nem como tal têm sido avaliadas: são, por assim dizer, instituições totais, de atendimento múltiplo, nas quais a instrução escolar é um dos vários componentes. Para a população que combina as condições da pobreza e da deficiência, a instituição tende a assumir, de modo precário, um conjunto de demandas de assistência, saúde e, inclusive, formação [...]. (FERREIRA, 2004, p. 4)

Vários autores como Ferreira & Ferreira (2004), Ribeiro (2003), Baumel (2003), entre outros, apontam que para assumir condição efetiva de inclusão escolar, ou seja, uma escola capaz de oferecer aos alunos com deficiência, condições para aprendizagem e desenvolvimento, é necessário assumir um novo projeto de escola.

O investimento necessário para essa “nova escola” parece desviar-se da proposição do Estado neoliberal, que prevê gastos mínimos com educação. Como podemos entender essa contradição?

A questão merece uma análise de como está se materializando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Várias pesquisas desenvolvidas por Prieto (2006), Ferreira (2005), Mendes (2008), Oliveira (2008), entre outros, apontam para a inadequação da

escola e da falta de investimento na formação de professores e de recursos necessários para desenvolver propostas de inclusão.

Ferreira (2005) pontua que

Políticas mais efetivas de integração escolar, como responsabilidade do Estado, necessariamente reclamam maior compromisso da escola pública e revisão das formas de relação dos sistemas de ensino com as instituições especializadas, até porque estas têm dependido de modo crescente de verbas educacionais. (Ferreira, 2004, p. 36)

Considerando que as instituições especializadas têm detido, na história da educação especial,<sup>13</sup> grande parte dos investimentos da educação, pode-se inferir que a defesa da inclusão tem sido a saída para o Estado diminuir gastos com a educação especial.

Em uma pesquisa realizada por Arruda, Kassar e Santos (2006), cujo objetivo era analisar o custo do atendimento do aluno com deficiências em instituições pública e privada sem fins lucrativos, ficou evidente que o valor dispensado para manter os serviços da instituição especializada, para cada aluno, é superior ao destinado ao aluno na escola pública comum.

As autoras concluem que a política de inclusão defendida pelo Estado permite-lhe que, atendendo à lógica ditada pela lógica do mercado e pelos organismos internacionais que financiam a educação no Brasil, consiga cumprir com o atendimento dos alunos com deficiência a um custo menor, já que a instituição especializada investigada sobrevive basicamente de verbas públicas.

Sobre os princípios do Banco Mundial, Arruda, Kassar e Santos (2006), afirmam:

Destaca-se o fato de que esse atendimento deve ser pautado dentro de uma lógica de eficiência, que determina atender mais com menos recursos. O Banco Mundial, um dos agentes financiadores da Educação Básica no Brasil, proclama os princípios de equidade que deve ser entendida como a busca de igualdade de oportunidades para atender o grande número de carentes educacionais em áreas críticas de marginalizados educacionais com a aplicação de padrões mínimos de funcionamento das escolas; de efetividade que está relacionada à realização do máximo com um mínimo de meios; e de complementaridade identificada como a necessidade de compatibilizar ações e não sobrepô-las. (ARRUDA, KASSAR E SANTOS, 2006, p. 110- grifo das autoras)

---

<sup>13</sup> Pesquisas realizadas por Mazzotta (1996), Neres (2003), Lancillotti (2004) e Ferreira (2004) apontam que, historicamente, as instituições especializadas detêm grande parte do financiamento da educação especial.

Pode-se concluir que a inclusão de alunos com deficiência significa atender aos princípios assinalados da equidade, da efetividade e da complementaridade, permitindo dessa forma a atuação do Estado de modo coerente com as políticas neoliberais em curso.

Ao analisar os discursos políticos sobre inclusão, Cardoso (2005) afirma que no Brasil as políticas em curso têm assumido o caráter da flexibilização e faz previsão de uma rede paralela de serviços:

Quanto às proposições políticas, percebeu-se que se caracterizam por uma flexibilização das modalidades de atendimento. Nos termos ora especificados, a promoção da inclusão educacional pode ser realizada tanto por estratégias que mantenham a rede paralela prestadora de educação especial e os atendimentos já existentes na escola regular, como pela incorporação de certificação relativa ao ensino fundamental e profissionalizante de seus alunos, ou ainda pela criação de serviços de apoio ao professor e ao aluno na classe comum. Observou-se que a política em tela ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. (CARDOSO, 2005, p. 7)

A autora reconhece, portanto, a atuação de uma rede de atendimento que existe na educação especial, justificada pela diversidade dos alunos, já apontados em nossos estudos. Ainda em sua análise sobre os discursos políticos de inclusão, Cardoso (2005) aponta que esses discursos, sob a ótica dos organismos internacionais, apresentam três matizes discursivos: “gerencial, humanitário e pedagogizante”. O primeiro deles pode ser identificado com base na recomendação das parcerias do Estado com a sociedade civil e com o setor privado para atender às demandas sociais; assinala-se aqui a atuação das ONGs- as instituições especializadas.

[...] Para compreender as modificações anunciadas para a sociedade civil destacam-se os conceitos “comunidade”, “cidadania ativa” e “capital social”, os quais lhe conferem um caráter de privatização dos conflitos sociais. [...] Nessa direção, a realidade social deve ser administrada pelas comunidades locais, com um acento sobre as responsabilidades individuais, o que sugere uma apreensão de inclusão como a responsabilidade local e individual de não se deixar excluir. Já a concepção de “educação inclusiva” que emerge destes posicionamentos é aquela que considera as escolas como espaços comunitários de prestação de serviços sociais, dentre os quais os educacionais [...] (CARDOSO, 2005, p. 9)

Destaca-se ainda, segundo Cardoso (2005), o “matiz humanitário” que está ligado à abordagem de que a sociedade inclusiva baseia-se nos princípios da solidariedade, justiça social e igualdade. Tais princípios, alicerçados no discurso liberal, orientam e sustentam a educação inclusiva como meio de estabelecer e promover relações sociais baseadas nesses fundamentos. Esse discurso tem como propósito escamotear as tensões sociais provocadas pela desigualdade social.

O último matiz descrito por Cardoso (2005), o pedagogizante, defende uma pedagogia flexível face ao argumento de que a sociedade passa por “mudanças complexas”. Percebe-se a defesa de “métodos ativos flexibilizados” e de que a educação inclusiva deve desenvolver uma “pedagogia centrada na criança”. Segundo Cardoso (2005), tais propostas podem ser compreendidas como uma retomada de uma compreensão inatista e liberal de desenvolvimento humano, em que cada um possui potencialidades e talentos, cabendo à educação contribuir para o seu desenvolvimento da maneira mais racionalizada possível.

Assim, Cardoso conclui que:

Esses elementos permitem aproximar as políticas de inclusão relacionadas à educação especial com o arcabouço teórico-metodológico das políticas sociais baseadas na “gestão da pobreza”. Nessa direção, um misto de mercado e assistência, controle centralizado e execução local, relações funcionais de poder, participação comunitária e financiamento insuficiente concorrem para dar contornos a essa proposta política. Além disso, ao contrário de propor a superação das desigualdades sociais e educacionais presentes na atualidade, como se observa em grande parte dos discursos sobre inclusão, observa-se que as políticas de inclusão podem ser aproximadas de bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculando-se à manutenção da ordem vigente. (CARDOSO, 2005, p. 11)

Nessa direção, Mendes (2006) aponta que na história da educação especial no Brasil, a maciça adesão às propostas, primeiro de integração e depois de inclusão, são defendidas especialmente em momentos históricos nos quais se verifica a intensificação da exclusão social.<sup>14</sup>

Mendes (2006) apresenta em sua análise a ideia de que a adoção da política de inclusão por parte do Estado revela a intenção de baixar os custos com a educação especial.

---

<sup>14</sup> Mendes assinala que [...] O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do Petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos. A atual proposta de inclusão emergiu no final da década de 1980, quando o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão. (MENDES, 2006, p. 400)

Em um curto espaço de tempo, essa intenção pode justificar a diminuição ou fechamento dos serviços de apoio escolar às escolas comuns e, ainda, a retração em relação ao financiamento das instituições. A médio e longo prazos, pode-se revelar no reduzido custeio de programa de formação de professores especializados, de gestão, de organização de pessoal, e ainda, no investimento ao atendimento de que necessita o aluno com deficiência.

Cardoso (2005, p. 10) também acena para a defesa da proposta da inclusão escolar com a possibilidade de se reduzir os custos com as instituições especializadas: “em relação aos alunos com deficiência, a articulação da educação especial com a educação básica também cumpre essa função de racionalizar o custo de uma série de “serviços educacionais especializados”[...].

### **3.4 O lugar das instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: o que dispõe a legislação brasileira**

No Brasil a dualidade entre o ensino comum e o especial tem sua marca nas propostas de atendimento definidas no bojo das políticas educacionais. Em vários dispositivos legais há a recomendação de que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ser oferecido na rede regular de ensino, sem descartar a possibilidade do atendimento especializado, sob o argumento das condições dos alunos ou da inviabilidade de sua efetivação na escola comum, uma vez que esta não dispõe de recursos e/ou procedimentos especiais.

Dentre os documentos de grande importância, citados como aqueles que embasam legalmente a educação das pessoas com deficiência, destacam-se: a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; o Plano Decenal de Educação (1993-2003); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a LDB 9.394/96; o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, mais recentemente, a Resolução CNE/CEB 4/2009 que institui Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Constituição, no Art. 208, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” Brasil (1998). Define como atribuição do Estado o atendimento educacional, ao mesmo tempo em que não descarta a contribuição das instituições privadas. No Art. 227, a educação aparece como um dos direitos da criança e do adolescente. No parágrafo 1º desse artigo, consta que o Estado contará com a participação de entidades não governamentais na promoção de assistência integral à criança e ao adolescente com deficiência.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.063/90), também há referência ao direito do “atendimento especializado aos portadores de deficiência” no cap. VIII “Da Proteção Judicial e dos Interesses Individuais Difusos ou Coletivos, art. 208, inciso II. Segundo Neres (1999, p. 75), o Estatuto surge como forma de, pela via legal, garantir “os direitos da maioria das crianças brasileiras que vivem sem ter ‘condição de direitos’ e em estado de pobreza, desnutrição e sem acesso à escola”. Sob esse aspecto, é possível observar, mais uma vez, que as políticas públicas vêm cumprindo a função de reduzir os efeitos da exclusão social.

Nessa mesma linha, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) referenda a necessidade de garantir a igualdade e o acesso da pessoa com deficiência à educação; o texto do documento afirma que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (BRASIL, 1993).

O balanço feito pelos mentores do Plano Decenal de Educação para Todos aponta que no Brasil, naquela época, a situação da educação brasileira era bastante difícil: de cada 1.000 crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 45 concluíam o ensino fundamental em oito anos e sem repetência; da população de 15 anos e mais, 18,3% eram analfabetos. Na faixa etária dos 7 aos 14 anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permaneciam sem oportunidades de atendimento educacional. (BRASIL, 1993, p. 22)

A Política Nacional de Educação Especial, formulada em 1994, fez previsão de um conjunto de medidas de atendimento à pessoa com deficiência, com o objetivo de manter e ampliar os serviços existentes. Em relação à terminologia, pela primeira vez foi empregada

a expressão “portador de necessidades especiais” para denominar o alunado da educação especial.

Na introdução do documento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconhece o grande desafio imposto que, na época, era o de assegurar o exercício de direitos das pessoas com deficiência na construção de uma sociedade democrática. Entre as medidas previstas para ampliar o atendimento educacional especializado, destacam-se as parcerias dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e das organizações não governamentais.

Na LBD 9.394/96, no capítulo V, art. 58, recomendam-se as duas formas de atendimento. Há a prescrição de que a educação dos alunos com deficiência é dever do Estado, com matrícula preferencialmente na rede regular de ensino com apoio especializado. O Capítulo V, artigo 58, define:

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

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

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

No art. 58 da referida Lei a educação especial é definida como uma modalidade da educação escolar, o que já define a ambiguidade entre a forma comum e a especializada de atendimento. Segundo Carvalho (1997, p. 84), essa definição tem induzido a pelo menos duas interpretações, dentre elas pode-se destacar a “dicotomia entre o ensino regular e o especial”.

Há também a previsão de serviços especializados para atendimento, quando não for possível a integração/inclusão, tendo em vista as condições especiais dos alunos. Essa previsão mantém a possibilidade da existência das duas formas de atendimento, tendo como base de referência as características do alunado.

A dicotomia aparece também no art. 60 da Lei 9.394/96: preconiza que critérios devem ser estabelecidos para caracterização das instituições privadas de educação especial, ao mesmo tempo em que salienta, em seu parágrafo único, a preferência pela ampliação do ensino regular público.



A participação das entidades filantrópicas na educação das pessoas com deficiência são apontadas também nas pesquisas de Mazzotta (1996), Lancillotti (2003) e Neres (2004). Esta última analisa a relação entre o setor público e o privado na educação especial brasileira e conclui que a atuação das instituições não governamentais na história da educação especial marca a presença da iniciativa privada tanto na organização como no financiamento de parte das despesas com a educação especial, tais como serviços médicos, terapêuticos, entre outros. Além disso, garantem a cobertura da necessidade de atendimento e ocupação. Sobre a atuação das instituições, Ferreira (2004) pontua que:

As instituições e organizações privadas de caráter mais assistencial e filantrópico têm detido, na história brasileira, a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área. Não são escolas, no sentido estrito, nem como tal têm sido avaliadas: são, por assim dizer, instituições totais, de atendimento múltiplo, nas quais a instrução escolar é um dos vários componentes. (FERREIRA, 2004, p. 107)

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n. 10.172, de 9/01/2001, avalia a situação da educação especial no Brasil e afirma que “apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo”. O referido plano afirma ainda que uma das tendências recentes dos sistemas de ensino é a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, deve-se realizar um atendimento em classes e escolas especializadas. (PNE, 2001)

Para o enfrentamento dessa situação, o Plano Nacional de Educação estabelece, entre seus objetivos e metas, a ampliação de programas educacionais para a oferta de atendimento desde a educação infantil até a educação profissional para os alunos com necessidades especiais, as ações preventivas na área visual e auditiva, a formação continuada de professores, além do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais e do atendimento preferencial na rede regular de ensino.

No que se refere ao trabalho das instituições especiais como lócus de atendimento, o Plano estabelece: “Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos Programas de Integração.” Dentre os objetivos e metas a serem perseguidas está a de “assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições

privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial”. Ainda sobre o atendimento nas instituições especializadas, o Plano define que:

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não governamentais, para garantir o atendimento da clientela. (PNE, 2001)

Nessa mesma direção, o documento Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), no Art. 10, prevê o atendimento especializado para aqueles alunos que apresentam necessidades peculiares que não podem ser supridas pelas escolas comuns:

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social: recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas da saúde, trabalho e assistência social. (BRASIL, 2001, p. 73)

Observa-se que, no plano legal, prevê-se que a instituição atua na educação dos alunos com necessidades especiais. Porém, verifica-se a existência de várias indefinições nos documentos legais, como a espécie de serviço que deve ser prestado pelas instituições; a caracterização dos alunos que devem ser atendidos, dentre os que possuem necessidades especiais; e definição do lugar e do papel dessas instituições no movimento da inclusão escolar.

Em relação aos alunos e à atuação da escola, observa-se nos documentos analisados que as expressões: “as condições dos alunos, ou ainda “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social [...]” (Brasil, 1996), e “recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover” (Brasil, 2001, p. 73), remetem às condições da clientela para definir a necessidade do atendimento especializado. Assim, ao aluno/pessoa é imputada a responsabilidade pela existência ou não dos serviços das instituições especiais.

Em 2007 o MEC, apoiado no movimento da inclusão escolar dos alunos com deficiência, publica em sua página eletrônica, MEC/SEESP, uma primeira versão do

documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”<sup>15</sup>. Nele, há referência à educação inclusiva como um movimento mundial:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

Segundo as orientações da Política, a educação especial com base na perspectiva da educação inclusiva deve integrar a proposta pedagógica da escola comum com vistas a promover o “atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (Brasil, 2008) Assim, a educação especial deve atuar de forma conjunta com o ensino comum para orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial é definida no documento como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. Da leitura depreende-se que a educação especial será efetivada por meio de atendimento educacional especializado (AEE). A referência à educação especial é feita como aquela responsável por esse atendimento, por meio da disponibilização de recursos e serviços que visam à orientação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino comum.

Assim, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial, por meio do atendimento especializado, tem a função de promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Numa leitura mais ampla do documento, a educação especial, por meio do atendimento especializado, é vista como uma “prática inclusiva”. Essa concepção parece explicitar que a educação dos alunos com deficiência é responsabilidade da educação especial na forma de atendimento educacional especializado.

---

<sup>15</sup> Documento elaborado pelo grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Entretanto, as condições de funcionamento e organização didática das escolas do ensino comum não são consideradas quando se preconiza a inclusão escolar dos alunos com deficiência. O que se propõe é ajustar a forma de funcionamento das escolas oferecendo atendimento especializado. Segundo o texto da Política, a educação especial deixaria sua condição de “sistema paralelo de ensino”. (Brasil, 2008) A análise do texto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva remete a uma discussão presente na área que expressa a condição de a educação especial se constituir como um reparo do ensino comum. Ao analisar os discursos de inclusão presentes na política educacional, Garcia (2008), conclui que tais discursos exercem uma função reparadora:

Os documentos aqui referidos têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre [...].(GARCIA, 2008, p. 14)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento especializado tem as seguintes funções: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2008)

Fica claro no documento que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado não substituem a escolarização. Complementam e/ou suplementam a educação dos alunos com deficiência e contribuem, segundo o documento em referência, para a inclusão escolar desses alunos.<sup>16</sup> Garcia (2008, p. 14), afirma que o atendimento especializado, na forma de serviços e de recursos especiais, é seguidamente relacionado na política vigente com práticas denominadas inclusivas.

---

<sup>16</sup> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e de psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 09.02.2009.

Quanto ao local de realização desse atendimento, a ênfase é dada aos espaços das escolas comuns como uma oferta obrigatória: “em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino”. Entretanto, não é descartada a possibilidade de ser efetivado nas instituições e centros especializados privados, ou seja, nas instituições especializadas: “o atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2008)

Dessa forma, é possível verificar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recomenda a atuação das instituições especializadas apenas como uma rede de apoio à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. Para a efetivação das propostas demarcadas pela Política Nacional em referência, o governo federal publicou o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Em seu Art.1º, dispõe que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com vistas a ampliar a oferta desses serviços aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum.<sup>17</sup>

No Decreto, o atendimento especializado define-se com base no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como determinam-se quais alunos devem receber esse tipo de atendimento.

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 26)

No documento em questão, no Art. 3º, em relação às ações a serem contempladas com financiamento e apoio técnico, destacam-se:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

---

<sup>17</sup> Ver mais em BRASIL. Decreto N. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: **Diário Oficial da União**, N. 181, p. 26, sessão 1, 2008.

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 26)

Com essa medida, trabalhando na defesa da inclusão escolar, o Estado reforça e estimula a matrícula dos alunos com deficiência no ensino comum. Na leitura do Art. 6º, pode-se observar essa ação do Estado, quando define que a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular da rede pública e também no ensino especializado deve ser computada em dobro. Assim, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) podem subsidiar a matrícula dos alunos no ensino comum e nos serviços de apoio especializado:

Art. 6º O Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º 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. (BRASIL, 2008, p. 26)

A partir de 2010, os alunos com deficiência serão contabilizados duplamente nos recursos do FUNDEB, por meio de sua matrícula em escolas comuns e no atendimento especializado. Essa medida pretende ampliar o número de matrículas no ensino comum em nome da denominada inclusão escolar. Entretanto, como já apontamos neste trabalho, o custo do atendimento nas instituições especializadas supera, em grande medida, o custo aluno no ensino comum.

Apesar dessa ação do Estado, no Decreto fica estabelecido que o atendimento especializado poderá também ser oferecido nas instituições especializadas. No Parágrafo único, do Art. 6º, está prescrito que o “atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (NR)”.

O Art. 6º faz referência ao disposto no Art. 14, do Decreto N. 6.253, de 13 de novembro de 2007, sobre o FUNDEB:

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente. (Redação dada pelo Decreto n. 6.278, de 2007). Grifo do autor. (BRASIL, 2007-[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-Decreto/D6253.htm))

A publicação do Decreto N. 6.571, de 17 de setembro de 2008, torna legítima as propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, embora não publicada oficialmente, foi oficializada a partir do que define o Decreto N. 6.571. Essa situação mobilizou as instituições que, além do atendimento especializado, oferecem também a escolarização e agravou ainda mais a dicotomia entre o ensino comum e o especial.

Em setembro de 2009, é homologado o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, para orientar os sistemas de ensino na implantação do AEE aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum.

As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado, apoiam-se na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n. 6.571/2008, conforme exposto:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado (AEE).
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.

- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
  - As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto n. 6.571/2008.
  - As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
  - A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
  - As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
  - As atribuições do professor que realiza o AEE.
  - A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.
- (BRASIL, 2009)

Fundamentado no referido Parecer, o CNE publica a Resolução CNE/CEB 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Na Resolução, Art. 2º, o AEE tem a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2009)

O texto da Resolução CNE/CEB 4/2009 referenda o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entende-se que a educação especial é traduzida como apoio ao AEE, conforme definição exposta no Art. 3º: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. (BRASIL, 2009)

A Resolução delimita também os locais em que será oferecido o AEE, definindo como prioridade os espaços das salas multifuncionais nas escolas comuns, em conformidade com a defesa do movimento da inclusão escolar:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

As instituições especializadas, em sua maioria comunitária, confessional ou filantrópica, embora não definidas como prioridade também poderão oferecer o AEE,



inclusive para o recebimento de verba do FUNDEB, conforme disposto no parágrafo único do Art. 8º:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

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

Essas medidas normativas acabam por forjar a necessidade de que as instituições especializadas reorganizem seus espaços de atuação, delineando suas atividades para o AEE. A construção desses novos espaços ainda é algo a ser efetivado e vai exigir um estreito diálogo entre o ensino comum e especial em prol da educação dos alunos com deficiência.

## 4 Capítulo II

### **A presença das instituições especializadas na trajetória da educação especial em Mato Grosso do Sul**

O atendimento educacional dos alunos com deficiência em Mato Grosso do Sul, seguindo a realidade da trajetória da educação especial no Brasil, foi iniciado pelas instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado, como o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac), em 1957, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1967, e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979.<sup>18</sup>

O Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac) foi o primeiro a ser fundado em 04 de fevereiro de 1957. É uma instituição que atende pessoas com deficiência visual. Segundo o histórico dessa instituição, é uma sociedade civil sem fins lucrativos. O objetivo do Ismac é desenvolver programas de educação, reabilitação e assistência social a pessoas com deficiência visual.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande/MS – Centro de Educação Especial Girassol (Cedeg), foi fundada em 10 de junho de 1967. O Cedeg, criado pela Apae, realiza atendimento ao deficiente mental, associado ou não a outras deficiências. (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

A Sociedade Pestalozzi foi constituída em 15 de maio de 1979. Em 27 de novembro de 1979 é criada a escola especial Escola Clínica Raio de Sol. A filosofia dessa instituição é ‘educar para integrar’ e o objetivo é atender crianças, jovens e adultos com deficiência mental e/ou transtorno neuromotor.

Neres (1999) afirma que a atuação das instituições não governamentais na história da educação especial marca a presença da iniciativa privada tanto na organização como no financiamento de parte das despesas com a educação especial, tais como serviços médicos, terapêuticos, entre outros. Além disso, garantem a cobertura da necessidade de atendimento e ocupação.

---

<sup>18</sup> Quando da sua criação, em 1979, o Estado de Mato Grosso do Sul já contava com classes especiais para deficientes mentais e deficientes auditivos, bem como com oficinas pedagógicas no Sistema de Ensino, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Caarapó, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba. (OLIVEIRA, 2004, p. 67)

A ampliação dos serviços especiais veio atender à necessidade de assistir nas áreas de saúde, educação e garantir ocupação. Engajada na expansão da escola regular, a educação especial passa a oferecer atendimento ao PNE com o mesmo objetivo que cumpre do ensino comum: ocupar o tempo livre das crianças e liberar a família para o trabalho. O Estado é o responsável pelo financiamento desses serviços, em sua maioria de caráter público. Ao lado do setor público, temos a criação de instituições particulares especializadas, de caráter filantrópico, que também recebem auxílio financeiro do Estado, no que se refere à cedência de pessoal e repasse de verbas, além de doações, serviços voluntários e organização de eventos beneficentes. (NERES, 1999, p. 53)

Outros dados que confirmam a expansão do setor privado na educação especial foram apresentados por Mazzotta (1996). Segundo ele, na primeira metade do século XX, até 1950, havia no Brasil cerca de 54 estabelecimentos de ensino regular que atendiam pessoas com deficiência em classes especiais e 11 instituições especializadas que prestavam atendimento aos deficientes mentais, físicos, visuais e auditivos. Os 54 estabelecimentos, com serviços especiais agregados ao ensino regular, eram mantidos pelo Estado. As 11 instituições particulares eram também subvencionadas pelo poder público. Tais serviços foram criados nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo.

#### **4.1 A oficialização da educação especial no Mato Grosso do Sul**

A oficialização da educação especial na rede estadual de ensino fez-se, no recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da criação da Diretoria de Educação Especial, em 1981, como parte integrante da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação. Essa Diretoria foi criada para subsidiar os serviços de educação especial das instituições, bem como criar e ampliar os serviços de atendimento no Estado.

Com a instalação da Diretoria de Educação Especial (1981), foram criados o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (Cramps) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada, 1984). A diretoria estruturou-se no sentido de atender às políticas adotadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, para promoção de programas de assistência educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio da implantação de serviços

especializados e abertura de classes especiais para sua integração no ensino regular em Campo Grande e, ainda, para atender alunos que frequentavam o ensino comum, necessitados de atendimento psicopedagógico complementar. O atendimento especializado era também oferecido nas instituições filantrópicas como Apae, Pestalozzi e Ismac.

O Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação n. 261, de 20/03/1983, respaldou a criação desses serviços especializados. No Cap. II, “Das modalidades de atendimento”, a Deliberação previa a criação de serviços especializados coordenados pelo Sistema Estadual de Ensino, tais como: classe especial em escola do ensino regular, classe comum com consultoria, sala de recursos e ensino itinerante, como modalidades de atendimento ao “[...] educando portador de excepcionalidade” (Del. 261, de 26 de março de 1982a, arts. 4º e 8º).

Segundo Oliveira (2004), nesse período, a concepção de educação especial no Estado baseava-se na norma terapêutica. A autora, ao analisar o texto da Deliberação n. 261, afirma que:

A “clientela” para ser atendida e considerada “excepcional”, assim denominada no referido texto legal, deveria ser diagnosticada por equipe credenciada por órgãos oficiais afins, inclusive os “deficientes mentais”, à época classificados como educáveis, treináveis e dependentes, que, mediante avaliação, seriam definidos seus encaminhamentos e tipos de atendimento que necessitariam, caso essa avaliação ocorresse. (OLIVEIRA, 2004, p. 68-69)

A criação desses serviços resultou em um aumento no número de atendimento. Entretanto, presume-se que esses ainda não eram suficientes. Em 1984, no Estado de Mato Grosso do Sul, a rede estadual de ensino contava com 3.044 salas de aula (Mato Grosso do Sul, 1996); entre elas, apenas 111 atendiam alunos com necessidades educacionais especiais. Neres (1999), ao analisar esses dados, pontua que:

Se considerarmos que o Estado de Mato Grosso do Sul tinha, em 1980, uma população de 1.369.597, segundo Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul, e que 10% dessa população eram pessoas com algum tipo de deficiência (percentual previsto pela OMS), tínhamos no Estado um total de 136.957 pessoas com deficiência. Numa estimativa de 15 alunos por sala, em 111 salas atendia-se 1.665 alunos com necessidades especiais. Isto significa que apenas 1,21% eram atendidos pelas escolas estaduais. (NERES, 1999, p. 38)

Em 1989 o Cramps foi extinto e criou-se o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (Cedesp). Este surgiu frente à necessidade de ampliar e de melhor estruturar a área de atuação da educação especial no Estado.

Com a implantação do Cedesp foram feitas algumas mudanças na organização dos serviços. Foram criados os Núcleos de Atendimento ao Deficiente Mental, de Atendimento ao Deficiente Auditivo e Visual, além do Núcleo de Implementação do Atendimento Especializado, que atendiam às escolas da rede regular de ensino e os serviços especiais a elas agregados. Mudam-se apenas os órgãos, os nomes, mas a situação parece se repetir. Observa-se, nesse período, um aumento pouco expressivo no número de salas especiais e de serviços de educação especial no Estado. Em 1990, em um total de 3.560 salas de aula na rede estadual, apenas 153 eram classes especiais. (ANACHE, 1991)

Nota-se que o aumento no número de classes especiais cresce na proporção em que ocorre o crescimento da oferta da escolarização geral. Esta, por sua vez, apresenta tendência de expansão devido ao aumento populacional, decorrente do processo crescente de urbanização no Estado<sup>19</sup>.

Em 1989 é promulgada a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul que, seguindo as recomendações da Constituição Federal de 1988, reservou à pessoa com deficiência o direito à educação, prevenção, integração social e ao trabalho.

No artigo 190, inciso IV, estabelece que é dever do Estado o atendimento especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Os direitos à prevenção, integração social e trabalho, estão previstos no artigo 208:

O Estado assegurará condições de prevenção da deficiência física, sensorial e mental, com prioridade para assistência pré-natal e à infância, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência, através do treinamento para o trabalho, para convivência e facilitação do acesso dos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos, remoção de barreiras e obstáculos arquitetônicos. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 64)

---

<sup>19</sup> O Estado de Mato Grosso do Sul contava com uma população estimada para 1994 de 1.881.868 habitantes: 1.494.203 residiam na cidade e 387.665 permaneciam no meio rural, apresentando uma taxa de urbanização de 79,4%, com incremento elevado, considerando-se que essa taxa em 1980 era de 67%. (NERES, 1999, p. 96)

Na Constituição Estadual também observa-se a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, atendendo aos princípios da integração vigente na época. Muito embora a Constituição Estadual reconheça os direitos da pessoa com deficiência, pesquisas realizadas por Neres (1999), Kassar (2000) e Oliveira (2004) chamam atenção para a inadequação arquitetônicas nas escolas e ainda as chamadas barreiras atitudinais.

Apesar do discurso a favor da integração, em Mato Grosso do Sul, na década de 1980, a maioria do atendimento era realizado pelas instituições, que se responsabilizavam em grande parte pelos alunos cuja deficiência era mais acentuada.

Após a mudança no governo do Estado, em 1991, houve o lançamento do Programa: Nova Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul cujo eixo central na área da educação especial, era a descentralização do atendimento educacional da rede estadual de ensino. O projeto, em seu texto inicial, fazia referência ao sistema educacional do Estado apontando as dificuldade em assegurar ao aluno com necessidades educacionais, o acesso, ingresso e progressão na escolaridade. Reconhecendo essas dificuldades como “estruturais”, a Secretaria Estadual de Educação propôs mudanças na organização da educação especial. (Neres, 1999)

Dentre as mudanças na organização da educação especial, houve a extinção da Diretoria de Educação Especial, criada em 1981. Em seu lugar, foi criada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (Capne) cujo objetivo era o de promover, sempre que possível, a integração do aluno com necessidades especiais no ensino comum e reestruturar as modalidades de atendimento até então existentes. Naquele momento, a proposta da integração, defendida na educação especial, passou a direcionar o discurso da Coordenadoria.

Para cumprir a necessidade de atendimento descentralizado, a Capne criou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (Uiaps). De acordo com a política de serviços previstos na descentralização, as Uiaps se responsabilizaram pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e sua integração na rede regular de ensino, por meio da triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimento: ensino domiciliar, ensino itinerante, classe comum com apoio especializado, sala de recursos e classe especial.

Segundo Neres (1999) o atendimento era realizado na escola por dois técnicos, um pedagogo e um psicólogo que se deslocavam até as escolas estaduais para triagem, diagnóstico, acompanhamento e encaminhamento dos alunos que frequentavam o ensino comum. O aluno com deficiência, uma vez diagnosticado, era conduzido aos serviços especializados, criados na própria escola (salas de recursos e classes especiais) ou na escola mais próxima à sua residência. Os casos mais graves eram encaminhados para as instituições especializadas.

De acordo com a proposta de integração, havia uma ênfase na avaliação diagnóstica e na valorização dos serviços especializados como forma de garantir a preparação do aluno com deficiência para posterior inserção na sala comum.

Assim, a atuação dos técnicos das Uiaps, nas escolas, possibilitou o levantamento de uma grande clientela que foi atendida e encaminhada para as classes especiais e salas de recursos. Houve uma ampliação nos serviços agregados ao ensino regular: classes especiais, salas de recurso e ensino itinerante, que foram organizados para atender os alunos com deficiência nas escolas estaduais.

De início foram criadas 14 Uiaps, sendo 03 (três) instaladas em Campo Grande e 11 (onze) no interior do Estado, atendendo a 11 municípios. Em 1998, o Estado contava com 50 unidades distribuídas em 47 municípios. (MATO GROSSO DO SUL, 1997)

A abertura das Uiaps acarretou uma ampliação de serviços junto ao ensino regular, que significou um aumento no número de atendimento aos alunos com necessidades especiais e, de certa forma, aos alunos oriundos do ensino comum, frutos do fracasso escolar. (ANACHE, 1991)

O atendimento oferecido pelas Uiaps traduziu-se em multiplicação de esforços para organizar serviços de atendimento, tais como salas de recursos, classes especiais, entre outros. Os técnicos enfrentavam uma série de adversidades em função da morosidade dos processos de abertura desses serviços e a escassez de recursos para sua implantação. Havia também carência de professores especializados, de espaço físico adequado nas escolas, além do reduzido número de técnicos para atender a todas as escolas da Rede. (NERES, 1999)

Com a mudança do Governo do Estado, em 1995, houve alteração no quadro de pessoal da Secretaria de Educação. A equipe que assumiu a educação especial instalou novamente, em 1996, a Diretoria de Educação Especial, ligada à Superintendência de

Educação da Secretaria. Essa Diretoria propôs a criação do Centro Integrado de Educação Especial em Campo Grande (Cieesp).

Com a criação do Cieesp, em 1997, as Uiaps passaram a fazer parte da Coordenadoria Integrada. O Centro foi criado em Campo Grande com a proposta de se multiplicar no interior do Estado, que ainda contava com o trabalho das Uiaps na sua forma original.

O Cieesp tinha como finalidade garantir à pessoa com deficiência serviços especializados, uma vez que na concepção dos técnicos da Diretoria de Educação Especial o atendimento ao alunado especial era ainda limitado, devido, principalmente, à falta de instituição pública que realizasse a avaliação diagnóstica e o atendimento específico aos vários tipos de deficiência. As atividades do Cieesp, por meio das coordenadorias, poderiam resolver as dificuldades de avaliação e encaminhamento enfrentado pelas Uiaps.

Essas mudanças revelam que a cada gestão havia alterações na organização dos serviços, o que acontece ainda hoje, como se pode observar mais adiante. Ao analisar essa situação no Estado de Mato Grosso do Sul, Oliveira (2004) salienta:

Há de se acrescentar que as criações, alterações e/ou extinções dos serviços especializados sempre estiveram na dependência administrativa e financeira do órgão responsável pela educação no Estado. Também que a existência dos serviços fica vinculada com a postura política das lideranças perante a administração estatal, em cada época histórica. Na prática existe um constante processo de criação e recriação, às vezes até de nome e/ou de endereço, como se simplesmente mudar fosse resolver ou garantir qualidade e resultados melhores aos serviços, podendo verificar, por exemplo, a história de criação e extinção dos órgãos como CRAMPS (1982), CEDESP (1989) UIAPS (1992), CIEESP (1997), serviços criados e extintos sem documentação que confirme avaliação e resultados. (OLIVEIRA, 2004, p. 71-72)

Entretanto, apesar da inexistência dos registros e das mudanças constantes, tudo indica que as dificuldades ainda existiam. Segundo Neres (1999), o Cieesp contava com uma série de serviços agregados nas dez coordenadorias: Coordenadoria de Atendimento do Deficiente Físico, ao Deficiente Auditivo, Visual, Mental, Altas Habilidades, Coordenadoria de Vivência em Artes, de Informática, de Prevenção e Capacitação, de Integração da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho e Coordenadoria Integrada. Era um grande número de serviços criados no sentido de atender o aluno com deficiência. Os problemas enfrentados até então continuavam: falta de técnicos especializados, morosidade no atendimento, grandes



listas de espera nos serviços, falta de recursos, situação que encontra lugar comum nos programas gerenciados pelo Estado.<sup>20</sup>

Em 1997 o Conselho Estadual de Educação (CEE), revogou a Deliberação n. 261, de 1983, e formalizou a Deliberação CEE/MS n. 4.827, de 12 de outubro de 1997, que fixava normas para a educação escolar de alunos que apresentavam deficiência.

A Deliberação n. 4.827 alterou alguns conceitos e modalidades de atendimento em educação especial, previstas na antiga Deliberação n. 261, de 20/03/83, para contemplar a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a LDB n. 9.394 (1996). Dentre as alterações, passou a utilizar o termo portador de necessidades especiais em substituição à denominação de excepcional. No que se refere à modalidade de atendimento substituiu a classe comum com consultoria pela classe de ensino regular. Fez previsão da existência do professor itinerante, a sala de recursos, a sala de enriquecimento e atividades de estimulação precoce. Havia ainda a recomendação da criação do Cieesp e das Uiaps. Interessante notar que esses serviços já existiam, sem o respaldo do CEE.

Essa deliberação do CEE/MS regulamentou também os princípios da educação especial já contemplados na política de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais no Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do documento “Diretrizes Gerais para o atendimento ao Portador de Necessidades Especiais” (1992). Inclusive fazia referência à criação do Cieesp como uma modalidade de atendimento, o qual havia sido criado em março de 1997.

Os estudos de Neres (1999), Kassar (2000) e Oliveira (2004) apontam ainda que nesse período havia um reduzido número de atendimento dos alunos com necessidades especiais considerando a grande demanda a ser atendida. Dentre os alunos que recebiam os serviços educacionais, destaca-se que a maioria estava na instituição.

Com a mudança do governo do Estado em 1999, os serviços de educação especial sofrem alterações. A Diretoria de Educação Especial passou a ser denominada Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais, as Uiaps e o Centro Integrado de

---

<sup>20</sup> No relatório das atividades desenvolvidas no 1º semestre de 1997 pela Coordenadoria Integrada, que agregou as Uiaps, encontravam-se registradas as dificuldades enfrentadas pela equipe de atendimento às escolas: a descontinuidade das propostas na área da educação especial, número de técnicos insuficientes para atender aos 74 (setenta e quatro) serviços existentes em Campo Grande: 10 classes especiais, 51 salas de recursos para deficientes mentais, 05 para deficientes auditivos, 04 para deficientes visuais, 02 serviços de ensino itinerante, 02 salas de suplência e acompanhamento de 98 (noventa e oito) alunos integrados no ensino comum. (NERES, 1999, p. 110).

Educação Especial (Cieesp) foram extintos e foram criadas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.

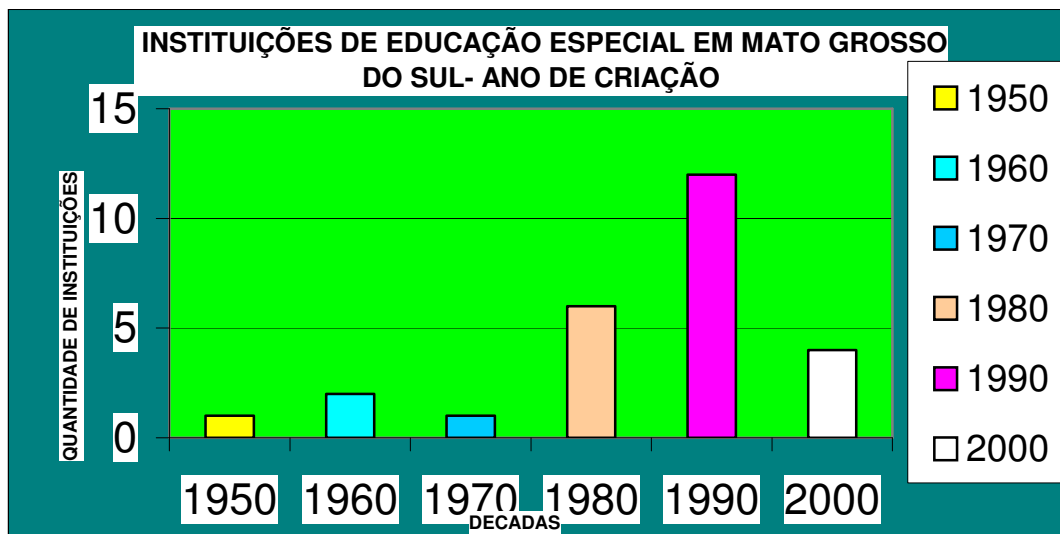
Foram criadas 77 Unidades de Inclusão, de acordo com Decreto n. 9.404, de 11 de março de 1999, das quais uma estava sediada em Campo Grande e as demais, no interior do Estado. Essas unidades ficaram responsáveis pelo atendimento ao aluno com deficiência, de acordo com as modalidades conferidas pela Deliberação n. 4.827 CEE/MS e com a política de inclusão da pessoa com necessidades especiais.

Diante do exposto, a partir de meados dos anos 1990, observa-se um novo discurso que trazia mais um elemento na elaboração de políticas para a educação e atendimento da pessoa com deficiência, embora seja preciso reconhecer, frente à realidade da educação do Estado, que a materialidade dessas políticas ainda era algo a ser conquistado.

Recentemente, em 2006, para cumprimento dos créditos do doutorado, esta pesquisadora realizou um exercício etnográfico cujo objetivo era registrar a observação do cotidiano da sala de aula, com experiência de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa tentativa de apreender a projeção das propostas educacionais oriundas das políticas públicas no Estado de Mato Grosso do Sul, foi possível verificar que a proposta de inclusão escolar prevista na política de educação especial para a rede estadual ainda não fora concretizada; tomou-se como referência o sentido real de que incluir pressupõe a participação efetiva do aluno no processo pedagógico da sala de aula, para seu acesso ao conhecimento.

A despeito de a política educacional, a partir dos anos 1990, orientar as ações da educação especial para a inserção dos alunos no ensino comum, observa-se que em Mato Grosso do Sul as instituições especializadas multiplicaram-se, haja vista a necessidade de oferecer atendimento educacional aos alunos com deficiência.

Assim é possível verificar, no gráfico I a seguir, que nos anos 1990 no Estado, houve um grande número de abertura de instituições especializadas, embora o discurso fosse o da integração/inclusão no ensino comum.

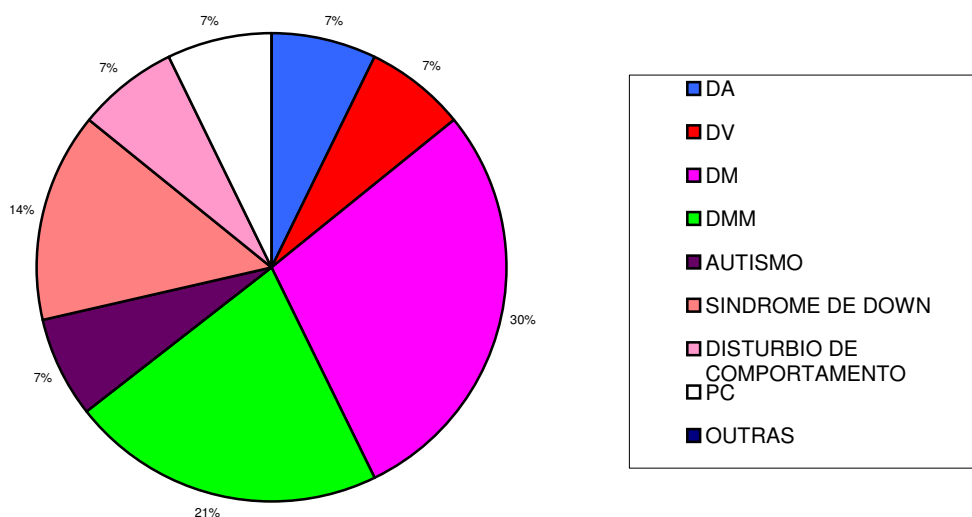


É possível verificar no gráfico acima que a década de 1990 foi marcante quanto ao surgimento das instituições de educação especial em Mato Grosso do Sul. Das instituições mencionadas, doze nasceram na década de 1990, triplicando o atendimento aos alunos com deficiência em relação às três primeiras décadas analisadas. Segundo Neres (1999), esse crescimento considerável deve-se, em parte, à formulação de normas que, nesse período, enfatizavam os direitos à educação das pessoas com deficiência. Entre elas, pode-se destacar: o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003; a Política Nacional de Educação Especial, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, ambas em 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

No Estado de Mato Grosso do Sul também se verifica a formulação de normas e estratégias de atendimento ao aluno com deficiência nesse mesmo período, com evidência à necessidade de atender esses alunos; dada a descontinuidade dos serviços de apoio na escola comum, já tratados nesse estudo, encontram na instituição a única opção.

O gráfico II a seguir demonstra a proporção de atendimento dos alunos com deficiência nas instituições especializadas, considerando-se sua caracterização.

### Atendimento das Instituições Especializadas em Mato Grosso do Sul – Tipo de deficiência



Legenda: DA – deficiente auditivo; DV – deficiente visual; DM- deficiente mental; DMM – deficiência múltipla; PC – paralisia cerebral

Das oito instituições especializadas mencionadas acima, sete são filantrópicas<sup>21</sup> e apenas uma é mantida pelo governo do Estado. Cabe lembrar que a Apae está presente no município de Campo Grande e em outros 55 municípios; e a Pestalozzi, além da Capital, oferece atendimento em 7 municípios. Os municípios menores contam, em sua maioria, com o serviço de uma única entidade, o que significa de se houver necessidade de atendimento específico, a pessoa com deficiência terá que se locomover até Campo Grande.

Neres (1999) aponta que a atuação dessas instituições responde à necessidade de ocupação e que o caráter do atendimento assume o discurso que é recorrente em cada época, materializando-se em propostas educacionais destinadas aos alunos com deficiência.

Na década de 1990, houve um aumento considerável no número de instituições especializadas em conformação com a tendência de privatização dos serviços públicos apontados por Neres (2003) e Lancillotti (2004). Essas autoras pontuam que a ofensiva

<sup>21</sup> A maioria das instituições filantrópicas mantém-se de doações dos próprios pais e demais pessoas físicas e algumas jurídicas, promoções, e parcerias com os poderes públicos municipal e estadual.

neoliberal reforça a atuação dessas instituições reconhecidas como organizações não governamentais nas políticas sociais, entre elas a educação.

Em 2005, o Conselho Estadual de Educação revogou a Deliberação n. 4.827, de 1997 e aprovou a Resolução n. 7.828, de 30 de maio de 2005, que regulamenta a educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Na referida Resolução, está expresso o conceito da educação especial, que acompanha a definição contida na LDB 9.394/96, e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001. Além disso, usa o termo alunos que “apresentam necessidades educacionais especiais” para definir o alunado da educação especial.

No acompanhamento do movimento da política educacional, a Resolução expressa, pela primeira vez, a filosofia da inclusão, o que não constava nas deliberações anteriores. Define ainda o quantitativo de alunos em classes comuns, remetendo ao Estado a responsabilidade de criar “apoio técnico e pedagógico necessário para promover a inclusão”. “(MATO GROSSO DO SUL, 2005). No Art.8º, prescreve:

[...] quantitativo máximo de 15(quinze) alunos na educação infantil, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em turmas em que houver educandos com deficiência, sendo recomendada a inclusão de, no máximo, 03(três) alunos com a mesma deficiência, aplicando-se, também, esse quantitativo nos casos de conduta típica e altas habilidades. (MATO GROSSO DO SUL, 2005)

No texto da Deliberação n. 7.828, define-se que as escolas especiais devem ser destinadas àqueles alunos que, por apresentarem necessidades específicas, não podem ser atendidos nas escolas comuns:

Art. 17. Os educandos cujas necessidades educacionais especiais, por serem decorrentes de deficiências graves, requerem recursos, ajuda e apoio intenso e contínuo e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum ainda não possa prover, terão assegurada educação escolar em escolas especiais públicas ou privadas, criadas em caráter extraordinário, mediante ato próprio. (MATO GROSSO DO SUL, 2005)

Dessa forma, a legislação estadual acompanha as recomendações legais de âmbito nacional e reservado o espaço das escolas especiais para os casos mais graves de deficiência. As escolas especiais, mantidas ou não pelas instituições, devem submeter-se ao credenciamento e ainda está limitada em oferecer a escolarização nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

De 2000 a 2005, a Unidade de Inclusão sediada em Campo Grande sofreu várias alterações administrativas: mudança na lotação e na distribuição de escolas, enxugamento no quadro de pessoal, mudança de endereço. Em 2004 e 2005, a Unidade ficou instalada em espaço precário cedido pelo Centro de Atendimento aos Surdos (CAS), que também é um órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação. Essa situação tem comprometido, em larga medida, o trabalho dos técnicos que acompanham os alunos com deficiência no ensino comum.

Em 2005, apesar das orientações políticas em Mato Grosso do Sul apontarem para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, os números indicam que a quantidade de matrículas ainda era pouca expressiva. A pesquisa realizada por Almeida e Corrêa (2006), registrou que do total de 74.912 alunos matriculados na educação básica na Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande, apenas 2,73% são alunos considerados da educação especial. O quadro<sup>22</sup> abaixo demonstra essa situação:

**Quadro I – Alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande (2005)**

Turno	NEE									Total	% aluno Incluído	Classe especial
	Def. Múl.	DA	DM	DV	DF	Neuro Motor	Cond. típicas	Outros	Dif. de Aprendiz.			
Matutino	8	35	135	20	19	12	81	36	394	740	2,73%	21
Vespertino	13	41	247	21	11	22	80	48	601	1084		65
Noturno	9	39	82	13	21	11	10	5	33	223		0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>115</b>	<b>464</b>	<b>54</b>	<b>51</b>	<b>45</b>	<b>171</b>	<b>89</b>	<b>1028</b>	<b>2047</b>		<b>86</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas em Educação. Coordenadoria de Educação Especial. Gestão em Educação Especial. Unidade de Inclusão. Campo Grande, 2006.

Legenda: Def. Múl. (deficiência múltipla), DA (deficiência auditiva), DM (deficiência mental), DV (deficiência visual), Neuromotor, Condutas típicas, Outros, Dif. de Aprendiz. (dificuldade de aprendizagem).

Outro dado interessante é o expressivo número de alunos com dificuldades de aprendizagem em atendimento. Esse aspecto chama a atenção para a diversidade dos alunos atendidos pelos serviços de educação especial e também para o fato de que muitos deles são frutos do fracasso escolar. Essas questões são apontadas por Anache (1997) e Kassar (2000).

<sup>22</sup> Quadro retirado de ALMEIDA, C.E.M.; CORRÊA, N.M. O impacto da ‘inclusão’ nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. ABPEE: Marília, 2007, p. 247-258.

Dentre os serviços oferecidos pela educação especial na forma de apoio especializado para promoção da inclusão escolar, registram-se: salas de recursos, intérpretes de língua brasileira de sinais, professores itinerantes que atuam nas salas do ensino comum e também no atendimento domiciliar e as classes hospitalares. Além desses serviços, a rede disponibiliza as classes especiais e os serviços do Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), o Projeto de Atendimento Educacional às Pessoas Surdocegas e com Múltiplas Deficiências Sensoriais, o Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Trabalho e o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que foi criado em 2005. (ALMEIDA E CORRÊA, 2006)

Em novembro de 2006, as Unidades de Inclusão sofreram outras alterações. Houve mudança na organização do atendimento, que foi distribuído por região. Houve também mudança na nomenclatura e nas funções. As unidades foram extintas e passaram a ser denominadas por Núcleos de Educação Especial (Nuesp). As funções dos núcleos estão definidas na Resolução/SED n. 2.048, de 27 de novembro de 2006. Entre elas, destacam-se:

- I- articular-se junto à comunidade escolar as práticas específicas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais;
- II- avaliar os alunos encaminhados pela coordenação pedagógica da escola com os indicadores de necessidades educacionais especiais;
- III- encaminhar alunos com necessidades especiais aos atendimentos pedagógicos especializados em classe comum, sala de recursos, professor intérprete, ambiente domiciliar e hospitalar, conforme o caso;
- IV- elaborar e manter atualizados os registros referentes aos atendimentos pedagógicos especializados dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- V- orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores dos atendimentos pedagógicos especializados e os professores de classe comum;
- VI- contribuir para a formação continuada da comunidade escolar, promovendo estudos, debates, palestras e divulgação da educação especial; [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2006)<sup>23</sup>

A Resolução define que a organização do Nuesp contará com duas equipes: uma de formação continuada e outra de intervenção pedagógica especializada. Essas são responsáveis pelas atribuições citadas acima e ainda pela orientação das famílias, autorização e acompanhamento de serviços especializados em ambientes hospitalares e pela promoção de

---

<sup>23</sup> Resolução/SED n. 2.048, de 27 de novembro de 2006. Publicada no Diário Oficial n. 6.855, de 27 de novembro de 2006. Disponível em file:///NUESP: Educação Especial/Resolução/SED n. 2\_048 de 27-11-2006.htm. Acesso em: 18/10/2007.

ações compartilhadas com o CAS/MS, CAP/DV, Centro Especial de Arte e Educação (CAE), Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), Programa Mercado de Trabalho, serviços de saúde, transporte, assistência social.

É possível observar que as atribuições do Nuesp são amplas e orientadas basicamente para o desenvolvimento do atendimento especializado, de forma suplementar e complementar às ações do ensino comum. Considerando-se que a Rede Estadual possui cerca de 80 escolas, o trabalho dos técnicos do Nuesp tem se constituído em constante desafio frente às necessidades impostas pela variedade de serviços e formas de atendimento. Durante as visitas nas escolas, para levantamento de dados desta pesquisa, os dirigentes reclamavam da morosidade e do número insuficiente de técnicos da educação especial para atender às demandas existentes.<sup>24</sup>

As instituições que contam com o apoio da Secretaria Estadual de Educação sofreram pressão nesse período para promover enxugamento dos seus quadros. O governo que assumiu em 2007 fez cortes na cedência de pessoal para as instituições. Algumas ficaram fechadas por duas semanas no início do ano letivo. Com a pressão das instituições e da mídia, o governo voltou a ceder os professores. Entretanto, as negociações entre o governo e as instituições ainda continuaram durante esse período. A proposta do Estado era de que as instituições fizessem uma reestruturação na sua organização e que apresentassem orçamento para que o governo pudesse prover apenas um repasse de verbas. Nesse caso não haveria cedência de funcionários e professores.

O argumento usado pelos dirigentes é de que é preciso promover a inclusão dos alunos no ensino comum. Essa posição demonstra, de certa forma, pressão para que seja efetivada uma política de ajustamento cuja meta é a inserção desses alunos na escola regular. Vale lembrar que tais medidas acontecem justamente no momento em que o Estado promove reestruturação do sistema e redução do quadro de técnicos para acompanhar as escolas.

Até o final de 2009, a situação das instituições no Estado de Mato Grosso do Sul permaneceu indefinida. No fechamento deste relatório de pesquisa, a instituição pesquisada estava em processo de negociação e definição para o ano letivo de 2010, tendo em vista o que preconiza a Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na

---

<sup>24</sup> Durante a pesquisa foram feitas várias tentativas de se localizar dados referentes aos números atualizados de atendimentos da Rede Estadual, junto à Secretaria de Educação, mas não foi possível. O acesso a esses dados não foi permitido.



Educação Básica, modalidade Educação Especial. O documento em referência define a matrícula na instituição especializada e o repasse de verbas do FUNDEB. Assim, a indefinição da atuação das instituições ainda permanece e impõe um grande desafio: o de encaminhar os alunos para as escolas comuns e desenvolver o AEE conforme as condições reais de que dispõem.

## 5 Capítulo III

### A educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS)

A educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), segundo registros apresentados na pesquisa realizada por Corrêa (2005),<sup>25</sup> teve início no final da década de 1970, na forma de atendimento itinerante às escolas, como parte integrante do Serviço de Apoio ao Estudante. Esse serviço, mais tarde, em 1985, passou a ser denominado de Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE).

A iniciativa de se constituir a educação especial na REME deu-se em função da necessidade de intervenção da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) frente às dificuldades de aprendizagem encontradas e ao elevado número de evasão e repetência em algumas escolas. Isso evidencia a preocupação com o fracasso escolar e a educação especial, na sua trajetória, tem sido requisitada como medida para correção das dificuldades de aprendizagem que, na maioria das vezes, é imputada à criança.

Assim, em 1985, foi implantado um projeto de educação especial em três escolas que apresentavam elevado índice de evasão escolar e repetência e nelas houve a abertura das denominadas salas de recursos. Tal serviço visava corrigir distorções na etapa da alfabetização. Corrêa (2005, p.75) relata que o Município não tinha autonomia financeira para gerir os serviços da educação especial e que o Estado era o “representante da educação especial.” Entretanto a educação especial ainda era pouco estruturada na Secretaria Estadual de Educação, que contava com o apoio das instituições especializadas como a Apae.

Quanto ao serviço realizado pelas classes de recursos e sua diferença em relação ao oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, Corrêa (2005) afirma que:

[...] a diferença entre os trabalhos desenvolvidos pelo apoio pedagógico era que nas classes de recursos ficavam as crianças que tinham sido diagnosticadas por serem trabalhadas com metodologia inadequada, porém que tinham potencial para aprendizagem. E, para as classes da educação especial do Estado ficavam as crianças que tinham “patologias orgânicas” (CORRÊA, 2005, p.76-Grifo da autora).

---

<sup>25</sup> Até o término dessa investigação, a sistematização da trajetória da educação especial no município de Campo Grande foi realizada somente na pesquisa de CORRÊA, Nesdete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. UFMS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

As crianças da REME que apresentavam deficiências mais graves eram encaminhadas para as instituições especializadas ou para os serviços especializados oferecidos pela Rede Estadual de Educação.

Em 1986, a equipe do CAE foi ampliada, segundo Corrêa (2005), devido ao resultado positivo das atividades desenvolvidas pelas salas de recursos, também devido à necessidade de investir na preparação dos professores de outras etapas de ensino para o trabalho com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A equipe fazia o trabalho de acompanhamento dos alunos nas escolas e era composta por psicólogos e assistentes sociais. No ano seguinte, em 1987, as classes de recursos foram extintas e foi criado o Serviço da Equipe multiprofissional.

A equipe multiprofissional era composta por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professor especializado em deficiência visual e orientador educacional. Essa equipe era responsável pelo atendimento das crianças que apresentavam “aprendizagem lenta”. Corrêa (2005, p.79). As crianças com deficiências continuavam a ser encaminhadas para os serviços de educação do Estado e para as instituições especializadas.

A partir de 1988, com o entendimento da divisão de responsabilidades dos sistemas da educação e saúde, os profissionais da saúde deixaram de fazer parte da SEMED. Assim, a SEMED passou a contar apenas com profissionais da área pedagógica. Corrêa (2005) afirma que tal situação enfraqueceu a atuação da equipe nas escolas e os alunos recebiam atendimento na rede estadual.

Essa situação só foi superada a partir do ano de 1991, quando a SEMED vivenciou uma crescente demanda pela descentralização dos serviços e de necessidades impostas pela ampliação das escolas da REME. Destaca-se também a parceria com os serviços da saúde para diagnóstico nas áreas de Deficiência visual e Auditiva. Corrêa (2005) cita a parceria com o Conselho Regional de Medicina (CRM) para diagnóstico e atendimento desses alunos, primeiramente realizados na escola e depois passaram a ser feitos no CRM.

O atendimento da REME era focado no diagnóstico e orientação às escolas. Não havia serviços especializados organizados especificamente para esse fim. A educação especial também estava ligada à CAE, que era responsável por outras atividades, conforme aponta Corrêa (2005): “Nesse período, a CAE era constituída dos serviços de apoio ao estudante (o que no depoimento é referido como educação especial) e serviços de acompanhamento das hortas escolares e bandas das escolas municipais [...]”. Assim, de fato, a educação especial contava com espaço próprio de atuação.

Seguindo as características da gestão e organização dos serviços especializados oferecidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul, em 1993, com ao início de nova administração

municipal, ocorreram mudanças na educação especial. A equipe que assumiu o Departamento de Ensino entendia que a educação especial deveria estar articulada com o setor responsável pela parte pedagógica. Assim, foi criado o Núcleo de Educação Especial ligado ao Departamento de Ensino. A partir de então, o Núcleo ficou responsável pelo atendimento dos alunos com deficiência e não mais aqueles com problemas de aprendizagem. Para tanto, foram organizados grupos de atendimento por área de deficiência.

Corrêa (2005, p.84) afirma que nesse período havia a intenção de se criar uma proposta para a educação especial no município. Entretanto, tal iniciativa não se concretizou devido à substituição da Secretária de Educação em meados de 1993. Essa situação é recorrente na educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul. As mudanças de gestão acarretam descontinuidade nas propostas de atendimento à pessoa com deficiência.

Em 1994, com a edição da Política Nacional de Educação Especial, o setor da educação especial sofreu novas alterações. Passou a ser denominado Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais e iniciou o atendimento desses alunos com dificuldades de aprendizagem e suspeita de deficiência no interior das escolas, por meio de equipe itinerante. Essa iniciativa vinha ao encontro das recomendações da Política em curso que era a de promover a integração dos alunos no ensino comum. Os casos mais específicos detectados ainda continuavam a ser encaminhados para as equipes da Rede Estadual que, nessa época, se constituíam-se no atendimento descentralizado das Uiaps.

De 1995 a 1997 foram abertas salas de recursos para atendimento dos alunos com deficiência. Tais iniciativas, segundo Corrêa (2005), visavam cumprir com a política de expansão da educação especial proposta pelo MEC em 1994. Corrêa registra que:

Em 1995, foram implantadas duas salas de recursos para alunos com deficiência auditiva nas Escolas Municipais Eulália Neto Lessa e Frederico Soares. Em 1996 e 1997, salas de recursos para alunos com deficiência mental nas Escolas Municipais Luís Antônio Sá de Carvalho, Aldo de Queiroz, Profª. Gonçalina Faustina de Oliveira e no Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente – Rafaela Abrão (CAIC), respectivamente [...] (CORRÊA, 2005, p.84)

A abertura das salas de recursos também foi resultado da ampliação do movimento da escola para todos que ganhou força nos anos 1990 e no bojo desse movimento

tem-se também o processo de municipalização<sup>26</sup> do ensino fundamental, presente na política educacional brasileira. Assim, houve igualmente um aumento na demanda pelos serviços de educação especial junto ao crescimento das redes de ensino municipais.

Em 1997, com novas mudanças administrativas da SEMED, a educação especial passou a fazer parte da Divisão de Apoio Pedagógico. Corrêa (2005) considera que a partir desse período, deu-se início a uma política de educação especial no município de Campo Grande que resultou em expansão dos serviços, inclusive aquisição de transporte escolar específico. Grande parte dos serviços e projetos contava com financiamento da SEESP/MEC<sup>27</sup>. Corrêa (2005) aponta que:

Durante os anos de 1999 e 2000, os serviços de apoio da educação especial diversificaram-se e expandiram-se para outras escolas da Reme, com vários apoios oferecidos pelo sistema municipal. Além das salas de recursos já existentes naquele período, passaram a funcionar os seguintes serviços: ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados e transporte do escolar. (CORRÊA, 2005, p.89)

Esses serviços especializados foram amparados, em 2000, pela Resolução SEMED n. 31, de 3/5/2000, que dispõe sobre as Normas e Funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino. A Resolução definia princípios e formas de funcionamento dos serviços que estavam referendados nos documentos nacionais que à época subsidiavam a educação especial, tais como: Política Educacional de Educação Especial (1994), LDB n. 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) e Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul n. 4.827/1997 (CORRÊA, 2005).

Em 2002, por força do movimento de inclusão escolar e em atendimento às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que preconiza a criação de

---

<sup>26</sup> Sobre o processo de municipalização e a educação especial, Corrêa (2005, p.86) aponta que [...] houve retração do atendimento na esfera federal, com diminuição no número de matrículas da ordem de 65,5%. Já na esfera estadual, ainda que em números absolutos a matrícula tenha aumentado de 82.770, em 1988, para 115.424, em 1998, sua expressão e responsabilidade em relação às outras esferas de governo têm diminuído de 49,8%, em 1988, para 34,2%, em 1998. Assim, a esfera municipal vem ampliando progressivamente o número de matrículas nesse período, revelando crescimento de 452,9% e, na rede particular, esse aumento ocorreu em proporções menores, cerca de 127,3%.” (CORRÊA Apud PRIETO 2002, p. 46)

<sup>27</sup> É oportuno enfatizar que com a política nacional de municipalização da educação especial, a partir de 1999, houve um significativo repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, que foram utilizados na capacitação de docentes, compra de equipamentos, de material didático e pedagógico, de material de consumo e do transporte do escolar para viabilizar o funcionamento das salas de recursos [...] (CORRÊA, 2005, p.91)

setor específico para atuação na educação especial nos sistemas de ensino<sup>28</sup>, houve a publicação do Decreto n. 8510, de 9 de agosto de 2002, que dispõe sobre a estrutura básica da SEMED. Nele, pela primeira vez, a educação especial passou a fazer parte da estrutura da Secretaria.

No mesmo ano, perseguindo o discurso da inclusão escolar, o Conselho Municipal de Educação publicou a Deliberação n. 77, de 5 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino. O texto do documento define a educação especial e seus alunos conforme o estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e declara que “O Sistema Municipal de Educação, através de seu órgão responsável, viabilizará recursos e serviços educacionais especiais que dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva para a Rede Municipal de Ensino”. (DELIBERAÇÃO CME/MS n. 77, art. 1º, parágrafo 1º, 2002).

Quanto ao atendimento dos alunos com deficiência, a Deliberação n. 77, prescreve que cabe às escolas viabilizar a inclusão em classes comuns em todas as etapas ou modalidade de ensino, conforme critérios estabelecidos em sua proposta pedagógica e regimento escolar. Para essa inclusão, recomenda que em cada turma de alunos sejam incluídos no máximo três alunos preferencialmente com a mesma deficiência e que as escolas contem com os serviços especializados que deverão ocorrer no espaço escolar. Entre os serviços de apoio pedagógico especializado estão as classes comuns, a sala de recursos, a itinerância e os professores intérpretes.

Sobre as práticas pedagógicas, recomenda-se que as escolas organizem classes comuns e serviços especializados, flexibilização e adaptação curricular, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados. Sobre a avaliação do rendimento escolar do aluno com deficiência no ensino comum, a Deliberação n. 77, no art. 9º, recomenda a previsão de estratégias adequadas ao desenvolvimento do aluno, em consonância com a Proposta Pedagógica da escola; já no art.26, prevê que: “o aluno com necessidades especiais que estiver freqüentando sala comum do ensino regular terá sua promoção através do mesmo

---

<sup>28</sup> A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, no parágrafo único, art.3º, define que: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais, financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. (BRASIL, 2001, p.69)

critério estabelecido para os demais alunos.” (DELIBERAÇÃO CME/MS n. 77, art. 26, 2002).

Com relação às instituições e escolas especializadas, a Deliberação prevê sua atuação direcionada ao atendimento daqueles alunos que necessitam de atenção especializada que o ensino comum não consiga suprir:

Art. 8º A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada, nas atividades de vida autônoma e social, apoios intensos e contínuos, flexibilizações e adaptações curriculares significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, pode efetivar-se em instituições de ensino especializadas em Educação Especial. (DELIBERAÇÃO CME/MS n. 77, art. 8º, 2002).

Além das instituições de ensino especializadas há no texto do documento a recomendação da parceria entre as escolas comuns e as especializadas para o atendimento dos alunos com deficiência, conforme definições dos documentos nacionais orientadores da educação especial.

Para atender as definições das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2003, a SEMED publicou a Resolução n. 56, de 4 de abril de 2003, que dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino. A Resolução define os serviços para o atendimento tais como: ensino itinerante, salas de recursos, salas de enriquecimento curricular, intérprete de língua de sinais, Núcleo de Produção Braille e tipos ampliados, atendimento domiciliar, atendimento hospitalar e educação profissional. Em relação aos alunos, matrículas e organização das práticas pedagógicas nas escolas comuns, a Resolução segue o disposto na Deliberação CME/MS n. 77 de 5 de dezembro de 2002.

No mesmo ano, em 2003, o prefeito de Campo Grande, por meio do Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003, torna oficial o Centro Municipal de Educação Especial e o denomina “Centro Municipal de Educação Especial Amilton Garai da Silva. No relatório de atividades do Departamento de Educação Especial (2002-2006), consta que o referido Centro foi concebido para:

[...] avaliar os encaminhamentos, atender e acompanhar os alunos indicados pela SEMED, por meio do Departamento de Educação Especial, nas áreas de: deficiência auditiva, mental, visual, física, condutas típicas e altas habilidades; oferecer capacitação em serviço para todos os professores da

Rede Municipal, família e comunidade; [...] acompanhar alunos que participam deste Centro nas salas regulares, de recursos e outros serviços oferecidos, atender aos pais e responsáveis dos alunos que recebem os atendimentos, implantar projetos de prevenção às deficiências [...] desenvolver programas voltados à educação profissional e inclusão no mercado competitivo de trabalho [...]. (CAMPO GRANDE/SEMED, 2006, p.7)

Por força do movimento da escola para todos e da inclusão escolar a partir dos anos 1990, observa-se que a educação especial em Campo Grande ganha espaço significativo não apenas quanto à constituição de espaço na gestão municipal, mas também como incremento para investir em capacitação de pessoal, criação de serviços e aquisição de material pedagógico.

Dados apresentados por Corrêa (2005) ilustram essa situação. Segundo a autora, de 1998 a 2004 o Departamento de Educação Especial recebeu recursos do FNDE no valor total de R\$ 244.319,82. Em 1998, foram liberados recursos no valor de R\$ 7.484,40 reais para capacitação de professores. Em 2000 os recursos utilizados somam: R\$ 7.484,40 para capacitação de professores; R\$ 25.218,21, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; R\$ 10.320,20 equipamento para as escolas; e R\$ 23.000,00, transporte escolar. Em 2002, as atividades de capacitação receberam R\$ 10.751,40 e materiais didáticos e pedagógicos ficaram com R\$ 24.740,80. No ano seguinte, 2003, para capacitação foram destinados R\$ 11.404,66 e R\$ 11.835,45 para compra de equipamento às escolas; outros R\$ 1.668,15, para material de consumo ao Núcleo de Produção Braille e ainda R\$ 24.745,05 para aquisição de material didático. No ano de 2004, a capacitação de professores ficou com R\$ 39.265,80 e a aquisição de equipamento para as escolas somou R\$ 46.401,30.

Frente ao exposto, os investimentos na educação especial justificam-se tendo em vista a política de inclusão em curso. Nesse período, houve financiamento para que os estados e municípios se adequassem a essa política. Especificamente no município de Campo Grande, Corrêa (2005) aponta que colaboraram também para esses investimentos o fato de a Capital ser administrada pelo mesmo prefeito nesse período (de 1997 a 2004) e a Secretaria Municipal de Educação, pela mesma titular, já atuante na educação especial há oito anos.

No levantamento dos dados da educação especial na Reme, a evolução dos serviços está assim demonstrada: em 1998, a equipe da educação especial da Semed realizou 145 avaliações pedagógicas; em 2004 esse número cresceu para 1.132. Em 1998, a Semed



disponibilizava 03 salas de recursos-deficiência auditiva; em 2004, a Rede já contava com 10 salas para esse tipo de atendimento. Quanto ao número de alunos atendidos, em 1998, a Rede atendeu 145 e em 2004 esse quantitativo subiu para 1.112. (Corrêa, 2005, p. 94-96)

Os serviços das salas de recursos – deficiência mental que, em 1998, não eram oferecidos, chegaram no ano de 2004 com 25 salas em funcionamento. Na evolução dos atendimentos, os serviços de ensino itinerante e de intérpretes de língua de sinais também apresentaram índices significativos de atendimento. O primeiro serviço passou a funcionar em 7 escolas em 2004. Já o segundo, no mesmo ano, contava com 19 escolas, oferecendo esse serviço. (Corrêa, 2005, p. 94)

Essa expansão ocorreu devido à necessidade de se acompanhar os alunos com deficiência que vinham, de maneira crescente, sendo inseridos nas escolas do ensino comum da Rede Municipal de Ensino, diante do aumento de matrículas no ensino fundamental.

Os serviços da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande continuaram crescendo em 2005, 2006, 2007 e 2008. No decorrer de 2005 e 2006 (Quadro II), os atendimentos foram ampliados, a rede de parcerias também se expandiu.

O Centro Municipal de Educação Especial, passou a oferecer atividades na brinquedoteca e ainda: coral Mãos que cantam, capacitação para o mercado de trabalho, Psicopedagogia, oficina de LIBRAS, curso para intérpretes, capacitação de recursos humanos, informática, programa de baixa visão, fonoterapia, psicologia educacional, capoeira, atividades físicas, alfabetização em português para surdos, sala de enriquecimento curricular, alfabetização em Braille e a biblioteca Braille Helen Keller (CAMPO GRANDE/SEMED, 2006). Para desenvolver esses serviços, o Centro celebrou convênios com instituições especializadas e universidades.

Quadro II- Evolução dos atendimentos da educação especial na REME (2005-2006)

Serviços Oferecidos	2005	2006
Salas de Recursos - Deficiência mental	29	34
Salas de Recursos - Deficiência auditiva	10	08
Salas de Recursos - Deficiência visual	01	01
Salas de Recursos – Enriquecimento curricular	01	02
Intérprete de Língua de Sinais	19	22
Itinerante	12	87

Fonte: Relatório de Atividades Departamento de Ed. Especial - 2002 a 2006 (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007)

Em 2007, com a posse do governador eleito no Estado, a diretora do DEE na SEMED desligou-se do setor e passou a fazer parte da gestão da Secretaria Estadual de Educação. Com isso, uma nova diretoria passou a dirigir as atividades do Departamento e passou a implantar mudanças na equipe e nos serviços.

No relatório de atividades do ano em referência, consta que o primeiro semestre foi dedicado para a organização das equipes e do atendimento educacional especializado nas escolas. Foram implantados seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), que, segundo o relatório de atividades do DEE (2007), tinham como proposta coordenar o processo da educação especial enquanto atendimento educacional especializado e identificar os alunos com deficiência matriculados nas classes comuns, oferecendo-lhes apoio psicopedagógico (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007).

Os NUMAPS<sup>29</sup> foram criados a partir de uma proposta de descentralização do atendimento às escolas municipais e funcionam em seis unidades pólo, localizadas em escolas da REME. Segundo o relatório de atividades do DEE (2007), os núcleos foram implantados como estratégia para oferecer um “acompanhamento o mais próximo possível dos alunos e dos professores”. (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007).

De acordo com o relatório, os NUMAPS foram implantados para dar “sustentação aos avanços da inclusão” (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007), entendendo-se que esse suporte ocorre via atendimento e acompanhamento especializado. Segundo o depoimento de uma técnica da SEMED, no início foram lotados de quatro a cinco técnicos (psicólogos e pedagogos), em cada NUMAPS. Considerando-se que cada unidade do NUMAPS é responsável por 16 escolas, em média, o número de técnicos era insuficiente para o devido acompanhamento dos alunos matriculados nas escolas.

No quadro III, estão registradas as atividades desenvolvidas pelo NUMAPS no ano de 2007.

---

<sup>29</sup> Até o término da coleta de dados em junho de 2009, não havia a oficialização da criação dos NUMAPS e segundo os técnicos da SEMED, o seu projeto estava em fase de revisão para publicação.

**Quadro III - Ações desenvolvidas pelos NUMAPS 2007**

<b>Ações desenvolvidas</b>	<b>Pólo I</b>	<b>Pólo II</b>	<b>Pólo III</b>	<b>Pólo IV</b>	<b>Pólo V</b>	<b>Pólo VI</b>	<b>Total</b>
N. de alunos atendidos	310	370	694	197	332	332	2247
N. de alunos com deficiências	120	126	133	163	215	236	993
N. de salas de aulas com alunos em processo de inclusão	78	119	90	105	130	182	704
N. de escolas com sala de recursos	07	03	04	05	08	03	30
N. de professores intérpretes	08	05	13	04	04	08	42
N. de professores itinerantes	10	22	06	15	30	11	94
N. de alunos aprovados	118	114	100	106	187	143	768
N. de alunos reprovados	02	04	03	10	10	30	59

Fonte: Relatório de Atividades - DEE ano de 2007. (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007).

Diante dos dados apresentados, é possível observar o elevado volume de atendimentos realizados em cada NUMAPS, o que evidencia o esforço dos técnicos para a realização dos atendimentos. Todavia, essa situação se faz presente desde o início da história da educação especial na REME, considerando-se que a equipe sempre foi reduzida para atender à demanda existente, o que evidencia a racionalização no investimento de recursos para esse fim, por parte do poder público municipal.

O número de professores intérpretes e de itinerantes sofreu um aumento considerável, se comparados com os dados levantados em 2005 e 2006. Em relação aos alunos que receberam atendimento nas escolas, observa-se apenas um pequeno número de reprovações. Esse quantitativo é questionável, comparando-se o total de alunos atendidos e os aprovados. Somando-se os atendimentos não é possível obter com precisão o percentual de retenção e aprovação. Além disso, durante a coleta de dados nas escolas ficaram evidentes as dificuldades dos professores diante da tomada de decisão da retenção dos alunos acompanhados na série/ano em que estavam matriculados, pois segundo os professores, havia orientação por parte da SEMED e da equipe pedagógica da escola para não se reter o aluno com deficiência.

Em 2008, o DEE implantou as salas de recursos multifuncionais para atender os alunos que possuíam deficiências. O serviço é respaldado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre ao atendimento educacional especializado. No texto do referido decreto, as salas de recursos multifuncionais constituem em “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2008).

No texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, publicado na página eletrônica do MEC/SEESP em 2008, há a recomendação de que os sistemas implantem as salas de recursos funcionais, inclusive com um programa de financiamento para essa implantação:

O programa apóia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. (MEC/SEESP disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12295&ativo=596&Itemid=595](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&ativo=596&Itemid=595), acesso em 20 de abril de 2009).

A organização e o funcionamento das salas multifuncionais na REME ainda não estão regulamentados. Entretanto, segundo depoimento dos técnicos das escolas da Rede, as salas foram implantadas para prestar atendimento especializado nas várias áreas de deficiências. Para a implantação desse serviço, a SEMED realizou, em 2008, um programa de formação continuada aos professores das salas de recursos. Os professores participantes estavam apreensivos diante da possibilidade de atuar em uma atividade que exigia conhecimento específico em várias áreas de deficiências. Esse tipo de iniciativa busca a racionalização de recursos, visto que em um único ambiente, vários alunos são atendidos sob a responsabilidade de um professor.

Além desse tipo de serviço, a SEMED passou a contar com os profissionais de apoio, que prestam assistência na locomoção e higiene dos alunos com deficiência necessitados essa assistência. Em 2008, a SEMED contou com 73 profissionais de apoio, efetivados por meio de concurso público específico para esse fim. São profissionais de nível médio e, segundo informação das técnicas de educação especial, estavam sendo capacitadas o exercício da função.

Conforme depoimentos de professores e técnicos especializados, alguns professores itinerantes foram substituídos por esses profissionais. Essa medida revela, mais uma vez, a racionalização de recursos na realização do atendimento especializado. Tal iniciativa provocou reação de pais e alunos que eram assistidos pelo professor itinerante. Em uma das visitas de observação participante, uma das técnicas do NUMAPS relatou que a mãe

de uma criança que recebia assistência de uma professora itinerante que fora dispensada não aceitou que o filho fosse atendido pelo profissional de apoio. A mãe, após de procurar a direção da escola e constatar que não a situação não seria resolvida, tomou a decisão de transferir o aluno.

Os professores itinerantes passaram, a partir de 2008, a ser denominados de professores auxiliares. No quadro 3, é possível observar as ações e serviços desenvolvidos pelos NUMAPS e pelo DEE, para promover/ dar sustentabilidade ao processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum.

**Quadro IV - Ações desenvolvidas pelos NUMAPS - 2008**

Ações desenvolvidas	Pólo I	Pólo II	Pólo III	Pólo IV	Pólo V	Pólo VI	Total
N. de alunos atendidos	175	122	153	241	548	316	1.555
N. de alunos em Sala de Recursos	90	64	116	102	168	163	703
N. de salas de Recursos Multifuncionais	1	1	1	1	1	1	5
N. de escolas com Sala de Recursos	7	5	6	5	7	6	36
N. de professores intérpretes	-	-	-	-	-	-	43
N. de profissional de apoio	-	-	-	-	-	-	73
N. de professores auxiliares	-	-	-	-	-	-	55

Fonte: Relatório de Atividades - DEE ano de 2007. (CAMPO GRANDE/SEMED, 2008)

Os dados revelam aumento no número de salas de recursos e de professores intérpretes em relação a 2007. Entretanto, o número de alunos atendidos sofreu uma redução, bem como o número de professores itinerantes/auxiliares, demonstrando o que fora apontado no depoimento dos professores e técnicos: sua substituição por profissionais de apoio de nível médio.

A análise da trajetória da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande evidencia a tentativa da gestão municipal em adequar-se às atuais políticas educacionais, fundamentadas no paradigma da “inclusão escolar”, diante das constantes mudanças na reestruturação dos serviços.

Portanto, cabe indagar se essas mudanças têm-se traduzido em melhores condições de acesso, permanência e progressão para a educação das pessoas com deficiência, considerando-se que na trajetória da educação especial na REME a racionalização de recursos permeia a organização e a dinâmica dos serviços oferecidos a essa população.

A sustentabilidade de um projeto de ‘inclusão escolar’ para alunos com deficiência exige investimentos na construção de um novo projeto de escola, conforme assinalam Bueno (2008), Lancillotti (2006), Ribeiro (2004). Assim, a organização dos serviços para implantação da ‘inclusão escolar’ presume investimentos e não, racionalização de recursos. Todavia, Cardoso (2005), Arruda, Kassar e Santos (2006) indicam em suas pesquisas que os sistemas educacionais têm adotado o discurso de ‘inclusão’ como tentativa de diminuir gastos com a educação especial.

## 6 Capítulo IV

### A atuação da instituição especializada e o movimento da inclusão escolar

#### 6.1- Abordagem e Procedimentos de Pesquisa

Para investigar as práticas que visam à inclusão escolar desenvolvidas na instituição e apreender a implantação e operacionalização das mesmas práticas, ainda para analisar seus desdobramentos no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, foi preciso empreender esforços para trilhar caminhos metodológicos que permitam a compreensão das relações sociais mais amplas.

Essa perspectiva de análise impôs a necessidade de estudar as práticas desenvolvidas na instituição e seus desdobramentos na vida escolar dos alunos com deficiência no bojo do movimento educacional maior que, por sua vez, é expressão da materialidade da sociedade.

Ludke e André (1986) pontuam que:

“[...] à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna o seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações [...]”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.5)

Assim, a abordagem utilizada nessa pesquisa foi a do estudo etnográfico, uma vez que esta permite, conforme aponta Rockwell (1989, p.47), abordar um objeto particular como parte de uma totalidade maior que o determina. Essa abordagem possibilita apreender uma gama de elementos de análise, o que é fundamental para a investigação que se propõe estudar as práticas da instituição e ao mesmo tempo permite ao investigador utilizar um leque de fontes para a apreensão do objeto da pesquisa.

Kassar (2006) afirma que o olhar etnográfico [...], recebe diferentes matizes quando entrelaçado a aspectos político-sociais, institucionais, culturais e ideológicos. Além disso, a pesquisa etnográfica [...] pode colaborar para o entendimento das complexas relações

sociais e para a reconstrução de uma história que não está explicitamente documentada, mas está presente no modo de relacionar-se das pessoas no cotidiano.

Essa abordagem possibilita, ainda, utilizar mecanismos que permitem o estreitamento do pesquisador com a realidade investigada, podendo este lançar mão da observação participante; da entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; também da análise documental que complementa os dados obtidos.

A abordagem e os procedimentos desta pesquisa foram definidos com base em contato prévio da pesquisadora com a instituição, por meio da execução do projeto de pesquisa História das Instituições Escolares em Mato Grosso do Sul, desenvolvido em 2004/2005. O projeto tinha como objetivo mapear as instituições especializadas em Mato Grosso do Sul e analisar sua constituição na história da educação especial no Estado. Posteriormente, já em 2006, quando da reorganização da presente pesquisa, foi possível conferir e definir tais procedimentos.

Esse contato prévio geralmente é definido como etapa exploratória em que, de acordo com Mazzotti e Gewandszajder (1999), o pesquisador, em contato com o campo da pesquisa, consegue definir as formas mais seguras de obtenção dos dados para análise. Os autores salientam que dada a importância atribuída ao contexto nessa abordagem de pesquisa, recomenda-se, como vimos, que a investigação seja precedida por um período exploratório. Este por sua vez, é precedido por um período de negociação para obter acesso ao campo. (MAZZOTTI E GEWANDSZAJDER, 1999).

A opção pela abordagem etnográfica justifica-se também pela necessidade de mergulho do pesquisador no campo estudado, para captar as práticas desenvolvidas na instituição que poderão ser objeto de análise para entender como as instituições estão trabalhando no interior do movimento da inclusão escolar e se tais práticas são determinantes para o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

A imersão no cotidiano permite a indagação sobre as práticas estabelecidas, como se manifestam e o que significam no processo de investigação. Segundo Erickson (1989), essas questões são necessárias para a investigação educacional. Embora as perguntas sobre o que acontece no campo estudado pareçam muitas vezes triviais, elas merecem investigação para registrar e documentar detalhes da prática concreta, os significados locais e estudos comparativos. Conforme Erickson (1989):



Em conclusión, las preguntas centrales de la investigación interpretativa conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales. Se refieren a aspectos relativos a opciones Y significados humanos Y, en ese sentido, atañen a la mejora de la práctica educacional. (ERICKSON, 1989, p.203)

Erickson (1999) chama atenção para a necessidade de o investigador, em uma pesquisa interpretativa/participativa, combinar uma análise detida de detalhes sutis, de comportamentos e seus significados na interação social cotidiana com análises no contexto mais amplo. Significa investigar a interação cotidiana e suas conexões, utilizando como pano de fundo as relações sociais. O autor pontua ainda que para desenvolver a análise interpretativa é importante o uso de procedimentos que poderão levar o pesquisador a enriquecer a análise, entretanto, a capacidade de interpretação do investigador é fundamental. O foco da sua investigação, centrado em seus objetivos definirão os procedimentos de coleta de dados.

Tendo em vista a necessidade de focalizar as práticas desenvolvidas, optou-se por realizar a pesquisa em uma única instituição. Para atender ao objetivo de analisar a extensão dessas práticas na inclusão dos alunos no ensino comum, elegeram-se também duas escolas da Rede Municipal de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, que recebiam alunos com deficiência encaminhados pela instituição pesquisada.

Há vários alunos com deficiência matriculados nas escolas escolhidas; cada uma delas atende três alunos egressos da instituição especializada, além de outros com deficiência.<sup>30</sup> A instituição especializada em referência foi escolhida pelo fato de que, instalada em meados da década de 1970 em Campo Grande, vem desenvolvendo projetos para incluir seus alunos no ensino comum, desde o final dos anos 1990. Além disso, houve esforço e compromisso de seus dirigentes para com a pesquisa, de modo a contribuir para a avaliação do trabalho realizado pela instituição. Da mesma forma, as escolas municipais que foram selecionadas para a pesquisa têm recebido vários alunos encaminhados pela instituição pesquisada e o corpo docente e coordenação mostraram-se receptivos à proposta de pesquisa.

---

<sup>30</sup> As referências das escolas e da instituição especializada não foram reveladas, tendo em vista a necessidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Já na etapa exploratória foi possível levantar a forma de organização da instituição especializada e seus projetos, dentre eles aquele que se ocupa em promover ações estritamente destinadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum.

Assim, foi possível definir como foco de estudo o Programa de Apoio à Inclusão desenvolvido pela instituição cuja finalidade encaminhar alunos ao ensino comum e acompanhá-los, com vistas a promover a inclusão escolar. Por essa definição foi possível delinear os procedimentos para obtenção das informações para a pesquisa.

Com base no exposto e considerando o conceito de práticas utilizado nessa pesquisa como produto das experiências compartilhadas em um grupo e que têm objetivos confluentes, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas focalizadas, análise documental e observação participante. Tais instrumentos permitiram a análise das práticas desenvolvidas pelas instituições que visam à inclusão escolar e seus desdobramentos.

Realizaram-se as entrevistas focalizadas em dois grupos: um composto pela equipe técnico-pedagógica da instituição especializada que é responsável pelo serviço do Programa de Apoio à Inclusão cujo objetivo é promover a inclusão do aluno da instituição nas escolas do ensino comum; e um outro grupo composto de professores e coordenação pedagógica de duas escolas do ensino comum da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande que recebem alguns alunos oriundos da instituição.

Gil (1999) aponta que a entrevista compreendida como técnica de coleta de dados constitui-se em uma forma flexível e significativamente adequada para acessar informações. Para o autor a entrevista pode ser assim definida:

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1999, p.117)

A escolha da entrevista focalizada deveu-se ao fato de ela permitir ao entrevistador focar temáticas específicas que vão oferecer um aprofundamento sobre uma determinada situação de investigação. Para Gil (1999, p.120) “esse tipo de entrevista é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições específicas.”

Assim, o uso da entrevista focalizada, no caso específico do grupo da instituição especializada, teve como finalidade possibilitar a coleta de informações acerca das práticas que visam à inclusão desenvolvidas na instituição. Já no caso do grupo de professores das escolas do ensino comum, a entrevista focalizada foi utilizada com vistas a identificar os desdobramentos dessas práticas no processo de escolarização dos alunos com deficiência e verificar como se dava a mediação entre a instituição e a escola comum, tendo em vista a necessidade do acompanhamento por parte do programa.

Embora seja uma técnica que possibilita ao entrevistado falar livremente sobre um assunto específico, é preciso que o entrevistador elabore um roteiro, assim obterá segurança na coleta de dados, respeitando o interesse temático e a precisão das informações.

O roteiro das entrevistas focalizadas com o grupo composto pela equipe técnica das instituições foi constituído com base nos objetivos elencados na pesquisa, com as seguintes temáticas:

a) Sobre o serviço do Programa de Apoio à Inclusão (criação, objetivos, funcionamento, organização, acompanhamento às escolas, critérios de seleção dos alunos do programa, entre outros).

b) Os resultados obtidos no programa

c) Os limites e possibilidades do programa

Com o grupo de professores do ensino comum foi desenvolvido o seguinte roteiro na entrevista focalizada:

a) A chegada do aluno encaminhado pela instituição especializada na escola

b) O trabalho pedagógico com o aluno na escola

c) O acompanhamento especializado na escola (procedimentos, encaminhamentos, orientação).

d) Os limites e possibilidades do programa

As entrevistas focalizadas com a equipe técnica da instituição foram realizadas em duas sessões com duração de cerca de uma hora cada encontro, na sala em que funciona a coordenação do Programa de Apoio à Inclusão. Os encontros das professoras das escolas do ensino comum aconteceram na escola, na sala da coordenação pedagógica e na sala de aula, cumprindo o mesmo tempo de duração do primeiro.

As entrevistas focalizadas foram utilizadas nesta pesquisa como uma técnica de coleta de dados associada a outros instrumentos e, portanto, tiveram caráter exploratório. Sua aplicação teve como objetivo explorar as temáticas acima elencadas, a fim de obter dados acerca do funcionamento do Programa de Apoio à Inclusão, seus resultados e desdobramentos.

Ao iniciar os encontros, a pesquisadora retomou os objetivos da pesquisa definidos anteriormente no contato prévio com os participantes. A forma de coligir as informações foi explicitada e foi garantido o sigilo dos registros e nomes dos participantes. Durante os encontros, o entrevistador abriu a discussão de acordo com as temáticas previamente planejadas, procurando deixar o grupo à vontade para sua exposição. Todo cuidado foi tomado para explorar ao máximo cada tópico antes de seguir adiante o roteiro, evitando digressões que distanciassem o grupo das temáticas para que cada assunto fosse devidamente esgotado. As entrevistas foram audiogravadas em meio digital e transcritas por meio eletrônico com a aplicação de programa para esse fim. A descrição das informações obtidas por meio das entrevistas focalizadas serviu como fonte de dados para análise do funcionamento do Programa e seus desdobramentos.

Outro procedimento de coleta de dados foi a observação participante, que teve o objetivo de investigar as práticas desenvolvidas na instituição especializada, sua forma de operacionalização e seus encaminhamentos. A observação compreendeu as atividades desenvolvidas pela equipe do Programa de Apoio a Inclusão na instituição e no acompanhamento dos técnicos nas visitas às escolas.

Para Gil (1999, p.113), a “observação participante, ou participação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.” Assim, o pesquisador se insere em um grupo ou comunidade para conhecer seu funcionamento. Pode-se, a partir disso, definir a observação participante “como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior do mesmo” (GIL, 1999,p.113).

Segundo Ludke e André (1986) a observação participante é um recurso de coleta de dados que permite ao pesquisador combinar várias estratégias para acesso às informações, podendo valer-se, de forma simultânea, da entrevista, da análise documental, além da participação direta no campo de pesquisa.

Assim, por meio da observação participante, objetivou-se descrever as práticas desenvolvidas pelo Programa de Apoio à Inclusão e como se estruturam, tendo como referência o projeto pedagógico e a rotina da instituição. Além disso, com o acompanhamento da equipe nas escolas do ensino comum foi possível verificar os desdobramentos do Programa na vida escolar dos alunos. Assim, a observação participante aliada ao uso da entrevista e da análise documental possibilitou a checagem, a confirmação e a complementação das informações que serão objeto de estudo desta pesquisa.

Para Erickson (1999), o emprego da observação participante é apropriado quando se necessita apreender o significado das práticas do cotidiano. São várias as razões para se estudar o cotidiano; uma delas é a necessidade de se conhecer na invisibilidade da vida cotidiana questões que não triviais são como comumente costumam ser interpretadas. Um acontecimento do cotidiano do processo de ensino, por exemplo, ganha caráter reflexivo e ajuda os investigadores a fazer daquilo que era familiar para o grupo pesquisado, algo estranho e interessante, o comum volta a ser problemático, ponto crucial para uma investigação. Uma outra razão para o uso dessa técnica é a necessidade de adquirir o conhecimento mais profundo da prática concreta. Nesse sentido, a investigação interpretativa de campo pode ser uma resposta para questões de uma prática específica e, portanto, ponto crucial para análise de uma situação ou problema. (ERICKSON, 1999, p. 201).

As observações foram realizadas de maneira sistemática, uma vez por semana, durante o ano letivo de 2008. As visitas eram agendadas de acordo com o calendário de atendimento das escolas comuns. O registro das observações foi feito por meio de notas de campo, em que o pesquisador fez anotações escritas sobre os principais eventos que, de alguma forma enfocavam, elementos para análise do objeto de pesquisa.

Outro procedimento utilizado foi a análise documental com vistas a identificar informações contidas em documentos que foram selecionados a partir do problema de investigação. Segundo Mazzotti e Gewandszajder (1999),

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros

escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. (MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169)

Ludke e André (1986, p.39) consideram que os documentos constituem-se em uma “fonte estável e rica”, o que permite ao investigador um leque variado de informações e ainda permite voltar às fontes sempre que for necessário confirmar dados ou reafirmar as hipóteses de pesquisa.

A análise documental, nesta pesquisa, teve o objetivo de analisar os documentos institucionais e em que medida estes revelam a condução normativa das práticas desenvolvidas pela instituição. Entre esses documentos utilizamos: a proposta pedagógica da instituição especializada; o Regimento Interno da instituição pesquisada; a proposta do Programa de Apóio a Inclusão; os registros de avaliação dos alunos que participam do Programa de Apoio a Inclusão; os registros de avaliação dos alunos na escola comum que são encaminhados pelo Programa de (cadernos e relatórios); relatórios da equipe de educação especial da SEMED, entre outros. Além desses documentos, foram utilizados textos legais que faziam referência à política de educação especial no âmbito nacional, estadual e municipal, no caso específico do Estado de Mato Grosso do Sul e sua capital Campo Grande, universo da pesquisa.

A análise documental integrou as fontes de referência que, com as entrevistas focalizadas e a observação participante, permitiram identificar o lugar que ocupam as instituições no movimento de inclusão escolar, também investigar as práticas desenvolvidas pela instituição.

Ao final, de posse de todo o material coletado com a combinação desses procedimentos, o esforço foi concentrado na análise direcionada pela definição dos objetivos eleitos nesta pesquisa.

Tais dados foram analisados pela descrição de cada temática, foram confrontados e complementados com as informações coletadas na observação participante e na análise documental.

Segundo Erickson (1999), os dados de uma investigação podem ser interpretados de diversas maneiras. O que define a forma de análise é a orientação teórica revestida na pesquisa. Para o autor, a principal diferença entre um método interpretativo de outros,

possivelmente está nos respectivos supostos acerca da natureza da causalidade nas relações sociais.

Los investigadores interpretativos assumem um ponto de vista muy diferente sobre la naturaleza de la uniformidad y la de la causa em la vida social. La uniformidad conductual cotidiana que puede observarse em un individuo, y entre distintos individuos em un grupo, no se considera la prueba de una uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que se la vê como uma ilusión: una construcción social semejante a la ilusión de que la capacidad evaluada es um atributo de la persona evaluada. Los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean intrerpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean [...] (ERICKSON , 1999, p.213)

Na tentativa de não se enveredar pelo caminho da ilusão, apontado por Erickson (1999) e, considerando a natureza desta pesquisa, a análise dos dados coletados foi realizada considerando-se o diálogo permanente entre as fontes pesquisadas pela perspectiva da interpretação dos seus significados, no seio de determinações sociais mais amplas: educação e sociedade. Isto implicou considerar a teia de relações estabelecidas no âmbito da sociedade capitalista e suas inserções na educação dos alunos com necessidades especiais.

## **6.2- Constituindo o campo da pesquisa: a instituição especializada no movimento da inclusão escolar**

A instituição pesquisada está instalada em Campo Grande e foi fundada na década de 1970 por um grupo de voluntários ligados à causa das pessoas com deficiência. Segundo o que consta no texto que descreve a história da instituição, foi criada para atender uma parcela da demanda de pessoas que não tinham oportunidade de atendimento nas escolas comuns. Seu principal objetivo era desenvolver atividades de profissionalização, com vistas a atender ao princípio vigente na época: educar para integrar (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004)<sup>31</sup>.

No mesmo ano, foi implantada a unidade escolar como parte da instituição, com o objetivo de desenvolver o trabalho de escolarização. A partir de então até 1988, a proposta da escola se organizou em programas setorizados, trabalhando com a estimulação precoce e com a educação profissional por meio das oficinas pedagógicas protegidas.

---

<sup>31</sup> Para preservar o sigilo acordado por ocasião da autorização da pesquisa junto à instituição especializada, não será feita sua identificação nas referências.

Em 1981, com a oficialização da educação especial no Estado, foi firmado o convênio de cedência de professores da Secretaria de Estado de Educação, a maioria com formação em psicologia e alguns com pedagogia e educação física. A escola clínica, como é citada no documento que registra a história da instituição, iniciou suas atividades com 14 alunos matriculados, com um crescimento significativo, chegando em sua capacidade máxima de atendimento em 1988, com 166 alunos. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004) Esse dado é confirmado com a pesquisa de Neres (1999), que afirma estar o crescimento da educação especial em Campo Grande, nesse período, em grande parte condicionado ao processo progressivo de urbanização no Estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse período, de 1979 a 1988, o ingresso do aluno na instituição era feito por meio de avaliações específicas. Iniciava-se com a passagem da família pelo Serviço Social para uma entrevista e, posteriormente, era feita a anamnese. Após esse processo, era realizada a avaliação com a criança ou adolescente pelos diferentes profissionais, de forma individualizada. A conclusão da avaliação inicial dava-se com o estudo de caso, que acontecia semanalmente com todos os profissionais da instituição.

A equipe da escola era constituída de neurologista, psiquiatra, fisiatra, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo e professor de educação física. Todos os profissionais em suas diferentes áreas trabalhavam objetivando a estimulação precoce e a educação profissional. Esta última se desenvolvia por meio das oficinas pedagógicas com atividades específicas.

Nesse período, grande ênfase era dada à educação profissional. Neres (1999), em sua pesquisa, revela que esse tipo de orientação expressava a crença no investimento no potencial para o trabalho da pessoa com deficiência como forma de integração social. Entretanto, na mesma pesquisa, a autora aponta que, diante da escassez de vagas no mercado de trabalho, os programas desenvolvidos nessa área atendiam, em grande parte, à função de ocupar o tempo livre das pessoas com deficiência.

O trabalho desenvolvido pela instituição, por meio da escola, era fortemente demarcado pelo caráter clínico, com ênfase na reabilitação. Meletti (2006) afirma que, muito embora haja um apelo para que o trabalho educacional/pedagógico seja o foco da organização das escolas/instituições especiais, a reabilitação é considerada, no caso dos alunos com deficiência mental, como condição para sua educação.



O documento que descreve a história da instituição registra que, em 1989, houve uma tentativa de centrar o trabalho na perspectiva pedagógica. A escola tinha a intenção de dar ênfase no aspecto educacional. Para tanto, em 1999 e 2000, a direção promoveu uma redefinição em sua estrutura. A intenção era construir uma organização do trabalho pedagógico com o objetivo de garantir o acesso e a apropriação dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Nesse período, a equipe técnico-pedagógica era composta de direção, direção adjunta e coordenações pedagógicas. A escola contava com profissionais das diferentes áreas da saúde, como neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, também com assistente social.

A proposta de trabalho se constituía de reabilitação física, educação profissional e introdução ao processo de escolaridade, por meio dos seguintes programas: estimulação precoce, educação pré-escolar, paralisado cerebral, alfabetização, 1º grau especial, oficinas pedagógicas, programa de educação física, grupo de desligamento e brinquedoteca, que foi implantada em 1994. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004) Esses dados demonstram que, apesar da intenção de desenvolver o aspecto pedagógico, as atividades desenvolvidas centravam-se na reabilitação.

Essa organização evidencia ainda o caráter totalitário das instituições especiais que oferecem um grande leque de serviços e acabam fortalecendo a ideia de que a instituição deve suprir todas as necessidades dos alunos e acabam reforçando a tese de que esse espaço é o lócus da pessoa com deficiência. Melletti (2006) pontua que:

A abrangência dos serviços ofertados pelas instituições especiais evidencia seu caráter totalitário, haja vista que todas as esferas da vida estão circunscritas ao espaço institucional, inclusive aquelas mais elementares, como saúde, e aqueles em que não há uma relação alguma com comprometimentos ou especificidades decorrentes da condição de deficiência mental, como o lazer. (MELLETTI, 2006, p.98)

A autora acrescenta ainda que “[...] a instituição especial pode ser considerada como total na medida em que se responsabiliza e é responsabilizada por todas as esferas da vida do indivíduo com deficiência mental. Ser o lócus social da deficiência mental é que imprime a ela o caráter totalitário. (MELLETTI, 2006, p.97)

A Oficina Pedagógica, segundo o histórico da instituição, constituía-se como um programa educacional articulando ações técnico-pedagógicas que buscavam favorecer o

desenvolvimento de conteúdos interdisciplinares de atividades físicas, recreativas, trabalhos manuais de caráter artesanal e atividades domésticas, tendo em vista a educação e a reabilitação dos alunos para inserção na sociedade. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Em 1990, o trabalho das oficinas pedagógicas passou a ser normatizado pela Instrução do Ministério de Trabalho da Previdência Social, desencadeando sua reestruturação. Assim, iniciou-se o processo de discussão sobre o trabalho desenvolvido e seus respectivos programas, sobre os procedimentos de desligamento dos aprendizes, formação de grupos fixos de produção, vendas das produções com perspectiva de geração de renda ao aprendiz e sustentabilidade para as das atividades oferecidas. Iniciou-se também o trabalho de estágio supervisionado remunerado nas empresas, em parceria com o projeto de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, em parceria com Secretaria de Estado de Educação. Essa nova organização foi implantada em 1992 e operacionalizada dessa forma até 1996 (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Novas reformulações foram feitas nas oficinas pedagógicas a partir de 1996, com o objetivo de adequar os conteúdos de escolarização às atividades produtivas, tais como a implementação do projeto de colocação da pessoa com deficiência no trabalho, estabelecimento de parceria com instituições afins.

De 1996 a 1998, o serviço da brinquedoteca, por meio da sua coordenação, passou a desenvolver atividades educativas e clínicas, com orientações aos professores e técnicos da saúde, sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, redefinindo seus objetivos também numa perspectiva educacional. Observa-se que o modelo clínico ainda perpassa as atividades desenvolvidas na escola, embora seja possível observar um esforço por parte da direção para delimitar os espaços escolar e clínico.

As atividades da brinquedoteca, nessa fase, eram desenvolvidas para oito turmas da pré-escola, seis turmas do ensino fundamental e para uma turma da estimulação precoce. Ainda em 1998, ocorreu a implantação do laboratório de informática vinculado ao Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH), com o objetivo de viabilizar a formação dos educadores em informática.

O trabalho desenvolvido no laboratório de informática até 2000 caracterizava-se pelo atendimento aos alunos da instituição exceto àqueles que possuíam dificuldades motoras significativas e alunos da educação infantil na faixa etária de 3 a 4 anos. Houve também abertura de vagas para a comunidade externa. O trabalho era direcionado aos programas básicos da informática e para a utilização de *softwares* educativos, sem vinculação com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

A partir de 2000, a proposta de trabalho da unidade escolar passou a objetivar a reabilitação física, a profissionalização e o processo de escolaridade, por meio dos programas assim organizados: estimulação precoce; pré escolar; ensino fundamental, pré-oficina, oficina e um grupo diferenciado<sup>32</sup>.

O processo de entrada do aluno na escola modificou-se e passou a ser realizado pela triagem, que se iniciava pela entrevista com a família, feita pela assistente social. No mesmo dia era concluída a anamnese, contendo informações de todas as áreas dos diferentes profissionais da saúde e da educação de forma individualizada. Posteriormente, era realizada a avaliação da criança e/ou adolescente pelos diferentes profissionais da saúde e da escola conjuntamente (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

A partir de 2000, foi oficializado o processo de desligamento do aluno com relação aos serviços oferecidos, tendo como critério utilizado a idade, tempo de permanência nos programas, agregado ao nível de desenvolvimento do aluno e aos programas disponíveis na instituição, de modo que pudesse atender às necessidades apontadas. Esse registro faz referência à terminalidade no oferecimento dos serviços da instituição. Esse aspecto merece um grande debate na área, percebe-se a dificuldade dos técnicos em definir o desligamento do aluno. Verificou-se que na instituição pesquisada essa questão ainda não está definida. Há iniciativas de manter a ligação com o usuário em algum programa institucional, reforçando o caráter totalitário da instituição.

Na tentativa de consolidar um trabalho pedagógico que oferecesse respostas às necessidades dos alunos considerados com um maior grau de comprometimento, foi realizado nessa época, especificamente em 1998, uma assessoria em "Avaliação Diagnóstica" e "Currículo em Educação Especial". Esse trabalho resultou na elaboração de uma proposta pedagógica, envolvendo todos os profissionais da escola e da saúde. Em 2000, a escola passou

---

<sup>32</sup> No documento que registra a história da instituição não fica clara a organização do grupo diferenciado.

por um processo de reestruturação e em decorrência da nova organização da instituição, foi implantada uma outra proposta curricular.

Assim, para atender aos objetivos educacionais, houve mudanças na estrutura organizacional das oficinas pedagógicas que passaram a constituir-se como unidade de profissionalização. Nessa mudança o foco do trabalho era centrado na preparação, habilitação e qualificação para o trabalho, com vistas à inserção da pessoa com deficiência mental e/ou distúrbio neuromotor no mundo do trabalho. Nessa nova estrutura, o aluno passou a frequentar a unidade de profissionalização e atendimentos de saúde em horário oposto ao escolar.

As atividades de educação profissional realizavam-se em serviço na unidade e/ou na comunidade, onde o aprendiz participava ativamente da rotina de trabalho no processo de aprender fazendo, o que lhe possibilitava a oportunidade de vivenciar as diferentes experiências de trabalho, de acordo com seu interesse e aptidão, no campo de auxiliar de serviços gerais (recepção, telefonia, xerox, *office-boy* interno), limpeza e manutenção de ambientes, auxiliar de cozinha, horticultura natural, restauração de móveis e pintura acrílica em tela. A unidade de profissionalização passou, naquele momento, a atender alunos a partir de 16 anos; em 1999 foram matriculados 39 alunos; em 2000, 45; em 2001, 60.<sup>33</sup> ((HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Ainda em 1999, foi criado o Centro de Vivência para atender a uma parcela do alunado da instituição que, com idade superior a 20 anos, se encontravam fora do processo produtivo e do sistema de escolarização dentro da própria instituição.

Neres (1999) aponta que a necessidade da ocupação e da definição da terminalidade do processo educativo constituía-se um dos maiores desafios dos dirigentes das instituições. A ênfase que era dada às atividades de educação profissional e a criação do Centro de Vivência demonstram essa preocupação:

[...] atendimento em oficinas pedagógicas para grande parcela do alunado de educação especial que, a partir dos 14 anos, pela questão da terminalidade, pelo fato de não terem condições de prosseguir seus estudos no fluxo comum, devem ser atendidos nos programas de preparação para o trabalho. Nesse sentido, os programas de profissionalização respondem à necessidade de garantir a continuidade de atendimento à pessoa com deficiência. No

---

<sup>33</sup> Neres (1999), em pesquisa realizada sobre educação profissional para pessoas com deficiência, verificou que na instituição em referência havia grande dificuldade de inserção no mercado de trabalho e que nas oficinas os aprendizes produziam e a venda dos produtos era usada para custear as atividades do setor de profissionalização.

momento em que a escola esgota suas possibilidades, não lhe resta outra alternativa senão desenvolver atividades dentro das oficinas ou realizar cursos profissionalizantes [...]. (NERES, 1999, p.118)

Os usuários do Centro de Vivência eram prioritariamente pessoas com deficiência pertencentes ao setor de escolarização, além de alunos da instituição, aprendizes da unidade de profissionalização, pacientes da unidade de saúde, alunos de instituições congêneres, de classes especiais e salas de recursos das redes estadual e municipal de ensino, familiares, voluntários e comunidade em geral.

O processo de ingresso no Centro dava-se por meio do preenchimento de ficha matrícula/cadastro e entrevista com setor de serviço social que gradativamente submetiam ao processo de sondagem. As ações desenvolvidas eram oficinas de artes em que os grupos formavam-se conforme a área de interesse do aluno.

Com a criação do Centro de Vivência, a brinquedoteca desvinculou-se da escola, deixando, portanto, de atender essa população e passou a integrar-se ao Centro de Vivência, destinando seus atendimentos a essa clientela com o mesmo processo de ingresso. Esse serviço caracterizou-se naquele momento como um espaço destinado a atividades de vivências lúdicas, sem a preocupação de tornar-se uma ação de complementação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula ou de caráter terapêutico.

A partir de 2001, a brinquedoteca voltou a fazer parte da estrutura da escola e o atendimento do serviço foi ampliado. Os grupos eram organizados de acordo com o nível de escolarização: educação infantil e ensino fundamental. As atividades eram realizadas duas vezes por semana com cada grupo. No final do mesmo ano, o Centro de Vivência foi desativado, tendo em vista a política de inclusão imposta. Havia o entendimento de que esse serviço não correspondia à proposta de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que elas permaneciam ligadas à instituição. Essa iniciativa evidencia a preocupação da instituição em redimensionar sua prática a partir do movimento de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A equipe escolar, desde 2001, passou a demonstrar preocupação em desenvolver um projeto pedagógico que tivesse como objetivo central promover o ensino e aprendizagem das crianças e/ou adolescentes com deficiência mental e/ou distúrbios neuromotores. De acordo com o documento que retrata a história da instituição, a proposta

era que a escola assumisse a função de promover a esses alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e socialmente disponibilizados pela instrução formal, instrumentalizando os sujeitos para a convivência social, de modo que dentro de suas possibilidades pudessem ser pessoas participativas, atuantes em seu espaço social (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Na proposta pedagógica da escola, estão explicitados seus objetivos, entre eles, destacam-se:

- acessar o conhecimento das diferentes áreas, utilizando-se de recursos e estratégias que possibilitem o alargamento das capacidades cognitivas de seus alunos;
- promover a apropriação e produção do conhecimento por meio das interações sociais que assegurem aos alunos o direito de pensar, de expressar seu pensamento, criar argumentos e buscar soluções comuns a partir de contribuições diversas;
- articular-se com as demais unidades ou centros da instituição, visando a interdisciplinaridade das ações educativas;
- articular-se com instituições públicas e privadas de educação infantil e ensino fundamental, visando ao processo de inclusão das pessoas com deficiência;
- prestar orientações e apoio profissional às creches do município, escolas de educação básica, preferencialmente àquelas nas quais os alunos tenham sido integrados;
- promover a relação escola/família/comunidade. [...] (PROJETO PEDAGÓGICO- INSTITUIÇÃO, 2004)

Constata-se pelos nos objetivos expressos na proposta pedagógica, a afirmação do papel da escola como lócus da escolarização dos alunos com deficiência. Referem-se ao compromisso da escola especial com as questões pedagógicas e com o acesso ao conhecimento sistematicamente acumulado. É possível perceber a tentativa da instituição de se adaptar a uma nova exigência de constituir uma espaço escolar. Nesse aspecto, Meletti (2006) afirma que:

A promulgação da LDBEN 96 com a nova configuração da educação especial e com a exigência das instituições especiais apresentarem atuação exclusivamente educacional para fins de estabelecimento de convênios com o Poder Público desencadeou uma reação imediata das instituições especiais filantrópicas que, por meio de suas Federações e de seus representantes no poder legislativo, teceram críticas veementes à nova Lei. Especificamente, a crítica incidiu sobre o fato do financiamento destas por parte do Poder Público ficar condicionado ao atendimento educacional, exclusivamente. Assim, passaram a reivindicar alterações que beneficiassem o que denominaram de “rede já existente de educação especial”. ( MELETTI, 2006 p. 74)

O corpo discente da escola é definido, na proposta pedagógica, como alunos que apresentam deficiência mental, caracterizada por registrar o funcionamento intelectual significativamente diferenciado em grau, não em natureza, dos sujeitos passíveis de inclusão imediata no ensino fundamental da educação básica no ensino regular; ainda que apresentassem distúrbio neuro-motor definido como uma desordem do movimento e da postura, devido a uma lesão no cérebro.

Eram oferecidos nessa época os seguintes níveis de escolaridade: educação infantil, correspondendo à primeira etapa da educação básica, por meio do pré-escolar, para crianças de 3 anos e 11 meses a 6 anos e 11 meses. O ensino fundamental correspondendo à segunda etapa da educação básica, organizada por grupos não seriados, com alunos de idade cronológica acima de 7 anos. Este último nível de ensino poderia ser oferecido concomitantemente aos alunos, inseridos na unidade de profissionalização, que não tiveram acesso (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

A forma de organização dos grupos na escola passou a ser determinada por critérios como desenvolvimento atípico do aluno, pela história extraescolar do processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita e pela idade cronológica. Quanto ao número de alunos por sala, foi definido na proposta pedagógica que para a educação infantil poderia haver no máximo oito alunos e para o ensino fundamental no máximo dez .

A organização curricular era constituída com base nos conteúdos da Base Comum Nacional e desenvolvida por meio de atividades em cada área do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, educação física e educação artística. Todos os grupos contavam com um professor regente, um professor de educação física, atividades na brinquedoteca e no laboratório de informática. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Em 2001, o Laboratório de Informática passou a fazer parte da unidade escolar, com o objetivo de contribuir para o trabalho pedagógico atendendo todos os alunos. O trabalho passou a acontecer vinculado às atividades do professor em sala de aula e intensificou-se assim a utilização da informática com fins didáticos. Durante as aulas, o professor do laboratório e o professor regente participavam juntos no desenvolvimento das atividades com os alunos.

De acordo com registros da história da instituição, a organização do trabalho dos professores era feita por meio do planejamento semestral, no início do ano letivo, e do planejamento semanal, feito com base no semestral. O programa educacional individualizado realizava-se conforme as necessidades dos alunos, as do momento e as futuras, as habilidades que necessitavam desenvolver, de imediato, bem como os objetivos a serem alcançados a curto e longo prazos (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

No planejamento, previa-se ainda, a determinação de serviços de outras áreas que eram necessárias para assegurar que cada objetivo fosse alcançado e um plano de avaliação contínua do sucesso ou das dificuldades do aluno com os procedimentos necessários à superação. Os registros eram feitos em fichas bimestrais e relatório anual por aluno.

Nesse período, foram feitas alterações no processo de entrada do aluno na unidade escolar, que passou a ser feita pela sondagem, contendo nesse processo a entrevista psicossocial feita pelo serviço social. Posteriormente, os profissionais da saúde, da escola (no caso o coordenador pedagógico) e do serviço social realizavam uma avaliação coletiva da criança ou jovem que procurava a instituição.

O processo de desligamento ocorria no momento em que após o período de permanência na escola, o aluno alcançava o padrão estipulado para cada nível de ensino correspondente ao do ensino regular. Ao encaminhar o aluno a outro estabelecimento de ensino, era enviado o seu relatório pedagógico evolutivo.

Em 2002, a unidade escolar, passou novamente por um processo de reorganização, procurando considerar sua demanda e as respostas frente às necessidades colocadas pela emergente defesa da inclusão.

Era necessário refletir acerca do princípio da inclusão social da pessoa com deficiência, e rever a organização pedagógica das instituições; assim, a direção da escola instituiu um processo de estudo com consultores externos, segundo relatório de 2004, que contribuíram de forma voluntária, para que a instituição repensasse seu trabalho numa perspectiva educacional. Embasados nesses estudos, a escola elaborou uma nova proposta curricular por área de conhecimento para alunos adolescentes, jovens e adultos (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Nessa circunstância, observa-se a preocupação com as pressões advindas do movimento da inclusão promove um desconforto na instituição e os dirigentes iniciam um



trabalho para reorganizá-la, com adoção de medidas que permitissem aproximar os alunos da comunidade e com a criação de setores e serviços específicos para esse fim.

Segundo a diretora pedagógica, o desafio posto foi planejar numa organização do trabalho didático que traduzisse as necessidades dos alunos. O objetivo era implantar uma proposta que refletisse o compromisso de construção de uma nova ética, necessária às bases da convivência democrática, ou seja, de um outro modelo social.

Nota-se que a preocupação com a escolarização também emerge dessa busca de espaço por parte da instituição, configurando-se como uma unidade escolar impulsionada igualmente pelas pressões da política de inclusão. Assim, as instituições avançam em busca de seu espaço como uma instância de educação/escolarização. Meletti (2006, p.136) afirma que assumindo seu caráter totalitário e de escolarização, a instituição passa a ser entendida como “instituição especial inclusiva”, aquela que pode ser reconhecida como uma escola da rede regular de ensino que colabora com a estatística da educação para todos [...].

Segundo o documento que registra a história da instituição, o ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica para educação infantil e ensino fundamental, era o entendimento da necessidade de construir uma escola que entendesse a aprendizagem como processo, que tivesse como função a formação plena do cidadão, o que pressupõe uma organização do trabalho didático que investisse na formação acadêmica, no esporte, na arte, na cultura e no lazer, na mesma proporção de importância, tendo como compromisso a formação da cidadania. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Para efetivação dessa proposta, foi reimplantado, em 2002, o trabalho em artes, com a inserção da área de conhecimento no currículo e utilização das atividades da brinquedoteca. Foi criada também a Agência de Inclusão Sociocultural, para servir como instrumento de promoção e inclusão sociocultural da pessoa com deficiência, à medida que se apresentava como estratégia de ação que poderia promover a convivência na ótica das diferenças. Por meio da Agência, os alunos da instituição participavam de atividades que eram desenvolvidas em espaços já existentes na comunidade, por meio de convênios e/ou parcerias firmadas com academias, centros culturais, instituições acadêmicas e outros.

A finalidade da Agência era a de atuar como facilitadora do processo de interlocução entre instituição e comunidade. A instituição entendia ser esse um caminho de mão dupla, ou seja, o uso dos espaços já constituídos na sociedade e o uso dos espaços

culturais mantidos pela instituição. Os usuários inicialmente foram os mesmos do Centro de Vivência, que se matriculavam nos projetos por área de interesse com horários compatíveis a outras atividades. O processo de entrada se dava com o preenchimento de uma ficha cadastro com informações e, posteriormente, eram efetuadas as matrículas junto à secretaria da escola. As atividades ocorriam nos períodos matutino e vespertino.

Ao analisar a organização interna da instituição, observa-se a constante mudança nos setores e serviços. Tal situação evidencia a descontinuidade de algumas propostas de atendimento. Pela observação participante, é possível inferir que essas mudanças são decorrentes da grande rotatividade de pessoal, tanto na direção e na equipe técnica como no quadro docente. Há ainda a possibilidade de se constituírem tentativa de ajuste da instituição frente à demanda de atendimento e às pressões que vem sofrendo para adotar modelos “inclusivos.”

Um dado que confirma essa situação é que na Agência de Inclusão, em 2002, foi criado o Moinho de Papel, onde alunos, pais, funcionários e comunidade aprendiam juntos fabricar papel reciclado. No documento que registra a história da instituição consta que essa iniciativa “se constituiu como mais um instrumento de aquisição de uma nova forma de linguagem favorecedora da inclusão social” (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO), 2004. Outras ações realizadas na instituição apontam para o esforço de se constituir um espaço inclusivo:

Com essas ações, a escola tinha o objetivo de centrar suas ações na formação do cidadão. Houve um investimento, com toda ênfase no esporte, incentivando, valorizando a participação dos alunos nos eventos esportivos promovidos por outras instituições. Com a mesma ênfase investiu-se na realização de jogos e campeonatos organizados pela Escola Especial Raio de Sol. Foi implantada neste período a capoeira para todos os alunos, como atividade esportiva, fazendo parte das aulas de educação física. Nessa mesma linha, foram intensificadas as atividades de lazer como também o incentivo à realização de atividades extra-escolar vinculadas ao conteúdo curricular. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Nesse período instituiu-se também o Conselho Técnico-Pedagógico, órgão colegiado, de natureza consultiva em assuntos pertinentes aos trabalhos didáticos pedagógicos. Seu objetivo, segundo documento que registra a história da instituição, era analisar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, os objetivos propostos, os

conteúdos trabalhados e o processo de desenvolvimento do aluno, na relação com o trabalho didático realizado.

A ação do Conselho Técnico-Pedagógico visa ao reposicionamento do aluno em grupo mais apropriado às suas possibilidades e necessidades, à reordenação do trabalho do professor com vistas à superação das dificuldades postas pelos alunos, como também à constituição das turmas para o ano letivo do ano seguinte. (RELATÓRIO DA INSTITUIÇÃO, 2004)

Em 2003, a unidade de Profissionalização passou a se constituir em educação profissional, vinculada a unidade escolar, com o objetivo da formação do jovem e adulto para o mundo do trabalho na perspectiva da cidadania, bem como de atender à filosofia de inclusão da instituição (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004). Observa-se que a preparação para o trabalho é incorporada à escola como via de inclusão no mercado de trabalho e consequentemente na sociedade.

Em 2003, a educação profissional trabalhou com 75 alunos regularmente matriculados, considerando o número de alunos atendidos no curso de formação continuada, dirigido especificamente para os alunos inseridos no trabalho. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO, 2004).

Iniciou-se também o trabalho de captação de vagas às empresas, em parceria com a Delegacia Regional do Trabalho; acompanhamento e orientação mensal as empresas empregadoras, famílias e alunos inseridos no trabalho com carteira registrada no regime CLT e/ou estágio supervisionado remunerado. Essas atividades evidenciam a preocupação com a inserção dos alunos no mercado de trabalho competitivo.

Em 2004, foi retomada a atividade de estudos com o objetivo de rever a organização pedagógica da escola especial e em decorrência, o trabalho didático começou a ser organizado com dois quadros curriculares: Bloco I e Bloco II. Desde então, foi instituído um quadro curricular específico para o Bloco I, que conta hoje com alunos da educação infantil com duas salas e alunos do ensino fundamental com dez salas na faixa etária até 13 anos. Para estes últimos, o currículo foi organizado de maneira que o professor regente se responsabilizava pelas diferentes disciplinas e seus respectivos conteúdos. Fazem parte ainda do currículo as aulas de educação física, treinamento, capoeira, artes, brinquedoteca e

laboratório de informática com professores específicos. (PROJETO PEDAGÓGICO-INSTITUIÇÃO, 2004).

O quadro curricular para o Bloco II destina-se aos alunos pré-adolescentes, adolescentes jovens e adultos, composto por área de conhecimento. Fica assim estruturado: linguagens e suas tecnologias, contendo Língua Portuguesa, com quatro aulas semanais, e informática com duas aulas semanais; Ciências Naturais, contendo Ciências, com duas aulas semanais, e Matemática com quatro; Ciências Sociais, contendo História, com uma aula semanal e Geografia com uma; Cultura Esporte e Lazer com duas aulas semanais, para artes, duas para Educação Física; duas aulas semanais para Treinamento e uma aula por semana para projetos. O trabalho didático é desenvolvido em 201 dias letivos, com a duração de cinco dias semanais para o aluno, com uma carga horária de 25 h/aula-semanal num total de 1.005 h/aula anuais. (PROJETO PEDAGÓGICO- INSTITUIÇÃO, 2004)

As atividades do laboratório de informática consistem em uma aula semanal programada para os alunos da educação infantil que frequentam as aulas acompanhadas de seus professores e de duas aulas semanais para os alunos do ensino fundamental, acompanhados pelo professor de informática. Considerando a nova organização curricular para os adolescentes jovens e adultos, a escola oferece uma aula de informática destinada a projetos coordenados pelo professor de informática, vinculado ao professor da sala.

Em turno oposto ao da escolaridade, os alunos também participam dos projetos desenvolvidos pela Agência de Inclusão nas instituições parceiras. Ao todo, a escola mantém 7 projetos por meio dessas parcerias que atendem um total de 109 alunos. As atividades desenvolvidas são: danças, músicas, teatro, artes visuais e atividades esportivas (RELATÓRIO DA INSTITUIÇÃO, 2007).

A educação profissional, considerada pela instituição como meio de construção da cidadania, fez com que o Moinho de Papel, ao retomar suas atividades em 2004, oferecesse um número maior de vagas aos adolescentes com o propósito de sensibilização e desenvolvimento de habilidades artísticas. Outro objetivo ainda é o de geração de renda visando sua autosustentabilidade, crescimento pessoal, comprometimento profissional.

Nesse aspecto, nota-se a preocupação por parte da instituição com o desenvolvimento de atividades produtivas de acordo com a necessidade dos alunos. Neres (1999) salienta em sua pesquisa que as oficinas de educação profissional também tinham

como meta subsidiar financeiramente o trabalho da instituição que, em sua maioria, estavam em difíceis condições até mesmo para custear as despesas com as oficinas.

Em 2005, atendendo à proposta de inclusão, a instituição começou a desenvolver o Programa de Apoio à Inclusão. Esse programa tem o objetivo específico de promover a inclusão dos alunos da instituição nas escolas comuns. A equipe é composta por um psicólogo e um pedagogo, que fazem a sondagem das crianças que apresentam condições de inserção nas escolas do ensino comum, bem como o encaminhamento e acompanhamento dos alunos.

### **6.3 - O Programa de Apoio à Inclusão**

#### **6.3.1- Sobre o serviço do Programa de Apoio à Inclusão**

O Programa de Apoio à Inclusão tem como objetivo a inclusão escolar dos alunos da instituição no ensino comum. Segundo relato das técnicas responsáveis pelo Programa, o serviço foi implantado pela necessidade de acompanhar aqueles alunos que saíam da escola especial para ingressar no ensino comum, ou por decisão da família ou ainda para frequentar a educação infantil, já que, na época, a escola especial não era autorizada a oferecer esse nível de ensino. Uma vez matriculados, muitos encontravam dificuldades em permanecer na escola comum e acabavam retornando à instituição:

O programa, na verdade, ele surgiu quando a gente detectou algumas demandas e algumas necessidades da nossa clientela que começou a ir para um ensino comum. De uma certa forma, a família fazia a opção de tirar da escola especial e colocá-lo no ensino comum. Ou até mesmo, quando houve aquela transição das crianças que estavam aqui na educação infantil, como nós não tínhamos a autorização para funcionar enquanto educação infantil, as crianças, então, teriam que estar no CEINF. Só que aí estas crianças iam para o ensino comum, passado um ano, voltavam. As famílias bastante aflitas, bastante apreensivas quanto ao desempenho, dessa criança, lá no ensino comum e pedindo para retornar à escola especial. Sem saber o que fazer porque a escola não estava dando conta, a escola não conseguia manter este aluno lá, não conseguia dar seguimento, a proposta pedagógica na qual lá era inserido. Então houve esta necessidade, de estar revendo estas questões. De... espera aí, nós vamos receber este aluno de volta ou vamos de atendê-lo lá na escola? E foi aonde surgiu então a proposta de criar o programa de apoio a inclusão. (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Na introdução do documento de apresentação do Programa de Apoio à Inclusão fica claro que o objetivo é atender à demanda do movimento da inclusão escolar dos alunos com deficiência, por meio do argumento da igualdade de oportunidades educacionais:

Esse programa tem como objetivo principal aumentar o número de alunos com deficiência nas escolares comuns, para que a igualdade de oportunidades seja efetiva. Pois a educação inclusiva objetiva tornar efetivos os direitos a educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Para que isso seja possível é fundamental que seja proporcionado a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais. O direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando cada pessoa pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não é somente um espaço fundamental para transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO, 2006).

Com base nesta justificativa, o Programa se propõe a realizar acompanhamento dos alunos que, de certa forma, têm vínculo com a instituição e a indicação dos alunos da escola especial que possam ser matriculados nas escolas comuns e se estes atendem aos critérios ou ainda as condições para freqüentar o ensino comum, são encaminhados para as referidas escolas. Na sequência, as técnicas realizam o acompanhamento no ensino comum, por meio de visitas técnicas às escolas, para orientação. Assim, o objetivo do trabalho da equipe técnica do Programa está definido no relato.

Disponibilizar a nossa experiência institucional com a educação especial para que as escolas desenvolvam ambientes favoráveis à aprendizagem de todos. Nele se contemplando melhor a qualidade do “Atendimento Escolar” à diversidade humana, considerando-se principalmente a “diversidade funcional” de cada aluno a ser atendido em uma mesma “Classe” ou Unidade Escolar. [...] favorecer a troca de informações e experiências com os profissionais do ensino comum (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO, 2006).

Para alcançar tais objetivos, a equipe do Programa de Apoio à Inclusão propõe-se a desenvolver um trabalho de “assessoria pedagógica ou de atendimento pedagógico complementar” nas escolas de ensino comum. Observa-se que a instituição/escola, com essa estratégia, procura atender às orientações dispostas no movimento de inclusão escolar ou seja, que as instituições devem assumir o compromisso de oferecer ao ensino comum o apoio especializado e o conhecimento acumulado na área da educação especial em favor da inclusão dos alunos com deficiência. Essa é uma tentativa de adequação e de delimitação do espaço das instituições nesse cenário.

A equipe técnica do Programa é composta por uma pedagoga e uma psicóloga que fazem a indicação, o encaminhamento, o acompanhamento dos alunos que pertencem a algum setor da instituição. Na entrevista, as técnicas relatam como esse processo é realizado:

O programa é composto por duas pessoas, de uma pedagoga e uma psicóloga. E aí a gente vai até esta escola e faz todo um processo de acompanhamento com este aluno. Desde quando houve a indicação, a escola onde ele vai ser matriculado. Aí num primeiro momento a gente entrega um relatório para esta escola. A família sai já com esse relatório para a matrícula. E aí desde o início do ano já começa o processo de acompanhamento [...] a gente vai formando parcerias com esta escola. A gente não vai ditar, olha faz assim, faz assado, assim é o certo, assim é o errado. A gente vai, entra em contato com a direção, coordenação, com a técnica de inclusão, principalmente. Onde ela vai ser a nossa ponte, na escola. Aí a gente faz esse contato; depois, num segundo momento, com o professor, senta junto com o professor e vê qual que a real necessidade dele. Se é na parte da questão comportamental, de adaptação, se é na questão da grade curricular, se ele precisa deste acompanhamento na parte pedagógica. E aí a gente faz todo esse acompanhamento com ele [...](ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Para participação no Programa o aluno deve ter sido indicado pela equipe técnica, ou ainda manter vínculo com a instituição, seja na escola, incluindo a educação profissional ou no setor clínico. No relatório das atividades do Programa de 2006, está definido que entre os objetivos perseguidos está o de “oferecer apoio pedagógico e psicológico aos que estão matriculados no ensino comum e que ao mesmo tempo possuem vínculo com a instituição em seus diversos segmentos [...] e também aqueles que passam pelo processo de indicação.” (RELATÓRIO DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO, 2006). Participam do Programa também aqueles alunos com deficiência que freqüentam o ensino comum e passam a pertencer a um programa da instituição, tais como: atendimento clínico, educação profissional, grupo de dança, entre outros. Geralmente aqueles alunos que mantêm vínculo com a instituição e que passam a receber o acompanhamento são indicados pela família e pelos serviços que freqüentam na instituição:

[...] E assim com a demanda da família também. Ou do próprio terapeuta. De repente o terapeuta percebeu que ele lá no atendimento ele não está correspondendo como ele acha que deveria estar [...] tem como o programa dar uma olhadinha, ver como este aluno está na escola, fazer um levantamento com esses professores. Daí a gente faz isso. (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Os critérios para inclusão dos alunos indicados no ensino comum não estão claramente descritos no documento de apresentação do Programa. Em uma das sessões de observação participante, as técnicas pontuaram que a indicação dos alunos é baseada no desempenho acadêmico, especialmente no domínio de “fases” da leitura e escrita, tendo como referência os estudos de Emília Ferreiro. Durante a entrevista, as técnicas relataram que:

Cada trimestre tem um conselho técnico. E nesse conselho os alunos são indicados pelos professores. E aí no conselho nós participamos [...], enquanto programa, e nós pegamos essa indicação e no final do ano é feita uma observação, uma avaliação desses alunos, para verificar se estão aptos para o ensino comum. Quais são os critérios utilizados por essa avaliação? Quais são os conhecimentos que esse aluno tem em relação à leitura e à escrita. Se ele já consegue ler, se já está na fase alfabética, já produzindo texto, então nós indicamos este aluno. (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Assim, se o aluno tem uma “base alfabética”, tem-se o entendimento de que já apresenta condições para acompanhar as atividades no ensino comum. No relatório de atividades de 2007, é possível também observar esse critério conforme o entendimento de que este é uma condição importante para a inclusão escolar do aluno:

Com o intuito de oferecer um apoio cada vez maior aos alunos indicados para o ensino comum em 2007, realizamos observação em dois momentos: individual e coletivo (sala de aula). Embasados na realidade do ensino comum, procuramos utilizar como critério de indicação os conhecimentos básicos adquiridos em relação ao processo de leitura e escrita. Ler e escrever são apenas as etapas iniciais do processo de alfabetização, aspectos importantes no ensino fundamental. Desta forma, entendemos que a compreensão da alfabetização enquanto processo de apropriação de conhecimento pelos nossos alunos facilitará o seu desenvolvimento e acompanhamento no ensino comum. (RELATÓRIO DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO, 2007)

Nota-se, com isso, que o critério acima descrito é eleito a partir de elementos que são valorizados na escola comum, o que revela a preocupação das técnicas com os padrões impostos por uma organização escolar que privilegia as habilidades de leitura e escrita. A seleção dos alunos é feita tendo como referência um sistema escolar com uma organização didática própria e que é pensado com base nas exigências da escola e não nas necessidades dos alunos.

Embora as técnicas afirmem que os critérios de indicação para inclusão escolar dos alunos sejam baseados nas habilidades de leitura e escrita, pode-se concluir, por meio da



observação participante, que faltam elementos de análise da produção acadêmica das crianças e jovens avaliados. Em uma das visitas à instituição, a diretora pedagógica revelou sua preocupação com a avaliação dos alunos. Segundo ela, durante uma atividade desenvolvida sobre o Dia Internacional da Mulher no pátio da escola, percebeu que alguns alunos estavam produzindo frases e que ao solicitar a leitura, os alunos leram as produções dos cartazes. Diante disso, ela passou a questionar porque esses alunos não foram avaliados para posterior encaminhamento ao ensino comum.

Muitas vezes, os primeiros levantamentos dos alunos eleitos para inserção no ensino comum são feitos pelo professor da sala de aula. Estes, segundo a diretora pedagógica, nem sempre têm claro os critérios e a avaliação do real desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos, o que impede a indicação.

Outro critério estabelecido é o grau de desenvolvimento de autonomia do aluno, os aspectos emocionais, seu comportamento e adaptabilidade. Esses critérios são avaliados durante a estada do aluno na escola, no período de sondagem e no Conselho Técnico-Pedagógico<sup>34</sup>. Segundo a diretora pedagógica, para indicação dos alunos ao ensino comum, além das técnicas do Programa, também emite parecer o professor regente que é por sua vez avaliado pelo referido Conselho. Além disso, são igualmente observadas as condições da escola para receber o aluno, tais como: estrutura física, no caso das adaptações, o acesso e ainda a receptividade da escola:

[...] Porque, às vezes, ele é indicado e na sala de aula ele tem um comportamento padrão, quando ele é retirado de sala... Tem a questão da segurança. Tem muito aluno inseguro, que quando sai da sala de aula chega aqui e não produz nada. Às vezes até tem aquele conhecimento. Então assim, o ensino comum puxa muito, é muito tenso para ele. Se ele não tiver segurança, com certeza ele não vai ter um bom desempenho lá dentro. São vários aspectos [...] A gente prima muito nesta questão do emocional. Aqui é tranquilo, então ele pode produzir muito bem [...] Mas de repente em outro contexto tudo aquilo que ele produziu aqui pode ficar bloqueado. Então ele vai ter duas barreiras para superar. A questão do emocional dele, essa questão da discriminação toda que ele vai enfrentar, e isto é ponto. E esta questão da limitação dele na parte acadêmica. (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

---

<sup>34</sup> Conselho Técnico-Pedagógico é órgão colegiado, de natureza consultiva em assuntos pertinentes aos trabalhos didático e pedagógico, segundo o histórico da instituição e no caso as atividades do Programa de Apoio à Inclusão, sua função é emitir parecer sobre a avaliação e a indicação do aluno para o ensino comum.

É possível observar a ênfase que é dada às condições do aluno para sua inserção no ensino comum. Os critérios são centrados na capacidade do aluno para se adaptar ao ensino comum, conforme os padrões e a forma em que é organizada a prática pedagógica em um espaço comum de ensino. Com base no exposto, os mentores do Programa reforçam a concepção de que o aluno deve adaptar-se a uma escola que reproduz uma pedagogia que não leva em conta as diferenças. Percebe-se ainda a ideia de que a escola especial é concebida como espaço mais adequado para o aluno com deficiência.

Essa situação contrapõe com o grande objetivo do Programa que é o de promover a inclusão escolar do aluno com deficiência com base em um investimento na mudança das práticas pedagógicas da escola, conforme já exposto.

Segundo as técnicas, a avaliação do aluno é feita durante o ano letivo. Tudo começa no Conselho Técnico-Pedagógico do primeiro trimestre, quando é feita a discussão com os professores e a equipe sobre o desenvolvimento dos alunos. Se um aluno é sujeito ao encaminhamento para o ensino comum, há um esforço da equipe em investir nesse aluno. A pedagoga do Programa passa a observá-lo em sala de aula. Os professores também emitem seus pareceres sobre o aluno, conforme apontam as técnicas:

[...] é permanece a indicação, permanece. Então no segundo trimestre se permaneceu a indicação, aí todo um trabalho diferenciado com esse aluno até o final do ano. Esse professor um tem tempo de maior dedicação para ele, se ele precisar ser remanejado de sala, para uma sala que dê maior apoio para ele, será remanejado. Há todo um acompanhamento da pedagoga com este aluno, com o psicólogo para saber como ele está. Se ele já está sendo atendido por outro psicólogo na área da saúde, a gente fica chamando, pedindo relatório, no sentido, traz para a gente. “Como é que ele está?”, “como é que ele está?”, o emocional, o campo afetivo, ele vai suportar uma indicação? Porque tem menino que não quer sair daqui. E termina, tipo assim, não movendo ele daqui. Então tudo isso é analisado. No segundo trimestre a pedagoga já começa entrar em sala, já começa a fazer toda uma avaliação processual do menino, para chegar lá no final do terceiro trimestre: fechou. Vai ser indicado? Vai. [...] (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO).

Após o parecer final, é feito o encaminhamento do aluno. Segundo as técnicas, o professor responsável pelo aluno, com o apoio da equipe, elabora um relatório de encaminhamento que apresenta o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e também as indicações pedagógicas para a escola.

Foi possível observar que o relatório de encaminhamento para o ensino comum apresenta, de forma generalista, o trabalho que foi feito com o aluno, “a parte pedagógica, a parte de conhecimentos que ele obteve e que ele tem naquele momento e ainda sugestões de como trabalhar com este aluno no ensino comum.”(ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Assim, é possível verificar que não fica clara a forma como é feita a avaliação do aluno. Não há uma avaliação formal. Durante as visitas à instituição, foi possível presenciar a atuação da pedagoga do Programa na observação de um aluno em sala de aula, onde ela acompanhava o desempenho do aluno, verificava seu material escolar, conversava com ele sobre as atividades que ele desenvolvia.

Na entrevista, fica evidenciada a forma de avaliação que a equipe do Programa chama de “processual” e que é feita durante o ano letivo, por meio do Conselho Técnico-Pedagógico:

Na verdade a gente funciona meio como alheio. Porque no primeiro trimestre a gente participa de todos os Conselhos Técnicos Pedagógicos, justamente para isso. Porque, às vezes, o professor está lá falando desse aluno: “ele já consegue fazer isso, já consegue fazer aquilo, atingiu todos os objetivos [...]” Aí chega no segundo trimestre “Ah, porque ele já está fazendo [...]” Aí levanta-se a hipótese no grupo e o grupo discute e ele fica em aberto, como indicado, como para uma futura indicação para o ensino comum. Ele fica em aberto ali, em observação [...] Então, no terceiro trimestre que é quando vai fechar tudo [...] Então, no segundo trimestre se permaneceu a indicação, aí todo um trabalho diferenciado com esse aluno até o final do ano[...] (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Em relação ao trabalho diferenciado, apontado na entrevista, que é feito com os alunos indicados, as técnicas revelam que há um acompanhamento maior desse aluno até a finalização do ano:

Esse professor um tem tempo de maior dedicação para ele, se ele precisar ser remanejado de sala, para uma sala que dê maior apoio para ele, ele será remanejado. Há todo um acompanhamento da pedagoga com este aluno, com o psicólogo para saber como ele está. Se ele já está sendo atendido por outro psicólogo na área da saúde, a gente fica chamando, pedindo relatório, no sentido, traz para a gente. “Como é que ele está?”, “como é que ele está?”, o emocional, o campo afetivo, ele vai suportar uma indicação? Porque tem menino que não quer sair daqui. E termina, tipo assim, não movendo ele daqui. Então tudo isso é analisado. No segundo trimestre a pedagoga já começa entrar em sala, já começa a fazer toda uma avaliação processual do menino, para

chegar lá no final do terceiro trimestre: fechou. Vai ser indicado? Vai. Mas isso assim, depois de toda uma análise feita, depois de todo um consenso feito com os professores, mesmo porque, aqui a gente faz as aulas por áreas de conhecimento [...] (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

O acompanhamento do aluno na escola comum é feito de acordo com a necessidade e com as condições da equipe técnica. Não há uma periodicidade, conforme apontam as técnicas durante a entrevista:

De acordo com a necessidade. Na verdade, era para se ter sim, uma seqüência nesses encontros. Por exemplo, nós vamos ver uma escola no início de março, mas quando for em junho, é de bom proveito que nós estejamos voltando nesta escola. Mas como o programa tem apenas duas pessoas, e nós estamos dentro de uma instituição que tem que atender a outras demandas, isso dificulta muito nosso trabalho. (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Essa organização do trabalho compromete, em certa medida, o trabalho de acompanhamento na escola. Para o ano de 2008, as técnicas elaboraram um calendário de visitas periódicas, mas não conseguiram cumpri-lo, por falta de transporte ou ainda pelo envolvimento das técnicas com atividades na instituição, tais como: participação em conselhos representativos, no Conselho Técnico, em capacitação de professores, em elaboração de seminários com a comunidade, entre outras.

Outro fator que também dificulta o acompanhamento da equipe é a compatibilização da agenda das técnicas do Programa com as das escolas e dos técnicos da educação especial que atendem às Redes Estaduais e Municipais de Ensino. Durante a observação participante, foi possível observar a dificuldade da equipe do Programa em agendar visita com as técnicas das Redes para atendimento dos alunos nas escolas, visto que a partir de 2007, o Departamento de Educação Especial exigiu que a visita fosse feita somente com a presença das técnicas dos NUMAPS.

Há também a dificuldade em marcar encontro com professores na escola. A opção era o horário de planejamento. No período da observação participante foi possível verificar que, em algumas escolas, os professores não compareciam no horário programado. Em outras situações, a equipe da escola exigia a presença do supervisor educacional na reunião de orientação ao professor. Em algumas visitas, o supervisor não estava na escola e as atividades previstas eram canceladas para posterior reagendamento.

Durante as visitas nas escolas realizadas com a equipe para acompanhamento, foi possível observar a dificuldade das técnicas em reunir-se com os professores. Ainda, a complexidade que envolve a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Em uma das visitas,

uma professora do ensino comum afirmou que tudo o que sabia sobre o seu aluno é que ele era muito inteligente, tratava-se de um aluno com sequelas de paralisia infantil, mas que ela não conseguia comunicar-se com ele. Então, ela achava que ele deveria ter acesso a um ambiente informatizado, isso ia ajudá-lo.

Após longa reunião com a professora, percebeu-se sua resistência e sua angústia ao referir-se ao aluno. Decidiu-se, então, por observar o aluno na sala de aula: a técnica do Programa de Apoio à Inclusão perguntou por que ele não estava fazendo as atividades propostas, a professora disse: “Ah! Hoje a professora dele não veio”, fazendo referência à professora itinerante.

Percebe-se, com essa situação, que o aluno, embora estivesse na sala de aula, não era reconhecido pela professora como seu aluno e sim da professora itinerante, responsável pelo apoio especializado, que havia faltado naquele dia. A partir do exposto, pode-se questionar em que medida a inclusão escolar desse aluno está sendo efetivada. Ele apenas participa de um espaço comum de ensino com o professor especializado.

De uma maneira geral, o acompanhamento ao aluno que está matriculado na escola é feito por meio de orientação pedagógica ao professor regente, aquele responsável pela turma que o aluno com deficiência frequenta. Na observação participante foi possível presenciar algumas sessões de orientação ao professor. Nelas, a técnica do Programa de Apoio à Inclusão, além de ouvir o professor regente sobre as condições do aluno, apresentava uma série de sugestões de atividades relacionadas à forma de trabalhar alguns conteúdos e ainda os recursos que poderiam ser utilizados mediante à necessidade do aluno. Essa forma de orientação é revelada na entrevista:

Além dos jogos eu também ofereço sugestões de atividades, em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados, dentro do plano anual [...] fazendo adaptação pedagógica de recursos pedagógicos. Porque o recurso pedagógico facilita muito a aprendizagem do aluno. Porque o aluno, por exemplo, o deficiente mental, ele visualiza muito. Então, a visualização para eles é muito importante. É a imagem, a questão da imagem. Não só deficientes mental, mas a maioria deles. Então é muito importante. Eu elaboro muito atividades em cima dos conteúdos que o professor está trabalhando e mostro para ele, não para ele copiar aquela atividade, mas para ele ter um norte de como ele está produzindo. Já levei varias sugestões de provas adaptadas também para os alunos [...] (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Nos encontros de acompanhamento nas escolas, foi possível verificar que alguns professores ouviam as sugestões sem demonstrar muito interesse, outros justificavam a dificuldade de desenvolver as atividades, tendo em vista que precisava atender os outros alunos da sala de aula e ainda seguir as exigências do serviço de supervisão e orientação pedagógica da escola.

Durante o período da observação participante, constatou-se que o acompanhamento ao professor era feito sem a presença do orientador e do supervisor educacional. Em algumas escolas essa era a exigência e por problemas de agendamento, os encontros não se realizaram no decorrer de 2008.

As técnicas do Programa salientam que o envolvimento dos professores e da equipe pedagógica é fundamental e que nem sempre percebem tal atitude. Chegam a admitir que para a realização da inclusão escolar deva haver uma predisposição interna:

É assim, o nosso trabalho com o programa de apoio à orientação pedagógica, ela é muito [...] ele flui quando o professor tem pré-disposição, quando ele se dedica àquele trabalho, quando ele vai em busca de conhecimento. Mas quando nós chegamos lá e encontramos aquele professor que não está aberto ao novo, ele não quer [...] A própria gestão da escola, quando não tem uma abertura, você percebe que o trabalho é maçante, é aquele trabalho que você percebe que está emperrado mesmo. Porque parte de uma pré-disposição de direção e coordenação. Não só cobrar desse professor, mas também oferecer oportunidade para que ele possa buscar novos subsídios para ele realizar o trabalho dele com competência e qualidade [...] Porque a gente acredita assim, que eu, principalmente, acredito que inclusão parte de um princípio de pré-disposição interna, sua. A partir do momento que você tem uma pré-disposição, as coisas vão ficando mais fáceis, elas vão fluindo [...] ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

A partir desse entendimento, as técnicas afirmaram que muitas vezes era preciso antes de tudo, sensibilizar o professor para depois oferecer o apoio. Admitiram, entretanto, que essa não era uma tarefa fácil e que não podiam fazer sozinhas sem o compromisso da escola. As técnicas revelaram ainda que é muito difícil assegurar esse compromisso:

Houve muitos casos de fazer varias orientações, de achar que o professor está trabalhando em cima daquelas orientações que a gente teve. E aí chega o final do ano, o aluno não teve rendimento nenhum. E a própria direção chega e fala: “olha o professor não fez nada daquilo que vocês falaram”. Vocês mostraram o caminho e ele foi por outro completamente diferente. ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO)

Em duas escolas visitadas, os supervisores e orientadores só recorreram às técnicas porque se tratava de problemas relacionados ao comportamento do aluno na escola, tais como indisciplina e fuga escolar. Percebeu-se que a equipe pedagógica da escola solicitou orientação das técnicas em busca de uma solução dos problemas apresentados pelos alunos, tendo em vista que uma delas é psicóloga. Tal situação evidencia a posição da escola frente aos comportamentos indesejados apresentados pelos alunos e a tentativa de ajustá-los mediante recomendações do psicólogo do Programa. Assim, o aluno é um “problema” que à psicóloga cabe resolver. Esse tipo de concepção revela a forte influência dos pressupostos da psicologia e seu papel regulador e adaptativo dos

sujeitos e ainda de uma psicologia que serve para justificar e tratar os “problemas enfrentados pelos alunos na escola. Patto (2005: 90) afirma que os psicólogos que atuam na escola “[...] sempre que são convocados, realizam à risca o que a ciência psicológica tem a oferecer”, ou seja, formas de avaliar e separar os alunos aptos e inaptos, “[...] classificar os alunos segundo suas capacidades psíquicas para racionalizar o ensino e pôr “o aluno certo no lugar certo” (grifo da autora).

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho de acompanhamento é feito de forma fragmentada e apoiado ainda em concepções que há muito vêm sendo combatidas no âmbito da educação. Tal situação não favorece a mudança de práticas pedagógicas na escola com vistas a desenvolver uma pedagogia que vá ao encontro da desejada inclusão escolar. O trabalho das técnicas da instituição especializada é realizado de maneira pontual com o professor, não há um envolvimento da equipe pedagógica da escola e tampouco das técnicas dos serviços de educação especial existentes nas Redes Estadual e Municipal de ensino.

### 6.3.2- Os resultados obtidos no programa

O Programa de Apoio à Inclusão iniciou suas atividades em 2005, atendendo nove alunos. Esse número saltou para 116 em 2007 e 104 em 2008. No quadro abaixo, apresentam-se alguns dados acerca do levantamento quantitativo de alunos atendidos pelo Programa.

**Quadro V- Atendimento do Programa PAI- 2005- 2008**

ALUNOS/ANO	2005	2006	2007	2008
Alunos do Programa	09	88	116	104
Alunos retidos	09	12	10	-
Alunos desistentes	-	02	03	12
Alunos que ficaram sem acompanhamento	10	40	38	48
Total de alunos que necessitam de acompanhamento	19	88	116	116
Alunos indicados	05	08	02	06

Fonte: (Relatórios do Programa de Apoio à Inclusão de 2005, 2006, 2007, 2008)

O quadro acima mostra que em 2005, ano em que foi criado o programa, apenas nove alunos foram atendidos pelo Programa de Apoio à Inclusão. Desses, todos ficaram

retidos na série/ano em que se matricularam. Outros dez alunos não foram atendidos, segundo consta no relatório de 2005, porque estudavam no período noturno e o Programa atende somente no diurno. Registram-se ainda cinco alunos que foram indicados para o ensino regular, no final do ano.

Já em 2006, o Programa atendeu 88 alunos demonstrando um aumento considerável no número de atendimentos. Desses 12 foram retidos, 02 desistiram e 40 ficaram sem acompanhamento. Um número elevado considerando que o programa contava com 88 alunos cadastrados. Esse aumento justifica-se pela decisão do Programa, tomada a partir de 2006, em atender também as crianças, jovens e adultos que recebem algum apoio na instituição, seja nos projetos desenvolvidos seja clínica.

O grande número de alunos sem atendimento pode ser consequência da dificuldade de locomoção da equipe técnica até as escolas, por falta de disponibilidade de veículo e de motorista. Durante o período de observação participante observou-se a dificuldade de agendamento das visitas nas escolas devido aos problemas com o transporte. Tal situação foi pontuada pelas técnicas do Programa no relatório de 2007: “[...] Também encontramos dificuldade em realizar algumas visitas por motivo de cancelamento de transporte por parte do administrativo por falta de motorista. Outras vezes porque o professor não dispõe do mesmo horário que o transporte da instituição oferece.” (RELATÓRIO DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO, 2007)

Outro fator relevante é que o Programa de Apoio à Inclusão conta com uma equipe composta apenas por duas pessoas: uma psicóloga que atua apenas um período na escola e no outro, na clínica da instituição; e uma pedagoga que atende em período integral.

Há ainda uma grande demanda de atividades que foram assumidas pelas técnicas, tais como: capacitação de professores das escolas regulares, representação em Conselhos ligados às questões das pessoas com deficiências, entre outras, o que constatou na observação participante.

Outro dado levantado é o pequeno número de alunos indicados pelo setor de escolarização para ingresso no Programa de Apoio à Inclusão. Em 2006, o Programa atendeu 88 alunos, desses apenas 05 tinham sido indicados em 2005. No ano seguinte, em 2007, o número subiu para 116; desses apenas 08 foram indicados no ano anterior e 02 foram encaminhados no final do ano em referência. Em 2008, o Programa atendeu 104 alunos, uma



vez que 12 desistiram e apenas 6 foram indicados para inserção no Programa em 2009. Os dados revelam que a maioria dos alunos atendidos pelo Programa não pertence à escola, mas a outros serviços oferecidos na instituição. Esse dado mostra que o número de alunos da escola que participa do Programa é pequeno e que há dificuldades para desligamento desses alunos e posterior inclusão no ensino comum.

Em uma das visitas de observação participante na instituição, a diretora pedagógica demonstrou preocupação com o número reduzido de alunos indicados no final de 2007, pontuou a necessidade de revisão pedagógica na parte da escolarização, principalmente no que se refere à preparação dos professores em trabalhar com as áreas de linguagem, alfabetização e conhecimentos matemáticos, já que a sondagem e a avaliação do Conselho Técnico-Pedagógico, com base nos critérios estabelecidos, apontaram que apenas dois alunos têm condições de ser inseridos no ensino comum em 2008.

Após uma conversa informal com a pesquisadora, duas medidas foram levantadas pela diretora para amenizar a situação: a organização de um programa de formação continuada em serviço para os professores da escola/instituição e uma reorganização nos horários de aula, com maior ênfase na concentração dos horários nas aulas de português e de matemática. Essas medidas seriam implantadas no início do ano letivo de 2009.

Em relação à atuação dos docentes da escola especial, há um aspecto a ser considerado que é a elevada rotatividade que existe na lotação dos professores na instituição. O quadro de docentes é cedido pela Secretaria Estadual de Educação e a maioria dos professores não pertence ao quadro efetivo da Rede Estadual. São professores convocados, com contratos temporários e muitos recém-formados, o que acarreta, a cada ano letivo, muitas mudanças no grupo de professores. Tal situação dificulta o trabalho pedagógico na escola especial e ocasiona a fragilização da instituição no que tange à sua meta de oferecer um atendimento educacional de qualidade.

### **6.3.3 Os limites e possibilidades do programa: o olhar das técnicas do Programa de Apoio à Inclusão**

Em relação às possibilidades do Programa de Apoio à Inclusão, as técnicas apontam para algumas situações que indicam o reconhecimento do Programa. Uma delas é a

percepção de que alguns professores têm interesse em procurar apoio para melhorar seu trabalho com os alunos que recebem acompanhamento. Alguns chegam a procurar instituição para buscar orientação: “[...] Mas, nos confrontamos com outros casos, porque às vezes são os próprios professores que ligam, eles pedem, buscam esses conhecimentos. Muitas vezes nós não podemos ir à instituição, e eles vêm aqui, em busca deste apoio” (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO).

Outro dado apontado como relevante pelas técnicas é o aumento no número de alunos que participam do Programa, que saltou de 09 em 2005, para 104 em 2008, embora tenham admitido que esse atendimento tem sido precário, por vários motivos, entre eles as condições materiais para realização das visitas de acompanhamento:

[...] de modo geral, a gente tem mais pontos positivos do que pontos negativos. Mas uma coisa que nos atrapalha muito é a questão deste poder estar nas escolas. Da gente não poder concluir o que a gente iniciou. Por conta de uma demanda interna, da instituição, de não poder suprir e atender o programa. Então, assim, muitas vezes não é que a gente deixa a desejar, mas deixa de concluir... o que está correndo legal deixa de ser concluído. Mas desde quando começou o programa, nós começamos com nove. Nós começamos a atender nove casos, hoje nós estamos com 104. Então assim, nós temos que dar conta desses 104. Alguma coisa, alguma palavra a gente tem que dar ou para essa família, ou para essa escola ou mesmo para a instituição, que esperam resultados desses meninos lá fora, no ensino comum. Mas de tudo, eu considero assim, mais pontos positivos do que negativos. O que emperra muito o nosso trabalho é essa questão mesmo, da gente não ter essa autonomia de poder de exigir por condições de a instituição ter outras demandas para atender e não conseguir suprir a nossa demanda. E também por sermos duas no programa. Enquanto tem uma lá no Caiobá, tem outra precisando lá no Futurista. E aí a gente consegue atender dali a quinze dias só. E assim vai durante o ano inteiro (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO).

No relato das técnicas existe a preocupação com a inclusão escolar dos alunos no ensino comum no que tange aos resultados esperados pela escola e pela família. Isso porque, ao encaminhar o aluno para a escola comum, as técnicas relatam que muitas vezes têm de convencer as famílias que se mostram inseguras. Algumas já tiveram experiências de insucesso nas escolas, tem medo das situações excludentes já vivenciadas. Outro convencimento também é feito com as escolas comuns para receber os alunos.

O relato das técnicas aponta os limites do Programa, entre eles a descontinuidade das ações desenvolvidas. Durante o período de observação participante, verificou-se que muitas escolas receberam apenas uma visita de acompanhamento em 2008. Muitas visitas

agendadas não foram realizadas por falta de transporte, por envolvimento das técnicas em outras atividades na instituição e por problemas no agendamento com as escolas e equipe dos serviços de educação especial das Redes Estadual e Municipal de Ensino. Outro aspecto importante apontado é a resistência das escolas em trabalhar com o aluno com deficiência:

Se nós tivéssemos o ponto chave que é a questão da locomoção, com certeza! Porque assim, até onde a gente atende, a gente consegue. Faz todo um procedimento. Primeiro faz todo um contato, depois faz um processo de visita, depois faz aquele acompanhamento por telefone, depois traz o professor para o horário de planejamento dele, a pedagoga senta, a psicóloga senta, há um bate papo. Mas daí a gente precisa dar continuidade. E muitas vezes a gente não consegue. E esse professor, às vezes, fica lá só na primeira orientação. E que bom, que muitas vezes, só com a primeira orientação, ele consegue deslanchar, vai embora [...] é o ponta pé inicial que ele precisava. Mas muitas vezes, há uma necessidade, porque nós já tivemos casos de uma criança passar por três itinerantes. De não dar conta da criança, da escola falar: “não queremos mais esse menino aqui!”. E a gente lá, insistindo, via secretaria, via programa, reunião com a escola, reunião com os professores, reunião com os pais, com os técnicos, insistindo, insistindo para oferecer uma qualidade de ensino para esse menino (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO).

Observa-se, ainda, a pulverização de esforços na rede de serviços de educação especial. A falta de comunicação e de parceria entre as técnicas do Programa e às demais técnicas dos serviços de educação especial que atendem as escolas estaduais e municipais compromete muito o trabalho de acompanhamento dos alunos com deficiência que estão matriculados nas escolas. As ações são pulverizadas e muito esforço é concentrado sem o devido retorno. Em muitos casos, muitas ações realizadas pelo Programa poderiam ser executadas em parceria com técnicas do NUESP e do NUMAPS. Assim, além de haver uma integração na rede de serviços, haveria otimização das ações e ainda poderia provocar mudanças efetivas na rede, e conseqüentemente, nas escolas.

#### **6.3.4- Sobre os desdobramentos das ações do Programa de Apoio à Inclusão nas escolas**

Os dados coletados nas entrevistas focalizadas realizadas com o grupo de professores nas escolas comuns serviram para identificar os desdobramentos do trabalho de inclusão escolar proposto pelo Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido pela instituição no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Além disso, possibilitou verificar a versão dos professores sobre o acompanhamento recebido do Programa.

As entrevistas foram realizadas com dois grupos de professores que atuam em duas escolas municipais, denominadas A e B na pesquisa, para efeito de descrição e análise de dados. Os três professores entrevistados das escolas receberam a identificação de P1A, P2A, P3A, professores da escola A; e P1B, P2B, P3B, professores da escola B. Os alunos das professoras entrevistadas foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6.

As escolas A e B foram escolhidas pelo fato de que são as que concentram maior número de alunos encaminhados pela instituição especializada e que frequentam o ensino fundamental. Além disso, os professores mostraram-se disponíveis para a pesquisa.

A escola A tem 18 salas de aula de ensino fundamental, funciona em dois turnos e atende cerca de 540 alunos da periferia da cidade. Nela funciona uma sala de recursos para deficientes mentais, que em 2009 passou a funcionar como Sala de Recurso Multifuncional.<sup>35</sup>

A escola B tem 13 salas de aula de ensino fundamental, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, com cerca de 360 alunos matriculados. Instalada em um grande bairro popular da cidade, atende uma boa parcela dos alunos da região. Em suas dependências funciona um Núcleo de Educação Especial, o NUMAPS que presta atendimento aos alunos da escola e de outras cinco circunvizinhas.

Os professores entrevistados da escola A possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação na área da educação. Todos informaram que não possuem capacitação em educação especial, conforme recomenda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Os professores entrevistados da escola B possuem graduação em Pedagogia e duas delas têm pós-graduação na área da educação e uma, especificamente em educação especial. Duas das três professoras informaram que concluíram um curso de 20 horas de capacitação em educação especial oferecido pela SEMED.

A P1A leciona no 1º ano do ensino fundamental e é professora de uma aluna (A1) com síndrome de Down, de 6 anos de idade. A aluna frequentou a educação infantil na mesma escola, quando foi encaminhada pela instituição especializada. Ainda recebe atendimento na instituição especializada de origem.

---

<sup>35</sup> 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. BRASIL. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, Nº181, p.26, sessão 1, 2008.

A P2A é professora do 4º ano do ensino fundamental e tem uma aluna (A2) com diagnóstico de deficiência mental que tem 13 anos e foi inserida na escola quando cursava o 3º ano.

A P3A é professora do 5º ano do ensino fundamental e tem um aluno (A3) de 14 anos com diagnóstico de deficiência mental e, segundo a professora, também apresenta baixa visão; está há três anos na escola e frequenta a sala de recursos.

Em relação à escola B, a P1B leciona no 2º ano do ensino fundamental e é professora de um aluno (A4) de 9 anos; este tem diagnóstico de deficiência física e seqüela de paralisia cerebral. O aluno ingressou no ano de 2008 na escola, encaminhado pela instituição especializada. O aluno ainda frequenta serviços da instituição especializada de origem e conta com uma professora itinerante<sup>36</sup> em sala como apoio especializado.

A P2B é professora do 4º ano do ensino fundamental e tem uma aluna (A5) com diagnóstico de deficiência mental. Há 11 anos ingressou na escola, encaminhada pela escola especializada aos 10 anos no 3º ano. A aluna frequenta sala de recursos.

A P3B é professora do 3º ano do ensino fundamental e tem um aluno com 11 anos (A6) com diagnóstico de deficiência mental, que passou a frequentar a escola em 2008. Faz acompanhamento na sala de recursos. O quadro abaixo registra os professores/alunos envolvidos na pesquisa.

**Quadro VI – Professores e alunos envolvidos na pesquisa - 2008**

ESCOLA A		ESCOLA B	
PROFESSORES	ALUNOS	PROFESSORES	ALUNOS
P1A	A1	P1B	A4
P2A	A2	P2B	A5
P3A	A3	P3B	A6

<sup>36</sup> Trabalho de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores capacitados e/ou especializados que prestam apoio aos alunos com deficiência inseridos no ensino comum.

### 6.3.4.1 A chegada do aluno encaminhado pela instituição especializada na escola

Os professores entrevistados relataram durante a entrevista sentimentos de medo, de incerteza ao se deparar com os alunos em sala de aula. Ainda que alguns deles tenham registrado experiência com alunos com deficiência, nos depoimentos afluíram tais sentimentos. Ao ser questionada sobre a chegada da aluna na sua sala, a P1A relatou:

[...] foi praticamente a mesma coisa que os outros alunos. Normal. Ela sempre participou de tudo. Ela tinha, sim, um pouco de timidez e uma insegurança em participar. Mas daí conversando com ela, passando aquela segurança foi... E as crianças também, nunca nenhuma criança a discriminou, todas as crianças brincaram da mesma forma, chamando para brincar. Eles tem sim um cuidado maior com ela. Eles querem que ela fique sempre pertinho, quando ela está muito quietinha, eles querem estar junto. Isso desde o começo do ano. (P1A)

No final da entrevista, a mesma professora admitiu que sentiu medo ao receber a aluna:

Eu fiquei, assim, apaixonada pela [...] No primeiro ano, fiquei morrendo de medo, porque a gente não conhece, não sabe como... eu fiquei morrendo de medo. Como que vai ser? Como que eu vou trabalhar? Mas eu não senti, assim, nem um momento ela diferente dos outros. Em tudo ela participou, ela pergunta, ela quer saber das coisas que ela não entende, então eu não tive esta dificuldade (P1A).

Ao relatarem sobre a recepção dos alunos, as professoras demonstraram que tais sentimentos têm a ver com o desconhecido, com o fato de não conhecerem os alunos e ainda a ideia de que não sabem como trabalhar com eles.

Olha professora, por mais que eu tenha feito um curso de educação especial, pela Universidade Federal, eu não me sinto capacitada para estar trabalhando com eles. Então eu penso que a inclusão desses alunos seria interessante a partir do momento que realmente ele fosse preparado para a gente estar trabalhando com eles em sala de aula (P3A).

O relato da professora sugere necessidade de acompanhamento pedagógico à professora que se sente despreparada para atuar com o aluno com deficiência, apesar de registrar que tem formação em educação especial.

### 6.3.4.2 O trabalho pedagógico com o aluno na escola

Em relação ao trabalho pedagógico realizado com os alunos em sala de aula, as professoras relataram ter encontrado muitas dificuldades. Segundo elas, os alunos não acompanham as atividades da turma, por condições específicas relacionadas ao seu desenvolvimento:

Então o que está acontecendo com ele aqui, como ele não foi alfabetizado [...]. Então, por mais que eu tenha tentado com ele este ano, nas sílabas mesmo, juntar as sílabas e formar as palavrinhas, ele não conseguiu, eu não tive um rendimento [...]. Agora quando foi, uns quinze dias atrás, um coleguinha, e disse que ele tem epilepsia. Eu falei bom, como é que vou trabalhar, porque este ano fiquei frustrada com o meu trabalho com ele. (P3A)

Ribeiro (2003) aponta que redirecionar o trabalho pedagógico para o atendimento dos alunos com deficiência implica, entre outros aspectos, que no “[...] processo de avaliação e organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados contemplemos diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem”. (RIBEIRO, 2003, p.49)

Ao ser questionada sobre o rendimento da aluna A1 e sua posição em relação ao acompanhamento da turma, a professora relatou que:

Não, ela não acompanha a turma. Agora que ela identifica números, algumas letras, ela [...] agora que está chegando no final do ano, ela está conseguindo escrever na linha, com a letra menor. A coordenação dela está bem melhor. Ela já está começando [...] eu trabalho em formar palavra com ela. Ela já lê comigo. De vez em quando ela esquece, mas ela mostra a letrelinha. (P1A)

Na busca de alternativas de adequação curricular, as professoras registraram que têm procurado desenvolver atividades diferenciadas para os alunos, já que não conseguiam acompanhar a turma. A P1A revelou que:

O que eu faço de diferente com ela é o caderninho. Enquanto os outros estão fazendo as coisas do primeiro ano que já dão conta de fazer sozinhos, eu passo outras atividades para ela. A única coisa de diferente. Que aí ela faz as letras, indicação de letra, para ela treinar de escrever na linha. Todo esse trabalho de coordenação. Aí eu passo para ela separado. Ela senta do meu lado, enquanto eles estão fazendo as atividades que dão conta de fazer sozinhos, ela fica comigo. É a única coisa que eu faço de diferente. Essas

atividades. Mas mesmo assim eu deixo, alguns dias da semana, ela fazer as mesmas atividades que eles, até para ela não se sentir diferenciada: falar não, porque sou só eu que não vou fazer? Ela faz do jeitinho dela. Ela não questiona, quando ela senta para fazer comigo ela adora. Aí ela recebe atenção. (P1A)

As atividades serviam, em alguns casos, para suprir uma dificuldade identificada pelo professor e até para ocupar o tempo livre do aluno:

É, no início do ano principalmente. Agora a gente... Eu procurava passar bastante atividade diferenciada para ela. Isto é, não é que seja uma atividade diferenciada, mas assim uma atividade mais desenvolvida para a alfabetização, quando ela estivesse parada, ou porque não conseguia acompanhar determinadas atividades do quadro, ou para levar para casa (P2A).

Outra professora relatou que tentava perceber as dificuldades e os interesses dos seus alunos e ia trabalhando com estes apresentam:

Então cada um deles [...] eles vão demonstrando a dificuldade que eles vão demonstrando as dificuldades que eles têm com o tempo. E aí, diante dessa dificuldade, também do sucesso deles, é que gente vai podendo conhecer melhor. E trabalhando, por exemplo, quando eu descobri que ela tinha despertado interesse pela leitura, que ela lia e que ela estava lendo eu trabalhei em cima disso. Muito. Trazendo para ler todos os dias para mim. Então trabalhei muito em cima disso tudo. Era ali o ponto que eu podia ter sucesso com ela [...] (P2A).

A professora P3A, ao relatar suas tentativas de realizar um trabalho diferenciado com seu aluno, encontrou resistências. Segundo ela, o aluno A3 raramente frequenta a sala de recursos da escola, porque, segundo ele, lá só se faz joguinho e ele não gosta mais disso. Não aceita realizar atividades que ela propõe:

Já tentei trazer para ele atividade diferenciada. Igual quando eu ouvi falar que ele era especial, que era para esse lado e tal, eu trouxe atividades desse jeito. Então o que aconteceu? Ele olhava aquela atividade e ele não aceitou. Ele falava assim: “porque eu estou trabalhando diferenciado?” Aí um dia conversei com ele, falei: [...] até você pegar certinho, e conseguir estar juntando..” Ele não quis. Tanto é que essa atividade que eu trouxe para ele, ele deixou de fazer, ele não fazia. Ele ficava na sala tranqüilo, na dele ali, e não fazia. E aí quando eu passo alguma coisa do livro dele que é para copiar no caderno, que



as atividades são em cima do caderno, aí ele copiava, ele tentava copiar (P3A).

Durante a observação participante, na sala de aula, o aluno A5 copiava as atividades com dificuldade porque apresentava visão reduzida. As atividades em seu caderno estavam sempre incompletas e sem a devida resolução. O aluno mostrava-se, às vezes, hostil com os colegas na sala de aula.

Diante da situação, foi possível perceber, durante a entrevista e na observação da sala de aula, que a professora P3A estava insatisfeita com a sua atuação e demonstrava frustração com o trabalho que desenvolvia: “Porque por mais que eu tente fazer um trabalho com ele [...] ah, eu tenho um aluno portador, eu tenho um aluno com necessidade especial. Só que ele fica, na verdade, ele fica excluído, praticamente excluído da minha aula” (P3A).

O depoimento da professora acima revelou que o aluno, embora frequentasse as aulas, não participava das atividades propostas para a turma e a professora não sabia o que fazer e como fazer. Relatou que não recebia apoio e acompanhamento em relação à equipe de educação especial, nem tampouco por parte da equipe pedagógica da escola. Também informou que não recebeu acompanhamento por parte do Programa de Inclusão da escola especializada que encaminhou o aluno.

A professora P1B registrou que as atividades que planejava eram repassadas à professora itinerante; esta realizava apoio ao aluno A4 e as reproduzia com as devidas adaptações. Em uma das visitas de observação participante, a equipe do Programa de Inclusão da instituição especializada foi até a sala de aula do aluno A4. Observou-se que ele estava sentado próximo à porta da sala em sua cadeira adaptada; sobre a mesa não havia tarefas, seus materiais estavam na mochila, enquanto os outros alunos trabalhavam. Uma das técnicas do Programa perguntou à professora sobre as atividades do aluno A4. A professora P1B respondeu que ele não as realizava, porque sua professora, referindo-se à itinerante, havia faltado naquele dia. Com isso, verificou-se que a professora P1B entendia que, embora o aluno A4 frequentasse a turma, não pertencia ao grupo pelo qual era responsável.

Essa situação evidenciou o descompasso existente entre a professora P1B e a professora itinerante, também a dificuldade da professora em organizar atividades ao aluno A4. Esse problema ficou evidente quando a professora, em reunião de orientação com as técnicas, revelou: “Sei que ele é muito inteligente [...] mas o problema é a comunicação [...]

então se ele tivesse um computador seria mais fácil [...], ele fica triste quando a professora itinerante não vem.” (P1B)

Em uma outra participação na entrevista, a professora P3B, registrou que seu aluno A6 pouco tinha avançado na aprendizagem. Mediante essa condição, tem feito atividades extras para desenvolver as habilidades de leitura e a escrita do aluno.

Geralmente eles não conseguem escrever. Ele coloca a letra de forma solta: a,b,c,d, a. Porque a gente sente até o processo de alfabetização, eu que fiz, até as vogais. A união das vogais, em palavrinhas que incluem quatro até letras e duas sílabas, eles escrevem. Agora, além desse processo [...]. (P3B)

A professora P3B demonstrou seu descrédito na evolução da aprendizagem do aluno e evidenciou a fragilidade na condução de suas atividades, já que também revelou não receber apoio especializado e tudo o que faz é apenas apoiar o aluno com base no que sabe e em sua experiência.

Em relação à avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar, algumas professoras relataram que procuram fazer uma avaliação específica para o aluno com deficiência, como mostram os registros abaixo:

Faço atividades avaliativas. Só que no caso dela é diferente. A gente está avaliando mais a evolução que ela teve. De como ela chegou e de como ela está, porque falar que ela atingiu a meta do primeiro ano, isto ela não atingiu. Só que, tipo, ela já conhece muitas letras, ela já conhece números, ela já faz relação número e quantidade. Agora se eu dito uma palavra, eu brinco muito com eles de ditado, então, se eu falo uma palavra, ela já tenta escrever. Ela já coloca letra. Ela está no caminho certo do processo de alfabetização. (P1A)

A professora P1A afirmou que a avaliação era feita considerando a evolução do desenvolvimento do aluno. Outras revelaram muita dificuldade em avaliar e que acabavam atribuindo uma nota, tendo em vista o entendimento, na escola, de que se o aluno tinha uma deficiência, não podia ficar retido no ano/série. Ao ser questionada sobre a forma de avaliação da aluna A5, a professora P2B relatou: “É igual, igual. Nós entregamos a prova. Quando faz a prova, se entrega uma provinha igual para ela. O que ela sabe, ela sabe. Muitos ela deixa em branco. Não tem diferença nenhuma.” Sobre a promoção da aluna, a professora afirmou que ela iria ser promovida para a próximo ano/série: “[...] Avança, para o quinto ano”, afirma.

A professora P3A, revelou esse entendimento da escola e demonstrou sua preocupação com o encaminhamento do aluno para o ano seguinte:

[...] Ele vai, para o sexto ano mesmo. Porque na quinta série mesmo, vai começar a ter seis ou sete professores e o ano que vem não sei como é que vai ser isso. É porque não pode reter. Como ele tem laudo, a gente tem que dar a média. Ele passa pela média. Passa mais porque ele tem uma oralidade que é incrível. O raciocínio dele é, mesmo na lógica, na matemática, em coisas simples, ele tem. Só que na hora da escrita [...] (P3A).

As professoras registraram que a orientação de não reter o aluno era feita pela SEMED. Entretanto, durante as visitas de observação participante, as técnicas do NUMAPS afirmaram que esta é uma decisão da escola mediante a avaliação do aluno. Essa situação revelou a dificuldade da escola em avaliar o aluno e ainda de gerenciar seu processo de escolarização.

Verificou-se que sem a devida orientação e planejamento, os professores realizaram ações assistemáticas que pouco contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Foi possível perceber que as atividades propostas para os alunos eram descontextualizadas, fragmentadas e destituídas de conteúdo, fragilizando o acesso ao conhecimento.

Mendes (2008), registra em sua pesquisa que a deficiência era concebida pelos os professores investigados, como um empecilho, uma dificuldade que precisa, a priori, ser superada para posterior acesso ao conhecimento. Esse fato revela, em certa medida, a idéia de normalização. A autora complementa ainda referendando que além dessa concepção, há o entendimento, por parte dos professores, que essa condição do aluno vai permanecer, portanto precisa ser tolerada.

#### **6.3.4.3-O acompanhamento especializado na escola comum**

Uma das atividades previstas no Programa de Apoio à Inclusão desenvolvido pela instituição é o acompanhamento especializado nas escolas comuns. Esse tem como objetivo oferecer apoio aos alunos, orientando a escola, por meio da equipe de educação especial e da escola e os professores:

[...] a gente vai formando parcerias com esta escola [...] A gente vai, entra em contato com a direção, coordenação, com a técnica de inclusão, principalmente. Ela vai ser a nossa ponte, na escola. Aí, a gente faz esse contato depois, num segundo momento, com o professor, senta junto com o professor e vê qual que a real necessidade dele. Se é na parte comportamental, de adaptação, se é na questão da grade curricular, se ele precisa deste acompanhamento na parte pedagógica. E aí a gente faz todo esse acompanhamento com ele (ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO).

A proposta é que o atendimento à escola seja feito seguindo esse percurso descrito acima. Entretanto, nas escolas selecionadas para este estudo, o acompanhamento era feito quando possível, com o professor. Como já foi relatado, o agendamento com a equipe da educação especial e com os supervisores e orientadores era difícil.

Das seis professoras entrevistadas, apenas uma declarou que recebia acompanhamento por parte do Programa de Apoio à Inclusão e por parte da escola sem, no entanto, entrar em detalhes:

Tem sim, nós recebemos. Eles acompanham tudo: o andamento, o progresso deles, do trabalho. A gente tem um caderno para fazer um relatório, se comunica tudo. Através desse caderno também com a equipe. A gente recebe também muito apoio do pessoal daqui da escola (P2A).

Outra professora relatou que buscava apoio com a professora da sala de recursos da escola que era sua amiga e que também recorria à pesquisas na internet para trabalhar com sua aluna:

As dúvidas que eu tenho, que eu tive durante o ano, eu tirava com a professora da sala de recursos [...] Como ela é minha amiga a gente sempre conversa e ela também frequenta a sala de recursos [...] Então as dúvidas que eu tinha em relação a isto eu tirei com ela. Eu também pesquisei na Internet, mas a gente não tem essa formação, não. É isso que a gente sente falta, de ter esse acompanhamento [...] (P1A).

A professora P1B registrou que o que sabia sobre alunos com deficiência era fruto de um curso de curta duração (20 horas) que fez na SEMED. Assim, tudo que fazia baseava-se na sua experiência docente.

A professora P3A admitiu que o acompanhamento fazia muita falta e que a escola tinha o serviço, mas que não recebera orientações e que sentia falta de apoio:

Não, ela nunca esteve na minha sala, para dizer assim [...] nem em reunião com ela para falar dos meus alunos. Sabe, eu sei que ela está aqui na escola, se ela conversa com a minha orientadora e com a minha supervisora eu nem sei [...] Sabe, o que eu sinto falta na escola? Quando a gente chega, igual quando eu peguei esta sala [...] não tem [...] não chega assim e senta com alguém para falar fulano: você tem fulano, fulano e fulano é especial. O que aconteceu, eu já peguei a sala com mês e meio de aula, já andando o ano. Aí eu fui percebendo que era, era ele mesmo [...] porque eu pensava, meu Deus como é que vou trabalhar com esse menino? Eu tentando fazer curso é uma coisa, na prática é outra coisa. Na hora que você joga isso na prática a teoria não vale nada. (P3A)

O aluno A3 da professora P3A frequentava sala de recursos na escola. Entretanto faltava muito. A professora P3A relatou que não conversou com a professora da sala de

recursos sobre o aluno, somente recomendou a ele que era importante sua frequência, mas ele dizia que não gostava de ir.

A sala de recursos da escola funcionava em uma unidade anexa à escola. A sala estava instalada em uma casa próxima. As professoras da sala de recurso e do ensino comum não tinham horário de planejamento conjunto. Elas não se encontravam. Essa situação dificultava o trabalho pedagógico com o aluno.

Silva (2003) chama a atenção para o fato de que a recomendação da troca de experiências entre o professor do ensino comum e o professor especializado, no caso da professora da sala de recursos, indica que ainda, no trabalho pedagógico, estão presentes as práticas que privilegiam a concepção do ensino especializado. A esse respeito, a autora ainda postula que:

Por essa razão, considere que a existência do professor especializado devia ser vista como parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola e de todos os professores indistintamente. Isso significava que as formas de trabalhar, as quais consistiam essencialmente na troca de experiências e de informações sobre o ensino e aprendizado dos alunos com necessidades especiais, deviam ser geridas pela escola e não asseguradas em tempos e espaços previamente definidos. (SILVA, 2003, p.45)

Outra professora reclamou sobre o encaminhamento dos alunos; os relatórios demoravam a chegar às mãos do professor e mesmo quando chegavam, as informações eram imprecisas, o que dificultava o trabalho pedagógico:

Isso não é falta da Escola entrar em contato. A Escola entra em contato, mas é difícil o contato com eles, demora muito para eles mandar algum relatório sobre um aluno. Eu já tenho casos aqui [...] na verdade, eu recebi de um aluno só, mas no caso, assim, levou muito tempo. Depois é que veio um relatório tão básico que nem dava para fazer idéia [...] Veio um relatório tão assim, sem muitos dados sobre ele [...] (P3B)

Anache (1997), chama atenção para a dificuldade que envolve o uso do diagnóstico na educação especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A autora pontua que a exigência da chamada “avaliação processual”, que traz consigo a

exigência de um trabalho mais intensivo de avaliação<sup>37</sup>, nem sempre cumprem a função de orientar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

#### **6.3.4.4-O Os limites e possibilidades do Programa de Apoio à Inclusão na versão dos Professores**

Sobre os limites do Programa, as professoras relataram a falta de acompanhamento e de orientação por parte das técnicas da instituição especializada e até mesmo da equipe da escola. A professora P3A pontuou que: [...] “Então eu penso que a inclusão desses alunos seria interessante a partir do momento que realmente houvesse uma preparação e acompanhamento constante para a gente estar trabalhando com eles em sala de aula.”

Em relação às possibilidades do Programa, as participantes se ativaram mais aos benefícios que a inclusão escolar trazia aos alunos com deficiência na escola; daí, a importância de o acompanhamento ser efetivo, tanto das equipes de apoio especializado existentes, da instituição e da SEMED, como da escola.

O relato da professora P2B, demonstrou que a inclusão escolar do aluno com deficiência propiciava a socialização, aspecto que considerou relevante:

Olha, eu acho que é importante para eles na parte de socialização, porque eles convivem com outros alunos, isso é bom. Não porque tenham que se adaptar, mas porque eles participam deste mundo, que eles talvez não tenham tanto oportunidade, porque a família, às vezes, trata de forma diferente porque já é diferente. Na escola não, eles têm que se adaptar porque a maioria é diferente deles. Então neste ponto, eu acho que é uma coisa boa. Nessa parte de conviver com outras crianças, das brincadeiras, da responsabilidade. Isso também os ajuda a com que eles também vão se tornando, assim, como é que vou te falar? Tornando eles mais igual possível [...]. (P2B)

Entretanto, no que diz respeito à aprendizagem e à parte acadêmica, a professora P2B, registrou que:

[...] Agora, quanto à inserção de conteúdo, eu não sei o que seria o certo, porque não é fácil. Você conquista, você faz o processo de alfabetização, você dá as atividades diferenciadas e você obtém um

---

<sup>37</sup> Ver ANACHE, Alexandra Y. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. São Paulo: USP, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia).

sucesso, mas dentro daquilo dali. Agora, já a inserção de conteúdo eu já acho mais[...] não é fácil para eles [...](P2B)

A visão da professora reforçou o discurso de que a inclusão escolar promove a socialização da pessoa com deficiência. No entanto, em relação ao acesso ao conhecimento, a professora mostrou seu descrédito na capacidade do aluno. Essa concepção foi também revelada no depoimento da professora P1A, quando relata: “[...] Eu acho que precisa ter, eles tem que ter contato com as crianças normais. Normais assim, porque a [...] para mim é praticamente normal, não tem [...] Ela tem as limitações dela, mas [...] A gente não sente assim [...] Porque tem criança difícil, ela não [...]”.

A professora P3A demonstrou dúvidas em relação aos benefícios da inclusão escolar para o aluno com deficiência, já que se sentia frustrada em relação ao trabalho com seu aluno:

Eu acho assim [...] É porque todo mundo fala [...] na hora do vamos ver mesmo a gente fala: Não, é ótimo, é bom, se consegue uma interação. Eu fico pensando: será que só eu sou diferente? Porque eu não consigo isso. Eu tenho esses dois alunos [...] Só sei que eu sinceramente, eu não sei se isso é bom [...] (P3A).

Para a professora, o aluno frequentava a escola, mas acabava sendo excluído das atividades, porque não conseguia acompanhar a turma: “[...] porque por mais que eu tente fazer um trabalho com ele [...] Só que ele fica, na verdade, ele fica excluído, praticamente excluído da minha aula”.

Os dados revelam que o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência é concebido pelos professores com base em uma realidade vivida na escola que reproduz uma pedagogia assentada no princípio da homogeneização. Assim, os alunos com deficiência ali inseridos apresentam um padrão desviante no que se refere à capacidade de aprender e de realizar as tarefas propostas por essa pedagogia.

Na tentativa de garantir a homogeneidade na sala de aula, os professores acabam reforçando a desigualdade e excluem os alunos que não atendem ao que é esperado. Figueiredo (2002) pontua que a exclusão escolar pode manifestar-se de duas formas: no exterior do sistema, quando o acesso é negado, ou ainda no seu interior, quando a escola matricula o aluno, mas não lhe oferece condições efetivas de aprendizagem.

Diante do exposto, a afirmação de que a inserção do aluno com deficiência na escola promoveria a sua socialização é questionável. Quando o aluno não se beneficia da pedagogia praticada no espaço educacional, o processo de exclusão se estabelece. A defesa do aluno é esquivar-se das atividades, como aconteceu com o aluno A3, segundo relato de sua professora P3A, apresentado anteriormente.



## 7 Considerações finais

A presente pesquisa revelou que a instituição especializada, por força do emergente movimento de inclusão escolar, deflagra um processo de reorganização de suas práticas e implanta serviços que se ocupam especificamente da inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum.

Essas práticas estão referendadas nos documentos oficiais que expressam a política de educação especial no Brasil. Nos vários documentos analisados nesta pesquisa é hegemônica a orientação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, embora não descartem a existência do atendimento especializado nas instituições e escolas especiais.

Na instituição pesquisada, além da criação de serviço específico para promoção da inclusão de seus alunos, observou-se também uma tentativa de implementar a escolarização com ênfase no aspecto pedagógico. Este aspecto revela que tal preocupação também emerge da busca de espaço por parte da instituição, configurando-se como uma unidade escolar. Impulsionada pelas pressões do movimento de inclusão, as escolas especiais buscam espaço na composição da rede de ensino, procurando atuar como esfera promotora da educação para todos.

A análise das ações desenvolvidas pela instituição, especificamente o Programa de Apoio à Inclusão, revelou que elas se constituem uma iniciativa de manutenção dos serviços da instituição, que é pressionada a desenvolver atividades condizentes ao que postula o movimento de inclusão escolar.

Entretanto, verificou-se que as ações do Programa de Apoio à Inclusão não têm conseguido, de fato, promover a inclusão escolar dos alunos no ensino comum, conforme os dados analisados, seja por limitações materiais do Programa, que tem dificuldade em viabilizar a indicação e o acompanhamento dos alunos atendidos, conforme planejamento e metas estabelecidas, seja por barreiras pedagógicas encontradas nas escolas que produzem uma pedagogia calcada na homogeneização.

Foi possível verificar, por meio da análise da produção científica e dos documentos que orientam a educação especial, uma indefinição sobre o lugar e o papel das instituições diante do movimento de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esta

situação tem mobilizado as instituições que têm buscado reconfigurar sua atuação nesse contexto.

Em alguns documentos analisados, há a recomendação de que as instituições atuem como apoio especializado aos alunos no ensino comum. O Programa de Apoio à Inclusão tenta realizar essa tarefa. Entretanto, há um desencontro entre as ações do Programa, as ações do ensino comum e ainda entre a rede de serviços da educação especial na SEMED e SED-MS.

Esse desencontro é causado por velhas/novas práticas da educação especial e do ensino comum, reforçado pela dicotomia entre o ensino comum e especial, assim como pelo entendimento de que a instituição especializada ainda é o lugar da pessoa com deficiência, a partir da concepção do caráter totalitário das instituições.

Notou-se que a crença de que os alunos com deficiência apresentam um padrão desviante no que se refere à capacidade de aprender e de realizar as tarefas propostas pela pedagogia que se pratica nas escolas comuns é compartilhada pela equipe do Programa de Apoio a Inclusão, quando tenta preparar o aluno para a inclusão escolar segundo padrões estabelecidos pela escola comum e estas, seguindo essa determinação, reproduzem uma pedagogia assentada na desigualdade, quando concebem a sala de aula, apesar da sua diversidade, como um espaço homogêneo cujas práticas desconsideram as diferenças.

Um projeto de educação que vislumbre a inclusão escolar ainda está em construção e prescinde de uma ação conjunta de todos os educadores envolvidos, independente dos espaços que ocupam: educação especial e ensino comum. Constatou-se com esta pesquisa que há um desencontro entre os serviços especializados e desses com as escolas comuns, que gera a disparidade de ações e serviços, pulverização de esforços e pouca eficiência naquilo que se objetiva: uma educação que contemple as pessoas com deficiência.

Na promoção da inclusão escolar é imprescindível a colaboração da equipe pedagógica da escola, dos gestores da educação especial e do ensino comum para apoiar estratégias de superação das práticas excludentes no seu interior, tanto no âmbito da sala de aula como na organização gerencial. Enfim, para superação das questões que envolvem a (ex) inclusão escolar é preciso construir outra pedagogia, o que significa romper com o modelo de escola que hoje existe e desconstruir práticas segregacionistas.

Isso implica pensar em um projeto de educação, no seu sentido mais amplo, que supere a exclusão, o que pressupõe uma nova proposta no âmbito político e social. Mészáros

(2005) aponta que a construção desse projeto de educação só será efetivado por meio de uma proposta educacional e social ampla e libertadora, na qual a educação esteja “articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”. (Mészáros, 2005, p. 76-77)

A nós educadores, o desafio que se impõe é o de construir caminhos que descortinem novas propostas educacionais que contemplem, de fato, a todos, inclusive as pessoas com deficiência. Um dos caminhos para se trilhar é o da pesquisa permanente a fim de o desempenho que o trabalho político do pesquisador possa levar à reflexão das práticas existentes; essa, espera-se, tenha sido a contribuição deste trabalho.

## Referências

ALMEIDA, C.E.M.; CORRÊA, N.M. O impacto da ‘inclusão’ nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. ABPEE: Marília, 2007. p. 247-258.

ALVES, Gilberto Luiz. Quatro teses sobre a produção da escola pública contemporânea. **Revista Intermeio**. Campo Grande –MS: UFMS, v. 1, n. 2,1995.

ANACHE, Alexandra, A. **Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS. UFMS, 1991. Dissertação (Mestrado em educação).

ANACHE, Alexandra Y. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. São Paulo: USP, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3ª ed. Campinas – SP: Cortez, 1995.

ARRUDA, Elcia E. de; Kassar, Mônica C. M.; SANTOS, Marielle M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi C. ; Lancillotti, Smira S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira- um programa de pesquisas. **Revista USP**. Dezembro/janeiro, 1990/1991. p.65 a 69.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas- SP: Autores Associados, 1997.( Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

BAUMEL, Roseli. C. R. de. Formação de professores: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C.; RIBEIRO, Maria Luisa (orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Dados da Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. acesso em: 09/02/2009.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em 10.02.2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: **Diário Oficial da União**, Nº181, p.26, sessão 1, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 2000**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em [www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf](http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf), acesso em 12/08/2006.

BRASIL, **Lei 4.024/61, de 21/04/61**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

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

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>. Acesso em: 10/10/2008.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e Cultura /INEP: Brasília, 2000.

BRASIL. Lei n. 10. 172 de 2001. **Plano Nacional de Educação** –. Disponível em [www.portal.mec.gov/arquivos/pdf/pne.pdf](http://www.portal.mec.gov/arquivos/pdf/pne.pdf), acesso em 10/05/2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **RESOLUÇÃO n. 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BUENO, José, G. S. **Educação especial brasileira: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993.

BUENO, José, G. S. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.105-123.

BUENO, José, G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José, G. S.; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAIADO, Kátia R. M. **Aluno deficiente visual na escola – lembranças e depoimentos**. 2 ed. Campinas – SP : Autores Associados, 2006.

CAIADO, Kátia R. M. Histórias de luta: Pessoas deficientes organizadas pela construção de sua cidadania. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003**. Denomina de “Centro Municipal de Educação Especial “Amilton Garai da Silva” o Centro Municipal de Educação Especial.

CAMPO GRANDE. **Deliberação Conselho Municipal de Educação, n. 77, de 5 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica em todas as suas etapas e modalidades do sistema de ensino.

CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED/DEE - 2002 a 2006**. Campo Grande: SEMED, 2006.

CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED/DEE - 2007**. Campo Grande: SEMED, 2007.

CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED/DEE - 2008**. Campo Grande: SEMED, 2008.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 31, de 3 de maio de 2000**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

CARDOSO, Rosalba Maria. **Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial**. GT 15, ANPED, 2005.

CARDOSO, Rosalba Maria. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. GT 15, ANPED, 2004.

CARMO, A.A. do. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho**. In: *Revista Integração*, n.23, p.43-48, 2001.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro:WVA, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Desporto, 1991.

CORRÊA, Nesdaete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. UFMS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 10 de junho de 1994. Disponível em [www.lerparaver.com/legislacao/internacional\\_salamanca.html](http://www.lerparaver.com/legislacao/internacional_salamanca.html), acessado em 20/09/2007.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. De 05 de junho de 2001 aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Disponível em [www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf), acessado em 20/09/2007.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. De 18 de outubro de 2002, traduzida por Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100), acessado em 15/08/2007.

DECLARAÇÃO DE MADRI. De 23 de março de 2002 sobre a não-discriminação e a ação afirmativa que resultam em inclusão social. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100), acessado em 15/08/2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em [www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien), acessado em 25/10/2007.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. De 18 de outubro de 2002, traduzida por Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100), acessado em 15/09/2007.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro da capitalismo**. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigacion sobre la ensenanza. In: WITTROCK, M.C (Org.) **La investigacion de la ensenanza II. Métodos cualitativos y de observacion**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

FERREIRA, Cecília C. & FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÒES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Júlio R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. 2005.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** *Cad. CEDES*, set 1998, vol.19, n.46, p.7-15.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUSA, Vanilton Camilo de (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILGUEIRAS, Cristina A.C. Trabalho, sociedade e políticas públicas, **Cadernos de Pesquisa.** S. Paulo. n. 97. 1996. p. 13-20.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso - .Pesquisa etnográfica e educação.**Revista Brasileira de Educação.**Campinas: Autores Associados, jan - abr, n. 10, 1999.

FRIGOTTO,Gaudêncio. Os delírios da razão-crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In: Gentili, Pablo. Pedagogia da exclusão- crítica ao neoliberalismo em educação.* 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In: BAPTISTA, Claudio R; CAIADO, Kátia R. M; JESUS, Denise M. de. Educação especial-diálogo e pluralidade.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas.** São Paulo: Guanabara, 1995.

GLAT, Rosana. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: Inclusão social desafios de uma educação cidadã.** Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, nov/ 2006. p.13-30.

GÒES, Maria Cecília R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In: GÒES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas- SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

INTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em 10/10/2007.



JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil- dos primórdios aos dias atuais**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta M. Política sociais públicas de educação especial. **Revista Vivência** n.º 12. Fundação Catarinense de Educação Especial. 1990. p.24.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao Portador de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (org). **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia**. ANPED. GT 15. Caxambu: 2006 Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto\\_minicurso.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf). Acesso em: 20 de junho de 2009.

LANCILLOTTI, S. S. P. O papel das ONG'S no encaminhamento de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. **Revista de Educação PUC- Campinas**. n.16, junho, 2004. p. 87-97.

LANCILLOTTI, Samira. S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, Celi C. ; LANCILLOTTi, Samira S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia F.de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÖES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. ( Coleção Educação Contemporânea).

LUDKE, Mendes; ANDRÉ, Marli, E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T, E. ; PRIETO, Rosângela, G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, Edna, M. et all. Educação Inclusiva: reflexões sobre inclusão e inclusão total. **Revista Inclusão**. n. 5. Universidade do Minho. Braga- Portugal, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. **“Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. CIEE. **Coordenadoria Integrada**. Relatório de atividades do 1º semestre de 1997. Campo Grande – MS. 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual**. Campo Grande – MS. 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 8.782 de 12/03/97**. Campo Grande – MS. 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial, CIEE, com sede na capital do Estado, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 1213 de 23/9/81**. Campo Grande–MS. 1981. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 5.078 de 25/04/89**. Campo Grande – MS. 1989. Cria o Centro Sul-Mato-grossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 6.044 de 19/08/91**. Campo Grande – MS. Cria Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico nos princípios que menciona e dá outras providências. p.01.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 8.559, de 23/04/96**. Campo Grande – MS. 1996. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 9.904 de 11/03/99**. Campo Grande-MS. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos municípios que menciona e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 4827 de 2/10/97**. Campo Grande – MS. 1997. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 7828, de 3 de maio de 2005**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais**. v. 4. Campo Grande – MS, 1992.

MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Projeto de Lei n. 07** de 30 de julho de 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório da DEE**. Campo Grande, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 2.048**, de 27 de novembro de 2006. Publicada no Diário Oficial Nº 6.855, de 27 de novembro de 2006. Disponível em file://: NUESP: Educação Especial/Resolução SED Nº2 048 de 27-11-2006.htm. Acesso em: 8/10/2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Para Implantação do Centro Integrado de Educação Especial**. Campo Grande – MS. 1996.

MATO GROSSO DO SUL. **Apae**. Disponível em: [http://www.apaecg.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=19&Itemid=92](http://www.apaecg.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=92). Acesso em 26 de julho de 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil, história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Alda, j. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais- pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

MENDES, Eniceia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, nº 33, set/dez.2006.

MENDES, Geovana M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José, G. S; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

MELETTI, Silvia M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006. (Tese de Doutorado).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência**. APADE/CVI – AN .1994.

NERES, Celi Corrêa. **Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê?(o caso de Campo Grande- MS)** . Campo Grande, UFMS, 1999. (Dissertação-Mestrado em Educação).

NERES, C. C. . O público e o privado na história da educação especial. **Revista HISTDBR On-line**, Campinas- SP, v. I, n. 11, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana Maria Soares das. **As salas de recursos como apoio especializado à educação escolar do deficiente mental**. Campo Grande, UFMS, 2004. ( Dissertação- Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Mércia, A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, José, G. S; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PADILHA, Anna M. L. O que fazer para não excluir Davi, hilda, Diogo... In: GÒES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. ( Coleção Educação Contemporânea).

PATTO, Maria Helena S. **Exercícios de indignação- escritos sobre educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PRIETO, Rosângela, G; MANTOAN, Maria T, E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa, S. Perspectivas de escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa, S. ; BAUMEL, R C. ; RIBEIRO, Maria Luisa (orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa, p. 31-54.

RODRIGUES, David. Dez idéias (ma) feitas sobre educação inclusiva. RODRIGUES, David (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**. S. Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANFELICE, José L. Escola pública para todos inclusive para deficientes mentais. In: **CADERNOS CEDES**. Educação Especial. São Paulo: Cortez, n. 23,1989.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. São Paulo:PUC,PEPGE: História, Política, Sociedade ( Tese de Doutorado), 2003.

TOMMASI, Livia, DE; WARDE, Míriam J.; HADDAD, Sérgio (orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1- Carta de Apresentação

Venho por meio desta apresentar a pós- graduanda Celi Corrêa Neres, RG 399421 SSP/MS a esta importante Instituição de Ensino e solicitar autorização para que a mesma possa realizar coleta de dados para sua pesquisa do Curso de Doutorado intitulada: "O lugar das instituições especializadas na política de inclusão" ( título provisório).

Informamos que esta pesquisa tem como objetivo geral verificar o papel das instituições especializadas frente à política de inclusão.

Espera-se que essa pesquisa contribua, de forma científica, para o processo de inclusão e para a educação das pessoas com deficiência.

A pesquisa propõe coleta de fontes documentais, realização de entrevistas com professores, coordenação pedagógica e equipe técnica da escola.

Informamos ainda, que é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação aos mesmos.

Atenciosamente,

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro

Professora do Programa de Pós- Graduação- FEUSP

## **APÊNDICE 2- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS**

### **1- GRUPO COMPOSTO PELA EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA**

1.a) Sobre o serviço do Programa de Apoio à Inclusão (criação, objetivos, funcionamento, organização, acompanhamento às escolas, critérios de seleção dos alunos do programa, entre outros)

1.b) Os resultados obtidos no programa

1.c) Os limites e possibilidades do programa

### **2- GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM**

2.a) A chegada do aluno encaminhado pela instituição especializada na escola

2.b) O trabalho pedagógico com o aluno na escola

2.c) O acompanhamento especializado na escola (procedimentos, encaminhamentos, orientação)

2.d) Os limites e possibilidades do programa



### **APÊNDICE 3-ENTREVISTA FOCALIZADA TÉCNICAS DO PROGRAMA DE APOIO À INCLUSÃO- Out/2008**

C – Estamos começando a entrevista e eu gostaria que falassem sobre o serviço do programa de apoio a inclusão. Como ele foi criado, os objetivos, o funcionamento [...] como que ele é organizado, como que é feito o acompanhamento nas escolas, os critérios usados para os alunos nos programas. E outras questões que vocês acharem pertinentes, sobre o programa mesmo.

N- O programa, na verdade, ele surgiu quando a gente detectou algumas demandas e algumas necessidades da nossa clientela que começou a ir para um ensino comum. De certa forma a família fazia a opção de tirar da escola especial e colocá-lo no ensino comum. Ou até mesmo, quando houve aquela transição das crianças que estavam aqui na educação infantil, como nós não tínhamos a autorização para funcionar quanto educação infantil, as crianças, então, teriam que estar no CEINF. Só que aí estas crianças iam para o ensino comum, passado um ano, voltavam. As famílias bastante aflitas, bastante apreensivas, quanto ao desempenho, dessa criança, lá no ensino comum e pedindo para retornar à escola especial. Sem saber o que fazer porque a escola não estava dando conta, a escola não conseguia manter este aluno lá, não conseguia dar seguimento a proposta pedagógica na qual lá era inserido. Então houve esta necessidade, de estar revendo estas questões. De... espera aí, nós vamos receber este aluno de volta ou vamos de atendê-lo lá na escola? E foi aí surgiu então a proposta de criar o programa de apoio a inclusão. Onde a gente ia oferecer esse acompanhamento a esse aluno, lá no ensino comum desde que esta criança tivesse vínculo aqui com a instituição ou através da indicação, onde nós, enquanto instituição, depois de toda uma avaliação feita, nós optaríamos por esta indicação, para que ele pudesse já estar freqüentando o ensino comum. Já tivesse concursado todas as habilidades necessárias para estar no ensino comum, ou ele sendo atendido pela área de saúde em qualquer uma das áreas, de físió, TEO ou psicologia.

N-Aí ele assegurava o direito de ter o acompanhamento do programa no ensino comum. O programa é composto por duas pessoas, de uma pedagoga e uma psicóloga. E aí a gente vai até esta escola e faz todo um processo de acompanhamento com este aluno.

Desde quando houve a indicação, a escola onde ele vai ser matriculado. Aí num primeiro momento a gente entrega um relatório para esta escola. A família sai já com esse relatório para a matrícula. E aí desde o início do ano já começa o processo de acompanhamento. A gente vai formando parcerias com esta escola. A gente não vai ditar, olha: faz assim, faz assado, assim é o certo, assim é o errado.

N-A gente vai, entra em contato com a direção, coordenação, com a técnica de inclusão, principalmente. Onde ela vai ser a nossa ponte, na escola. Aí a gente faz esse contato depois, num segundo momento, com o professor, senta junto com o professor e vê qual que a real necessidade dele. Se é na parte da sessão comportamental, de adaptação, se é na questão da grade curricular, se ele precisa deste acompanhamento na parte pedagógica. E aí a gente faz todo esse acompanhamento com ele.

C– Os objetivos do programa?

N- Fazer esse apoio pedagógico e psicológico com os alunos que estão inseridos no programa.

C- e o acompanhamento das escolas como que é feito? Existe uma periodicidade, é feito semanalmente, mensalmente, anualmente?

N- De acordo com a necessidade. Na verdade era para se ter sim, uma seqüência nesses encontros. Por exemplo, nós vamos ver uma escola no início de março, mas quando for em junho, é de bom proveito que nós estejamos voltando nesta escola. Mas como o programa conta com apenas duas pessoas, e nós estamos dentro de uma instituição que tem que atender a outras demandas, isso dificulta muito nosso trabalho.

R- Principalmente na parte do transporte.

R- No que diz respeito ao transporte. Porque assim, hoje, nós estamos com 86 escolas.

N- Escola não sei, mas alunos mesmo a serem atendidos são 104.

R- 104 alunos e mais ou menos 86 escolas. Então assim, a escola que a gente foi em março, a gente liga em outubro, se for tudo bem, a gente não retorna, porque tem outras mais pra gente estar atendendo.

R- Porque a demanda é grande.

N- É. Mas quando há um problema, assim, de adaptação, e o menino, está tendo bastante problema, nesta questão de adaptação dele dentro da escola de uma maneira geral, aí a gente faz o contato com a técnica, e a técnica é que faz esta ponte para gente. Vai passando as informações para a gente para ver se haverá a necessidade de um retorno próximo ou não.

C- Os critérios de seleção dos alunos para a participação do programa?

N-A gente tem então duas a disposição de alunos que participam do programa. Alguns alunos que são indicados pela instituição e aqueles alunos que participam de alguns projetos da escola, desde que tenham a matrícula na escola. Desde o setor da saúde e da escola.

R- Na escola não necessariamente. Porque na escola, a partir do momento que ele sai da escola ele já vai para o ensino comum, mas ele continua tendo esse acompanhamento, mesmo ele não tendo outros atendimentos aqui na escola. Se ele foi aluno nosso e ele foi indicado, ele não está atendido em saúde, ele tem direito ao acompanhamento. A partir do momento que ele foi indicado pela instituição ele tem direito a esse acompanhamento.

N- Indicado ou que se mantém aqui. Por exemplo, nós temos uma aluna que foi sozinha para o ensino comum este ano. A mãe dela resolveu tirá-la da instituição e levá-la. Neste caso nós não acompanharíamos. Mas como ela tem um atendimento na saúde, ela tem um vínculo com a instituição. Então nós estamos acompanhando esta aluna, por conta deste vínculo que ela tem.

N- Porque a gente estabelece na verdade uma parceria de responsabilidade e compromisso com esse aluno. A partir do momento que a gente indicou, então a gente tem todo um critério de estar verificando tudo o que diz respeito deste aluno: como ele foi, como é que ele está. Porque a responsabilidade que gente tem é muito grande. O compromisso disso. Porque muitas as famílias vem e dizem: "Tudo bem, vocês querem que eu coloque o meu filho no ensino comum e daí?" "Não a senhora pode ficar tranqüila que nós vamos acompanhar", "Ah, vai mesmo, eu só vou colocar mesmo se vocês vão acompanhar.", "Não, nós vamos acompanhar."

R- É importante ressaltar que a dificuldade na maioria das vezes não está no aluno e sim no professor. Porque muitas vezes nós vamos para a sala para acompanhar o aluno, e chegamos lá e a dificuldade não é do aluno e sim do professor, em trabalhar com aquele aluno. A falta de preparação, de predisposição que muitas vezes o professor não tem. Então tem muitos critérios relacionados ao professor que dificultam o desempenho do aluno. Então trabalhamos muito isso, também, com o professor.

C-E quando o aluno é, então, por exemplo, o critério do aluno que participa já do programa. Vamos supor assim, um aluno lá do serviço de saúde que está no ensino comum, como é que você consegue identificar que esse aluno precisa desse acompanhamento?

N- Com a família. É com a família, e gente faz assim: no começo do ano a gente faz um levantamento. Todos os alunos que estão matriculados aqui na instituição, ou no nome da saúde ou na educação tradicional, que não estejam na escola. Como se a gente fizesse um mapeamento desse aluno, onde estão, quem são, qual escola, é repetente ou não é. E aí vem a questão assim também: a família procura de mais, quando fica sabendo, que dentro [...] “é paciente novo? Ah, está no ensino comum mas recebe atendimento aqui.” “Mas olha, nós temos um programa aqui dentro da instituição que acompanha seu filho lá.” “Ah, eu quero, meu filho precisa.”

N-Através desse mapeamento que a gente faz, a gente contata a família, contata as escolas. Oferece os nossos serviços, a gente liga e diz: “olha nós somos um programa de inclusão, a gente sabe que tem um aluno Fulano de Tal matriculado aí, ele recebe os atendimento aqui da instituição e nós queremos saber se está tudo bem. Porque o programa oferece isso e isso de serviço. Gostaríamos de saber se vocês gostariam da presença do programa ou do apoio do programa. Na negativa, ok, tudo bem, e ficamos aqui no aguardo de uma segunda procura, se é que vai haver. Se der positivo já iniciamos de imediato também. E assim com a demanda da família também. Ou do próprio terapeuta. De repente o terapeuta percebeu que ele lá no atendimento ele não está correspondendo como ele acha que deveria estar. Ó tem como o programa dar uma olhadinha, ver como este aluno está na escola, fazer um levantamento com esses professores. Daí a gente faz isso.

C- Quando eles são indicados, como é que feito essa indicação.

R- A escola faz um relatório do desenvolvimento daquele aluno durante o ano que estudou aqui na instituição. Não, isso é o final já. A indicação é feita no conselho. Durante o ano são três trimestres, a escola funciona trimestralmente.

C – É o conselho técnico?

R- Isso! Cada trimestre tem um Conselho Técnico. E nesse Conselho os alunos são indicados pelos professores. E aí no Conselho nós participamos, nós, quanto programa, e nós pegamos essa indicação e no final do ano é feita uma observação, uma avaliação desses alunos, para verificar se estão aptos para o ensino comum. Quais são os critérios utilizados por essa avaliação? Quais são os conhecimentos que esse aluno tem em relação a leitura e a escrita. Se ele já consegue ler, se já está na fase alfabética, já produzindo texto, então nós indicamos este aluno. Caso não estejam [...]

N- Na verdade a gente funciona meio como alheio. Porque no primeiro trimestre a gente participa de todos os Conselhos Técnicos, justamente para isso. Porque, às vezes, o professor está lá falando desse aluno: “ele já consegue fazer isso, já consegue fazer aquilo, atingiu todos os objetivos.” Aí chega no segundo trimestre “Ah, porque ele já está fazendo[...]” Então a gente diz: “Espera aí! Esse fulaninho no primeiro trimestre você falou assim, assim dele. E agora no segundo trimestre você está falando isso e isso dele. Será que ele não teria uma indicação para o ensino comum? Aí levanta-se a hipótese no grupo e o grupo discute e ele fica em aberto, como indicado, como para uma futura indicação para o ensino comum. A gente até dá um nome para isso, como é mesmo que gente fala? Ele fica em aberto ali, em observação.

R- Então no terceiro trimestre que é quando vai fechar tudo. Permanece a indicação? Permanece!

R- È permanece a indicação, permanece. Então no segundo trimestre se permaneceu a indicação, aí todo um trabalho diferenciado com esse aluno até o final do ano. Esse professor

um tem tempo de maior dedicação para ele, se ele precisar ser remanejado de sala, para uma sala que dê maior apoio para ele será remanejado. Há todo um acompanhamento da pedagoga com este aluno, com o psicólogo para saber como ele está. Se ele já está sendo atendido por outro psicólogo na área da saúde, a gente fica chamando, pedindo relatório, no sentido, traz para a gente. “Como é que ele está?”, “como é que ele está?”, o emocional, o campo afetivo, ele vai suportar uma indicação? Porque tem menino que não quer sair daqui. E termina não movendo ele daqui. Então tudo isso é analisado. No segundo trimestre a pedagoga já começa entrar em sala, já começa a fazer toda uma avaliação processual do menino, para chegar lá no final do terceiro trimestre: fechou. Vai ser indicado? Vai. Mas isso assim, depois de toda uma análise feita, depois de todo um consenso feito com os professores, mesmo porque, aqui a gente faz as aulas por áreas de conhecimento. Então cada professor tem para opinar sobre o seu aluno: “não gente, matemática ele não está isso não, ele não está legal.” “Então espera aí, vamos pensar.” Para não fazer aquela coisa sem compromisso, sem responsabilidade, que a gente tinha falado.

C – Entendi. Então vocês não usam, não fazem aquela avaliação formal?

N- Não processual. É processual mesmo.

N- Ele é avaliado em todos os aspectos.

N- Este ano é que vai ter mais intensa a avaliação. A partir do perfil que foi visto aqui com a gente, observando a partir de agora, não só mais nos últimos meses, mas a partir de agora. Está tirando o aluno da sala de aula, está levando o aluno para o supermercado para ver qual o conhecimento que ele [...]

R- Em vários aspectos mesmo. E aí no final, no ultimo Conselho é apresentado um relatório dos pais, para os professores dizendo que concordam ou não com a indicação daquele aluno. Falando porque concordam ou porque discordam. Explicando para o professor, diante de todos como foi feito a indicação desde o início.

N- Porque, às vezes, ele é indicado e na sala de aula ele tem um comportamento padrão, quando ele é retirado de sala [...] até por isso é que vamos dar um enfoque melhor nesta questão de fora de sala, este ano, com um processo mais detalhado. Porque, às vezes, “não, ele é ótimo! Ele é ótimo!” E aí na hora que esse professor, na hora em que ele vem tomar uma avaliação mais dirigida e onde a gente testa mais, enfrenta mais essa avaliação (mas com numa perspectiva de ensino comum, jamais fora disso ou além disso), numa perspectiva de ensino comum e ele não corresponde, mesmo dando todos os subsídios, ambiente adequado, avaliação adequado. Mesmo dando os subsídios e ele não correspondeu. Foi totalmente insatisfatório. Então neste relatório também consta: foi observado isso, ele ainda não conseguiu, pode ser que esteja usando um salto de mediação para conseguir, ele ainda não tem produção própria.

N- Tem a questão da segurança. Tem muito aluno inseguro, que quando sai da sala de aula chega aqui e não produz nada. Às vezes até tem aquele conhecimento. Então assim, o ensino comum puxa muito, é muito tenso para ele. Se ele não tiver segurança, com certeza ele não vai ter um bom desempenho lá dentro. São vários aspectos [...]

N- A gente prima muito nesta questão do emocional. Aqui é tranquilo, então ele pode produzir muito bem. Mas de repente em outro contexto tudo aquilo que ele produziu aqui pode ficar bloqueada. Então ele vai ter duas barreiras para superar. A questão do emocional dele, essa questão da discriminação toda que ele vai enfrentar, e isto é ponto. E esta questão da limitação dele na parte acadêmica.

N- Nós temos alunos que tem a auto-estima muito baixa. Eles sabem como resolver, mas eles ficam falando “eu não sei, eu não sei, eu não sei” Ficam falando o tempo todo que não sabem, e aí não produz mesmo. É muito atrapalhado antes [...]

R- E é por isso que este ano a gente vai ficar bem mais atenta a estas questões e muito mais detalhadas mesmo, de dedicação a cada área que este menino for apresentar, cada situação que ele apresentar.

C – Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar sobre organização do programa?

N- As dificuldades, a realidade, onde você estiver a gente pode admitir [...]

N- E o que é muito bacana falar, que acho que a R. esqueceu, é assim na parte pedagógica, quando ela sai desse atendimento pedagógico, acho que ela pode estar falando com mais propriedade, assim, ela usa de uma gama de atividades, de um leque de atividades extremamente rico, que é feito de muita pesquisa, de muita leitura. E ela monta esta sugestão de atividades e, assim, quando vai fazer essa orientação para esse professor, a gente não tem um caráter de chegar e dizer: “não, não pode fazer isso e você tem que fazer isso”. Não, a gente leva sugestões. Tanto no que diz respeito à parte psicológica, a gente tenta fazer da melhor forma possível para as coisas ficarem mais leves, mais suaves, mais flexíveis, quanto na parte pedagógica. Porque daí, ela levando o material, construído por ela mesmo: jogos, jogos adaptados para DV, para DA, autista. E tudo isso feito de material reciclado, de tampinha de garrafa, de tudo. Então chega na hora de mostrar lá para o professor: “olha, não está legal assim”, mas em contra partida a gente leva também a proposta. “Olha, você pode fazer um joguinho assim, você pode fazer um joguinho ali, esta tampinha você pode transformar num jogo de memória. Eles adoram”. Então assim, de contrapartida a gente não vai lá só para falar: “olha, não está legal aqui”, a gente vai lá para falar assim e assim. “Que tal, vamos tentar fazer juntos?”. Então é essa parceria mesmo, esse apoio que a gente oferece.

R- Além dos jogos eu também ofereço sugestões de atividades, em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados, dentro do plano anual. Eu tenho muita dificuldade para estar falando para o professor para ele tomar muito cuidado com a questão curricular. Eu não indico para ele adaptação curricular. Fazendo adaptação pedagógica de recursos pedagógicos. Porque o recurso pedagógico facilita muito a aprendizagem do aluno. Porque o aluno, por exemplo, o deficiente mental, ele visualiza muito. Então a visualização para eles é muito importante. É a imagem, a questão da imagem. Não só deficientes mentais, mas a maioria deles. Então é muito importante. Eu elaboro muito atividades em cima dos conteúdos que o professor está trabalhando e mostro para ele, não para ele copiar aquela atividade, mas para ele ter um norte de como ele está produzindo. Já levei varias sugestões de provas adaptadas também para os alunos. E assim, sugestões de como eu trabalhei no sul com os meus alunos especiais. Em diferentes provas.

C – Você já trabalhou?

R- Eu trabalhei no ensino comum e tive muitos alunos especiais. E assim, eu não tive orientação de ninguém. Porque assim: o professor, a lei foi[...] Não teve esta preparação para os professores receberem estes alunos em sala de aula. Então eu passei por isso. Não tive nenhuma orientação. Eu buscava muito o apoio da coordenadora da escola. Mas eu tive que me virar sozinha. E o meu aluno não me acompanhava, ele tinha uma dificuldade muito grande em matemática, principalmente em matemática. Então eu tinha que fazer uma prova, com aquele conteúdo que eu dava para os outros alunos, era a mesma prova que dava para os alunos, mas era elaborada de uma forma diferente. Com imagens. Facilitando o ato de fazer. Porque eles vendo aquelas imagens, eles assimilavam com o conteúdo que eles já viram

anteriormente. Então facilitava mais responder a prova. Eu trabalhei muito em cima aqui. Precisei muito de apoio para fazer com que esse aluno crescesse.

C – É porque, por exemplo, observando o trabalho pedagógico, como é organizado o trabalho pedagógico na instituição, é diferente da organização no ensino comum, como a L. apontou ali, uma dificuldade dele ali. Como é que ele ser um aluno na instituição, onde ele tem todo o acompanhamento individualizado e como é ser um aluno ensino comum? Esta insegurança que o aluno vive, esta incerteza do professor, e daí essa importância de acompanhá-la?

R- É assim, o nosso trabalho com o programa de apoio a orientação pedagógica, ela é muito[...] ela flui quando o professor tem pré-disposição, quando ele se dedica àquele trabalho, quando ele vai em busca de conhecimento. Mas quando nós chegamos lá e encontramos aquele professor que não está aberto ao novo, ele não quer[...]

N- A própria gestão da escola, quando não tem uma abertura, você percebe que o trabalho é maçante, é aquele trabalho que você percebe que está emperrado mesmo. Porque parte de uma pré-disposição de direção e coordenação. Não só cobrar desse professor, mas também oferecer oportunidade para que ele possa buscar novos subsídios para ele realizar o trabalho dele com competência e qualidade. Então assim, a gente percebe que há muitas escolas, onde assim, não for a pré-disposição do professor [...] Porque a gente acredita assim, que eu, principalmente, acredito que inclusão parte de um princípio de pré-disposição interna, sua. A partir do momento que você tem uma pré-disposição, as coisas vão ficando mais fáceis, elas vão fluindo. Mas a partir do momento em que você já estabelece barreiras, tudo para você vai ficar dificultoso.

R- Isso o professor já é isso. Porque tem professor que a primeira coisa que ele fala é: “Não, Deus me livre, eu não fui preparado para isso!”, “Mas espera aí, será que não dá para eu aprender? Será que eu não posso fazer diferente? Será que de repente se eu fazer assim, eu não consigo atingir esse menino?”. Então é assim, eu acho que o nosso papel também, nas escolas, além de todo esse apoio, é fazer a sensibilização, fazer conscientização e depois fazer o apoio. Mas a sensibilização é essencial.

N- Nós encontramos muito empecilho relacionado ao professor, porque tem alguns que não se abrem mesmo. Que nós vamos e fazemos várias orientações. Houve muitos casos de fazer várias orientações, de achar que o professor está trabalhando em cima daquelas orientações que a gente teve. E aí chega o final do ano o aluno não teve rendimento nenhum. E a própria direção chega e fala: “olha o professor não fez nada daquilo que vocês falaram”. Vocês mostraram o caminho e ele foi por outro completamente diferente. Isso é muito triste. Mas, nos confortamos com outros casos, porque na maioria das vezes são os próprios professores que ligam, eles buscam esses conhecimentos. Muitas vezes nós não podemos ir à instituição, e eles vem aqui, em busca deste apoio. Sabe, então para a gente, a gente sente que está contribuindo.

C – Aqui nós estamos falando um pouco dos resultados do programa. Uma das dificuldades que vocês estão apontando, é a pré-disposição do professor na escola?

N- A escola também como um todo.

R- A gente encontra muito apoio também com os professores das salas de recursos. Eles, às vezes tem sido, também, entre eles e os técnicos, essa parceria com a gente. Porque a gente faz troca de informação, de orientação. Porque na maioria das vezes, esse aluno que a gente acompanha ele frequenta a sala de recursos, ou tem uma itinerante. Então assim, a gente estabelece um vínculo com esses profissionais.

C – E dos resultados que vocês obtiveram até hoje do programa, de algum caso que vocês atenderam, acompanharam? Como é vocês avaliam isto, em termos de cumprir com os objetivos de inclusão dos alunos no ensino comum?

N- Olha, era para ser uma situação assim [...] de modo geral, a gente tem mais pontos positivos do que pontos negativos. De um modo geral. Mas, uma coisa que nos atrapalha muito, é a questão deste poder estar nas escolas. Da gente poder concluir o que a gente iniciou. Por conta de uma demanda interna, da instituição, de não poder suprir e atender o programa. Então assim, muitas vezes, não é que a gente deixa a desejar, mas fica sem concluir [...] o que está correndo legal deixa de ser concluído. Mas desde quando começou o programa, nós começamos com nove. Nós começamos a atender nove casos, hoje nós estamos com 104. Então assim, nós temos que dar conta desses 104. Alguma coisa, alguma palavra a gente tem que dar ou para essa família, ou para essa escola ou mesmo para a instituição, que esperam resultados desses meninos lá fora, no ensino comum. Mas de tudo, eu considero assim, mais pontos positivos do que negativos. O que emperra muito o nosso trabalho é essa questão mesmo, da gente não ter essa autonomia de poder de exigir por condições da instituição ter outras demandas para atender e não conseguir suprir a nossa demanda. E também por sermos duas no programa. Enquanto tem uma lá no Caiobá, tem outra precisando lá no Futurista. E aí a gente consegue atender dali há quinze dias só. E assim vai durante o ano inteiro.

R- Se nós tivéssemos o ponto chave que é a questão da locomoção, com certeza! Porque assim, até onde a gente atende, a gente consegue. Faz todo um processo de vida. Primeiro faz todo um contato, depois faz um processo de visita, depois faz aquele acompanhamento por telefone, depois traz o professor para o horário de planejamento dele, a pedagoga senta, a psicóloga senta, há um bate papo. Mas daí a gente precisa dar continuidade. E muitas vezes a gente não consegue. E esse professor, às vezes, fica lá só na primeira orientação. E que bom, que muitas vezes, só com a primeira orientação, ele consegue deslanchar, vai embora. È o ponta pé inicial que ele precisava. Mas muitas vezes, há uma necessidade, porque nós já tivemos casos de uma criança passar por três itinerantes. De não dar conta da criança, da escola falar: “não queremos mais esse menino aqui!”. E a gente lá, insistindo, via secretaria, via programa, reunião com a escola, reunião com os professores, reunião com os pais, com os técnicos, insistindo, insistindo para oferecer uma qualidade de ensino para esse menino.

C – Verdade. Então, vocês começaram em 2005?

R- Em 2004.

C – Em 2004, começaram com nove alunos e hoje vocês estão atendendo 104. Então é uma demanda que cresceu bastante.

R- Essa demanda cresceu assim: esses nove quando nós começamos a atender, eram os alunos, nove, que havíamos indicado. Só que aí, de certa forma, de uma maneira bem positiva, eu atribuo isso, o programa foi tomando uma certa proporção, onde esses nove[...] quando eles começaram a ser notados, começaram a ser observados que estava dando certo: a ida do programa, a demanda do programa, atendemos, conseguimos, contemplando. Então porque não atender quem está aqui dentro? Porque não suprir a necessidade de quem está aqui dentro também. A saúde, esses meninos que estão no ensino comum. Quem é que faz isto? Psicólogo, atende ele aqui clinicamente. O terapeuta ocupacional, atende ele aqui clinicamente. E porque não a gente atender? E aí, começamos a atender a demanda de um pai, de outro [...] E aí, quando a situação tomou uma proporção grandiosa, as famílias começaram a perceber os resultados: “Não, eu quero vocês acompanhando meu filho, por favor a gente precisa”. E aí foi crescendo, crescendo. De 60 foi para 80, de 80 foi para 116,

ano passado. E este ano teve 104 porque houve desistentes. Meninos já de uma faixa etária avançada que não tem mais perspectiva de escolarização.

N- E desligamentos também da saúde [...]

R- É, desligamentos daqueles que já não estão mais sendo atendidos por aqui, já estão lá no CAMS ou em outras instituições, e aí automaticamente perde o acompanhamento.

C – Quando o aluno é indicado, ele vai para o ensino comum com um relatório?

R- Com um relatório da instituição. O professor que trabalhou com aquele aluno passa um relatório do seu desenvolvimento.

C – É o professor que faz, não são vocês que fazem?

R- É o professor que faz, porque quem ficou com o aluno durante o ano foi o professor. O programa faz apenas uma observação. Na verdade, essa observação que nós fazemos aqui quanto programa, não é considerada bem uma avaliação. É mais um parecer que uma observação. Não é no sentido de avaliar esse aluno com peso de uma avaliação. É um parecer de avaliação para dar o nosso apoio a esses professores. E esse relatório é feito pelo professor.

C – O que contem nesse relatório?

R- A parte pedagógica, a parte de conhecimentos que ele obteve, que ele tem aquele momento, e sugestões de como trabalhar com este aluno lá no ensino comum.

N- E nós esquecemos de falar também, na indicação do aluno que tem a parte que nós chamamos a família para nós fazermos uma reunião mais ou menos em outubro, depois que esses alunos são todos indicados, para falar para a família, apresentar o Programa [...] eles já conhecem, mas é apresentado a inclusão, e depois é feito um trabalho individual com esses pais dos alunos que foram indicados, com uma conscientização. Explicando porque ele está indo, qual o objetivo do filho dele estar indo para o ensino comum, o Programa. Vamos falar que o Programa vai acompanhar. Todo esse trabalho de conscientização é feito com os pais individualmente.

N- É, durante esses três anos a gente teve essa preocupação, de chamar as famílias aqui, de modo geral famílias da instituição, e falar sobre inclusão. A gente teve esta preocupação desde o primeiro ano desde que se iniciou o Programa. Porque inclusão? Muito linda a escrita, muito bela a imagem, mas não tem ninguém entendendo nada, né? Principalmente as nossas famílias. Então o que a gente fez? Desde o primeiro momento. Vamos começar a trabalhar? Vamos. Mas daí tem um momento em que nós vamos parar e vamos chamar estas famílias e aí nós vamos falar para elas: “Olha, inclusão é assim, se faz assim, acontece assim, já está ocorrendo em tais e tais lugares, e daí nós sempre estamos trazendo uma pessoa para estar falando com eles. Sem sermos nós. Porque dá a impressão que santo de casa não faz milagre, né? Então a gente sempre trouxe alguém para estar falando com as famílias, até quanto experiência. Famílias que já tiveram os filhos incluídos, famílias que estão em processo de inclusão, para estar falando para a família de forma geral. Aí depois, em outro momento, as famílias dos indicados a gente chama, conversa. Uns são resistentes, não querem.

C – Vocês gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

R- É só essa preocupação para o ano que vem essa demanda, a gente sabe o que vai acontecer.

R- A gente vai continuar como apoio, como escola especial? Muda toda a questão do Programa, porque daí nós vamos continuar como apoio geral. Se é que vamos continuar como apoio com as escolas.

R-Aqui no Estado está tudo muito obscuro ainda. Fala-se em concurso para efetivar a classe dos professores das escolas especiais, mas ao mesmo tempo a gente não tem uma certeza de que os professores vão ficar lotados. No núcleo, professor de educação especial,



nas secretarias, legar uma secretaria de educação especial. Então assim, há um ponto de interrogação bem grande. A discussão de virar uma escola apoio? È o que o MEC quer, né?

N-É aí o que estou percebendo, é que na verdade, nem na política nova que não está aprovada ainda, mas que está formalizado já, mas que não foi. Não deixa de existir um lugar da instituição, como uma possibilidade de escola para aqueles alunos que faz parte da educação, não é nem escola, aqueles alunos que tem um quadro mais grave de deficiência.

R- Para nós, nos foi passado que nós ficaríamos com os casos gravíssimos. Mas a gente também não sabe.

N- Existem também algumas indicações que estabeleçam como centro de apoio em comum, pela experiência que elas detém. E tem essa indicação também para ficar entre os que não tem como o acesso ao ensino comum. Mas é o grande foco de interrogação.

R- Ontem, eu estava estudando, entrei naquele site de Domínio Público, sabe, um que tem um monte de artigos? É um site do Ministério de Educação. E lá, quando você sita a palavra chave *inclusão*, aparece um monte de artigos de experiências bem sucedidas, mas com síndrome de Down.

R – E a sociedade, digamos assim, a escola de um modo geral, Ela não se ateve. Não sei se não se ateve ou criou barreiras. Nós não temos só síndrome de Down. Se a gente se vai colocar no meio da dificuldade. Nós temos inúmeras síndromes, acometidas de inúmeras deficiências que vão precisar de uma série de adaptações. Não só puxando o professor para se adaptar a esse aluno, criar um vínculo, mas ver a estrutura da escola como um todo.

N- Então, aí a gente fica pensando, nessa expectativa de saber para onde vamos. Essa é a grande pergunta que faz agora. Infelizmente, desde o ano passado que nós estamos neste barco. Neste impasse.

R- Nesse impasse. É um impasse muito grande não sabemos como vai ser, como vai ficar, o que o governo vai decidir, além do MEC estar exigindo essa condição de instituição de apoio e não mais como instituição de especial. Nós temos um impasse do Ministério Público que não aceita mais convocação, chegou no limite das convocações. Então assim, não se sabe nem o que vai ser o ano que vem. E todo ano a gente passa pela mesma coisa. É a mesma dificuldade.

C – E isso de certa forma acaba prejudicando o trabalho, né?

N- Muito.

R- Nós sempre montamos nossa metas de trabalho do ano seguinte, de março a dezembro. Não se faz uma proposta: olha durante esses três anos nós vamos trabalhar assim, ali, ó. Não.

N- É! De março a dezembro a gente monta as estratégias, estabelece um cronograma de atuação e trabalha.

R- Não se fala nem mais fevereiro porque se sabe que o governo só vai contratar em fevereiro. Convocar em fevereiro. Então assim, existe muita insegurança dos funcionários.

N- Este ano a contratação foi só a partir de março.

N- Mas uma insegurança muito grande, em dezembro todo mundo saiu sem saber se iria voltar em fevereiro ou março. Então não nos resta outra alternativa senão esperar e trabalhar, mas é muito difícil essa situação.

C- Mais algo?

R- Acho que é isso, depois vamos nos falando.

C- Então quero agradecer a atenção e disponibilidade de vocês nesse encontro que é fundamental para a pesquisa.

N- Nós agradecemos e ficamos felizes por poder contribuir.

**APÊNDICE 4- ENTREVISTA FOCALIZADA PROFESSORAS DO ENSINO  
COMUM- ESCOLA A (Parte I)- Nov/2008**

C- Estamos começando a entrevista e eu gostaria que falassem sobre os alunos com deficiência na sala de aula, como foi o processo de recepção, o trabalho pedagógico, o acompanhamento especializado e ainda os limites e possibilidades do Programa de Apoio a Inclusão.

P1A – Eu tenho a A1 que tem 6 anos, e Síndrome de Down. É o primeiro ano que trabalho com ela. Ela é da escola, ela estudou aqui no pré.

C – Quando recebeu a para trabalhar com ela, como foi essa recepção?

P1A – A PA1 foi praticamente a mesma coisa que os outros alunos. Normal. Ela sempre participou de tudo. Ela tinha, sim, um pouco de timidez, e uma insegurança em participar. Mas daí conversando com ela, passando aquela segurança foi [...] E as crianças também, nunca nenhuma criança a discriminou, todas as crianças brincaram da mesma forma, chamando para brincar. Eles tem sim um cuidado maior com ela. Eles querem que ela fique sempre pertinho, quando ela está muito quietinha, eles querem estar junto. Isso desde o começo do ano.

C – Como você avalia este processo de inclusão da criança na escola e atuação do Programa?

P1A – Eu acho que é muito bom!

C – Você acha muito bom?

P1A – Eu acho bom! Eu acho que precisa ter, eles tem que ter contato com as crianças normais. Normais assim, porque a A1 para mim é praticamente normal, não tem [...] Ela tem as limitações dela, mas [...] A gente não sente assim [...] Porque tem criança difícil, mas não tem essa dificuldade com ela.

P1A – Na escola tem crianças que tem a mesma síndrome, mas são difíceis de lidar, são brabas, são inquietas. E a A1, ela é um amor, é calma, ela participa de tudo. As atividades que eu estou propondo, eu começo explicar a atividade, ela executa até primeiro que os outros. Não tenho muitas dificuldades em trabalhar com ela.

P3A- Olha professora, por mais que eu tenho feito um curso de educação especial, pela Universidade Federal, eu não me sinto capacitada para estar trabalhando com eles. Então eu penso que a inclusão desses alunos, seria interessante a partir do momento que realmente fosse separado para a gente estar trabalhando com eles em sala de aula. Porque por mais que eu tente fazer um trabalho com ele: ah, eu tenho um aluno portador, eu tenho um aluno com necessidade especial. Só que ele fica, na verdade, ele fica excluído, praticamente excluído da minha aula.

C – Como ele participa das atividades?

P3A- Ele não é alfabetizado. Aí esses dias, a responsável pela sala de recursos [...] ele não vai. Na verdade ele não vai porque ele já tem 15 anos, e ele acha que aquilo é coisa de bebe. Ele mesmo fala: “eu não vou lá não, porque é só jogos e é coisa de criança, de bebe”. Então eu falo: “[...], você tem que ir, é outra forma de aprender”. Mas ele não vai. Então o que está acontecendo com o ele aqui, como ele não foi alfabetizado, a técnica especial me disse que ele é pivete. Então por mais que eu tenha tentado com ele este ano, nas sílabas mesmo, juntar as sílabas e formar as palavrinhas, ele não conseguiu, eu não tive um rendimento com ele. Agora quando foi, uns quinze dias atrás, um coleguinha, e disse que ele tem epilepsia. Eu falei bom, como é que vou trabalhar, porque este ano fiquei frustrada com o meu trabalho[...].

C – E para o próximo ano? O rendimento dele?

P3A- Ele vai, para o sexto ano mesmo. Porque no quinto ano mesmo, vai começar a ter seis ou sete professores. E o ano que vem não sei como é que vai ser isso.

C – Ele sabe que não pode reter?

P3A- É porque não pode reter. Como ele tem laudo, a gente tem que dar a média. Ele passa pela média. Passa mais porque ele tem uma oralidade que é incrível! O raciocínio dele é, mesmo na lógica, na matemática, em coisas simples, ele tem. Só que na hora da escrita. Eu tive outro aluno que era disléxico mesmo, então era a mesma coisa, na oralidade dele era muito boa, só que no papel ele não passava.

P3A- Eu acho assim: é porque todo mundo na hora do vamos ver mesmo a gente fala: “Não, é ótimo, é bom, se consegue uma interação”. Eu fico pensando: será que só eu sou diferente? Porque eu não consigo isso [...] Só se que eu sinceramente, eu não sei se [...]

P3A- Eu também não sei, porque aqui desde que me falaram que era especial, aí depois quando veio o diário, quando recebemos o diário no final quase do primeiro bimestre, aí tem, marcaram a lápis para mim: CC, DM, PC, e foram marcando. Então quer dizer, já era para eu entender que aquilo lá era média seis? Tanto é que eu tive um aluno que eu fiquei aguardando o laudo dele o ano inteiro, dando média, e agora que chegou o bimestre passado, elas vieram me pedir para reprovar o menino. Porque o laudo dele não se enquadrava como DM. Aí não tem lógica, né?

P2A- P – Olha, as dificuldades que a gente encontra, é a partir do contato que vocês tem com eles. Eles são diferenciados, cada um apresenta seus distúrbios. Por exemplo assim, a A2, já tem problemas diferenciados.

P2A- Eu acho que avançou mais num contexto, que foi a leitura. A F, eu acho que avançou mais a compreensão do mundo dela, ao redor dela, mas não avançou na parte de conhecimento, de conteúdo, ela não [...] infelizmente. Mesmo assim a F, eu achei que ela foi bem mais clara que a A1, porque já não, mas leu. Então cada um deles é [...] eles vão demonstrando a dificuldade que eles vão demonstrando as dificuldades que eles tem com o tempo. E aí, diante dessa dificuldade, também do sucesso deles, é que gente vai podendo conhecer melhor.

P2A- E trabalhando, por exemplo, quando eu descobri que a P2A tinha, despertado interesse pela leitura, que ela lia e que ela estava lendo, eu trabalhei em cima disso. Muito. Trazendo para ler todos os dias para mim. Então trabalhei muito em cima disso tudo. Era ali o ponto que eu podia ter sucesso com ela. E a F, foi a escrita, a pesar usa só um pouco de letra de forma. E ela escrevia, assim, lia todas as palavras e ela escrevia a metade das palavras só. Aí ela continua.

P2A- E agora, neste final do ano, numa prova, ela conseguiu escrever, nós trabalhamos no projeto de leitura, de contar histórias. E eu acho que, envolvida com tudo isso, pelo projeto, pelos livros de história, pela confecção de matérias, pela correção de texto, pela reprodução do texto, por linhas coloridas, e traz de novo, e reconta, pinta, e faz palavras cruzadas. Ela não [...] diante deste desenvolvimento ela começou a escrever a palavra certinha. Ela estava perguntando porque eu coloquei o trabalho dela no meu [...], na exposição do meu trabalho que eu fiz. Eu coloquei ela [...] colada ali, sobre a história da Branca de Neve. Agora ela é a mais bela. A Branca de Neve é mais bela. Coloquei bem pertinho dela para ela ler. Então é assim, o desenvolvimento deles é dessa forma, como eles vão apresentando, dependendo das atividades que você propõe.

P2A- E agora a mais velha é ela, né? Conseguindo escrever uma frase.

P2A- Geralmente eles não conseguem escrever. Ela coloca a letra de forma solta: a,b,c,d,a. Porque a gente sente até o processo de alfabetização, eu que fiz, até as vogais. A união das vogais, em palavrinhas que incluí quatro até letras e duas sílabas, elas escrevem. Agora, além desse processo [...]

P2A- Em relação ao Programa, olha eu acho que é importante para eles na parte de socialização, porque eles convivem com outros alunos, isso é bom. Não porque tenham que se adaptar, mas porque eles participam deste mundo, que eles talvez, não tenham tanta oportunidade, porque a família, às vezes, trata de forma diferente porque já é diferente. Na escola não, eles tem que se adaptar porque a maioria é diferente deles. Então neste ponto, eu acho que é uma coisa boa. Nessa parte de conviver com outras crianças, das brincadeiras, da responsabilidade. Isso também os ajuda a com que eles também vão se tornando, assim, como é que vou te falar? Tornando eles mais igual possível. Agora, quanto a inserção de conteúdo, eu não sei o que seria o certo, porque não é fácil. Você conquista, você faz o processo de alfabetização, você dá as atividades diferenciadas e você obtém um sucesso, mas dentro daquilo dali. Agora já a inserção de conteúdo eu já acho mais [...] não é fácil para eles.

P1A – Ela escrevia, ela desenhava a folha inteira. Hoje não, ela consegue copiar alguma coisa do quadro. Ela já consegue escrever na linha, o tamanho ela diminuiu bem.

P1A – Ela faz as atividades assim: ela copia, acompanha o ritmo da sala. Só nessa questão da leitura que você acha que [...] A leitura e escrita ainda não atingiu. Mais do que ela entrou, a evolução que ela teve até agora, pelas limitações, né?

P1A – Eu já tive aluno DM, mas nenhum caso grave. Tem algumas dificuldades, mas eu também sempre falo que eu tenho sorte de pegar com dificuldade, mas eu tive um ano o Ricardo, na segunda série, mas ele já lia e escrevia. Tinha algumas dificuldades em algumas letras, mas já caminhava sozinho também. Então não me deu trabalho.

C – Você recebe algum tipo de acompanhamento?

P1A – As dúvidas que eu tenho, que eu tive durante o ano, eu tirava com a professora da sala de recursos. Como ela é minha amiga a gente sempre conversa e ela também frequenta a sala de recursos.

P1A-Então as dúvidas que eu tinha em relação a isto eu tirei com ela. Eu também pesquisei na Internet, mas a gente não tem essa formação, não. É isso que a gente sente falta, de ter esse acompanhamento, falando: “Olha, isto daqui está certo, isto daqui está errado, vai por esse caminho,” às vezes a gente acaba fazendo do que a gente vai atrás para saber.

C – E as avaliações como que faz?

P1A – A gente não tem avaliação. Mas eu avalio pela evolução dela. A gente sempre está fazendo atividades avaliativas. No caso dela foi mais observação. Eu registro.

P1A – Faz atividades avaliativas. Só que no caso dela é diferente. A gente está avaliando mais a evolução que ela teve. De como ela chegou e de como ela está, porque falar que ela atingiu a meta do primeiro ano, isto ela não atingiu.

P1A – Tem. Eu fiquei, assim, apaixonada pela A1. No primeiro ano, fiquei morrendo de medo, porque a gente não conhece, não sabe como [...] eu fiquei morrendo de medo. Como que vai ser? Como que eu vou trabalhar? Mas eu não senti, assim, nem um momento

P1A – O que eu faço de diferente com ela é o caderninho. Enquanto os outros estão fazendo as coisas do primeiro ano que já dão conta de fazer sozinhos, eu passo outras atividades para ela. A única coisa de diferente. Que aí ela faz as letras, indicação de letra, para ele treinar de escrever na linha. Todo esse trabalho de coordenação. Aí eu passo para ela separado. Ela senta do meu lado, enquanto eles estão fazendo as atividades que dão conta de fazer sozinhos, ela fica comigo. É a única coisa que eu faço de diferente. Essas atividades.

Mas mesmo assim eu deixo, alguns dias da semana, ela fazer as mesmas atividades que eles, até para ela não se sentir diferenciada. Falar não, porque sou só eu que não vou fazer? Ela faz do jeitinho dela. Ela não questiona, quando ela senta para fazer comigo ela adora. Aí ela recebe atenção. Ela quer ficar [...] ela morre de ciúmes. Ninguém pode ficar mais comigo do que ela, tem que ser ela. Teve um dia que tive que trazer meu filho comigo, porque meu marido precisou viajar, nossa! Ela ficou brava! Não queria nem que ele chegasse perto, com ciúme, sabe?

P2A- É, no início do ano principalmente. Agora a gente, eu procurava passar bastante atividade diferenciada para elas. Isto é, não é que seja uma atividade diferenciada, mas assim uma atividade mais desenvolvida para a alfabetização, quando elas estivessem paradas, ou porque não conseguissem acompanhar determinadas atividades do quadro, ou para levar para casa.

## APENDICE 5

### NOTAS DE CAMPO

Relatório de visita às escola- alunos com deficiência inseridos no ensino comum  
Dia 15 de agosto 2008

A é aluno do 4º ano- entrevista com a supervisora – queixa de problemas emocionais. Era aluno da escola e depois foi encaminhado para a instituição lá certo dia perceberam que ele lia e escrevia. Encaminharam para a escola novamente. A supervisora relata que os avós cuidam dele. Ele é como se fosse o patinho feio. A mãe foi na escola para resolver um problema do irmão e disse que os avós o protegem. Na escola não tem dado problemas, mas tem relato de furto na comunidade. O caso foi encaminhado para o Conselho tutelar. Foi encaminhado para a SR mais não frequenta. Falta muito é adolescente e tem a sexualidade aguçada segundo a professora. No aspecto pedagógico, a professora disse que ele não acompanha a sala. Então ela passa atividades diferenciadas para ele e acompanha-o individualmente. Nas avaliações é a mesma coisa. Está em dúvida quanto ao trabalho com o aluno, está perdida e gostaria de orientação pedagógica. Deu uma nota na média para ele, mas não concorda em aprová-lo, mas a orientação que a escola recebe é a de não reter o aluno. Está em uma sala de alunos menores e isso preocupa a professora, ele é bem maior que as crianças e as atividades as vezes não são condizentes com a idade dele. Disse que passa atividades do 2º ano para ele. As atividades são passadas pela SEMED. Tem boa compreensão mais não gosta de fazer as atividades. Em casa não tem acompanhamento. Ele diz para a professora que não sabe ler. Só copia e sempre fala que não trouxe o caderno para não fazer as atividades. A sala tem 28 alunos. A professora relata que hoje fez um ditado e o dele é incompreensível. No dia das provas ele falta e a professora atribui notas pela observação das atividades. A técnica da instituição especializada ficou de agendar uma reunião com os pais do adolescente para que volte a frequentar a sala de recursos.

Em nossa visita a supervisora disse que está preocupada com uma criança que está em processo de inclusão, sem avaliação e diagnóstico, que não é do Programa PAI, mas que ela gostaria que nós a conhecêssemos. A Supervisora trouxe o aluno que parecia ter múltiplas deficiências, problema visual, sem comunicação direta, comportamento agitado e não atendia os comandos da professora. O aluno tem por volta de 5 anos e está no primeiro ano do ensino fundamental e a professora confessou que está em desespero, nunca teve este tipo de experiência e que as técnicas da SEMED estão avaliando e vendo quais encaminhamentos darão ao caso. Registre – se que o aluno está na escola desde o início do ano letivo.