

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
MANAUS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Luzia Mara dos Santos

**Manaus
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
MANAUS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Luzia Mara Dos Santos

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Orientadora: Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos

**Manaus
2011**

Ficha Catalográfica
Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

S237p

Santos, Luzia Mara dos

A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar/ Luzia Mara dos Santos. - Manaus: UFAM, 2011.

209f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Almerinda de Souza Matos

1. Educação - Manaus 2. Política educacional 3. Educação-inclusão I. Matos, Maria Almerinda de Souza (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (1997) 37.014(811.3) (043.3)

DEDICO este trabalho

Ao meu marido, meu grande incentivador, desde minha adolescência, a quem tenho muito amor e admiração.

A meus filhos, por terem me apoiado, por entenderem os momentos em que deixei de estar ao lado deles para me dedicar a este estudo, e que admiro por serem os melhores filhos do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Ti, Senhor, meu Deus, acima de tudo, que na areia destes tempos, só apareceram Tuas pegadas e me colocaste no colo, pois somente assim pude ter forças para vencer os obstáculos e conseguir concluir esta caminhada.

Ao meu marido, meu grande incentivador, desde minha adolescência, a quem tenho muito amor e admiração.

Aos meus filhos, por terem me apoiado e por entenderem os momentos em que deixei de estar ao lado deles para me dedicar a este estudo, aos quais admiro por serem os melhores filhos do mundo.

Aos meus familiares, minha mãe, Lindaura Santos, meu pai, Carlos Alberto (*in memoriam*), pela educação e independência que me permitiram conquistar. À minha irmã, Ângela Regina, que sempre se preocupou com o nosso bem-estar, e aos meus irmãos, que me apoiaram em momentos desta caminhada pessoal e profissional.

À minha querida sogra, Lucila Pinheiro, e à mãe Conceição Serudo, pela dedicação e amor aos meus filhos em minha ausência. À minha tia, Maria do Carmo, que me ensinou a ler e a despertar minhas primeiras pesquisas e interpretações acadêmicas.

À Professora Doutora Selma Suely Baçal, por ter acreditado em minha pesquisa, o meu muito obrigado.

Aos Professores Doutores Arminda Mourão, Jorge Gregório da Silva, Valeria Weigel e José Silvério Horta, do Curso de Mestrado em Educação, contribuidores nas reflexões e crescimento acadêmico em nossa caminhada inicial no mestrado.

Aos Professores Lucíola Inês Cavalcante, Michelle Bissoli, à Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva, Ana Alcídia Araújo Moraes, ao Professor Doutor Carlos Humberto Alves Correa, que nesse processo oportunizaram momentos de discussão, reflexão e crescimento científico para a construção do texto dissertativo.

Especialmente, agradeço à minha querida Orientadora, Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos, que despertou meus primeiros interesses pela pesquisa científica no PIBIC e incentivou a investigação no campo da educação. E, especialmente, nos momentos muito difíceis desta caminhada de minha vida, deste momento de superação,

transpôs os muros/limites acadêmicos/científicos e se fez mãe, amiga e força de incentivo em suas palavras. Isso, “Doutora Mariazinha”, significou muito e certamente será inesquecível.

Ao Professor Doutor Vitangelo Plantamura e ao Professor Doutor Jorge Gregório da Silva, membros da Banca do Exame de Qualificação, representando a comunidade acadêmica e oportunizando as orientações significativas para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos meus Professores Mestres Osmarina Guimarães de Lima, Ruth Prestes Gonçalves e, Roseli Santos, do Curso de Pedagogia da Universidade Nilton Lins, exemplos de profissionais, que deram minhas primeiras orientações acadêmicas, exemplos de profissionais, pelos quais tenho muita admiração.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pelo espaço de discussão, de crescimento acadêmico e profissional frente às pesquisas sociais desenvolvidas. Aos nossos representantes diretos, à Professora Doutora Arminda Mourão, professora do Programa de Mestrado e Diretora da Faculdade de Educação e ao Professor Doutor Aristonildo, também Professor do Programa de Mestrado e Coordenador do Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado em Educação.

Aos meus colegas de turma, pela oportunidade de vivenciarmos momentos de dúvidas se transformando em certezas, e certezas se converterem em reflexões e discussões, oportunizando aprendizados, na constante construção dialética do conhecimento científico.

Ao Professor Mestre Luis Sérgio Castro de Almeida, às Pedagogas Stael Regina e Jaqueline Serique, pela oportunidade de construirmos juntas pesquisas, projetos e artigos que foram fundamentais no desenvolvimento e aperfeiçoamento científico para a discreta autonomia acadêmica nesta dissertação.

À Doutoranda Agida Santos e à Mestranda Socorro Santos, pelas contribuições finais neste trabalho.

Aos professores e funcionários do Centro Educacional Ayton Mello – CEDAM, pelo apoio, trabalho desenvolvido e compreensão pela minha ausência.

Às minhas amigas Célia Castro, Darcley Santos, Maria José, Kleyne Santos, Rafaela Paz, Renata Harrsquian, Silvia Lima, pelo apoio nesse momento de superação que nossa família vivenciou. Em especial, à amiga Pedagoga Cinthia Willes Alves Câmara, pelo

apoio e colaboração nesses muitos momentos difíceis, além da dedicação de parte de seu tempo a me dar força com sua alegria de viver.

A todos que oportunizaram este processo de construção do conhecimento dos Mestres em Educação da Turma de 2009.

“Se uma pessoa não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que pode aprender.”

Marion Welchmann

RESUMO

O objeto de estudo desta investigação é a Política Pública de Educação do Município de Manaus: o Atendimento Educacional Especializado na organização escolar. O foco escolhido para análise foi uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no Estado do Amazonas. O contexto desta pesquisa está delimitado pelas ações da política pública de educação brasileira, influenciadas/acordadas pelas políticas neoliberais na escola comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, pelo Decreto nº 6.571/08 e a Resolução nº 04/2009, efetivou o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional da escola comum. Sua implementação suscitou o interesse nesta pesquisa, com maior especificidade em identificar de que maneira é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, com vistas à autonomia e independência do aluno. Buscou-se verificar se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional Inclusiva. Nesta pesquisa social, de abordagem teórico-prática, com base no estudo de vários autores, como Bauman (2007), Kumar (1997), Carvalho (1999, 2007), Mantoan (2006, 2010), Manzini (2008), Wallon (1968) e outros, optou-se pelo método dialético de estudo de caso com abordagem qualitativa, classificada em exploratória e descritiva. Os procedimentos se constituíram em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista despadronizada e observação de campo. A partir da análise dos dados, concluiu-se que o Atendimento Educacional Especializado já começou a acontecer na escola comum como direito, por meio da determinação de alguns professores, gestores e coordenadores que acreditam na possibilidade de a concepção inclusiva educacional vir a se efetivar no município de Manaus. Nesse cenário de globalização econômica, o Estado não tem assegurado o direito ao Atendimento Educacional Especializado, concretizado nas muitas dificuldades pedagógicas, de acessibilidade e de recursos pedagógicos encontradas *in loco*. Assim, mostram-se necessárias novas discussões, pesquisas, pressões sociais e educacionais ao próprio Estado para que o direito ao atendimento educacional se solidifique no Município de Manaus.

Palavras-chave: Política. Educação. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The object of this investigation is to study Education Public Policy in the Municipality of Manaus: the special classes in school organization. The focus selected for analysis was a school of the City Department of Education of Manaus, in Amazonas state. The context of this research is delimited by the actions of public education policy in Brazil, influenced/agreed by neoliberal policies in regular schools. The National Policy on Special Education in an Inclusive Perspective of 2008, established by the Decree No. 6.571/08 and the Resolution No. 04/09, effected the specialized education in the Multifunctional Resource Room of common schools. This implementation evoked the interest of this research, specifically to identify how specialized educational services are developed in the resource room, aiming at students' autonomy and independence. The study sought to ensure whether the school's accessibility and learning resources are articulated with the Inclusive National Policy Guidelines. In this social research, with theoretical and practical approach, based on the study of several authors, such as Bauman (2007), Kumar (1997), Carvalho (1999, 2007), Mantoan (2006, 2010), Manzini (2008), Wallonia (1968) and others, we chose the dialectical method and case study with a qualitative approach, classified as exploratory and descriptive. The procedures constituted bibliographical, documental and field researches. The instruments of data collection were: patternless interview and field observation. From the data analysis, we have concluded that the specialized educational services have begun to happen in regular schools as a right, through the determination of some teachers, managers and engineers who believe in the possibility of designing inclusive education to be effective in the city of Manaus. In this economic globalization scenario, the State has not guaranteed the right to specialized educational services, present in the many pedagogical, accessibility and educational resources difficulties found *in loco*. Thus, further discussions, researches, educational and social pressures are necessary, in order to the right to educational services to be solidified by the State in the city of Manaus.

Keywords: Politics. Education. Specialized Education. Inclusive Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Escola Municipal Dourado Campos	115
Imagem 2 – Fachada da Escola Municipal Dourado Campos.....	156
Imagem 3 – Pavimento da calçada da frente da escola	157
Imagem 4 – Estacionamento em frente à escola.....	158
Imagem 5 – Acesso para a área interna da escola	158
Imagem 6 – Piso tátil	159
Imagem 7 – Refeitório da Escola	160
Imagem 8 – Entrada do banheiro.....	161
Imagem 9 – Área interna do banheiro com vaso sanitário	161
Imagem 10 – Área interna do banheiro com barras.....	162
Imagem 11 – Espaço da sala de aula comum	162
Imagem 12 – Parede do corredor ao lado da Sala de Recurso Multifuncional	165
Imagem 13 – Sala de Recurso Multifuncional	166
Imagem 14 – Prateleiras abertas e armário para os recursos pedagógicos.....	166
Imagem 15 – Recursos pedagógicos construídos a partir de sucata.....	167
Imagem 16 – Mesa redonda no centro, que facilita a aproximação de cadeirante	168
Imagem 17 – Computadores com softwares recebidos do MEC em 2011.....	169
Imagem 18 – Início da atividade de contação de história.....	171
Imagem 19 – Atividade com recurso pedagógico construído pela professora.....	173
Imagem 20 – Atendimento de coordenação motora fina individualizado.....	174
Imagem 21 – Alfabeto Braille fixado na sala de recurso multifuncional.....	176
Imagem 22 – Atividade com recurso pedagógico com aluna com baixa visão.....	177
Imagem 23 – Recursos pedagógicos construídos pela professora do AEE.....	178
Imagem 24 – Recursos pedagógicos confeccionados pela professora do AEE	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos da Sala de Recurso Multifuncional atendidos no ano de 2011	33
Gráfico 2 – Número de alunos matriculados nas escolas do município de Manaus	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores do Censo Escolar – INEP - 2010	59
Tabela 2 – Recursos financeiros distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados na Educação Básica	104
Tabela 3 – Relação de materiais e equipamentos solicitados a SEMED/Manaus e recebidos na Escola Dourado Campos	124
Tabela 4 – Cronograma de atendimento dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional	130
Tabela 5 – Cronograma de atendimento dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART	Artigo
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEE	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FND	Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEE	Gerência de Educação Especial
HTP	Horário de Trabalho Produtivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSRM	Projeto Sala de Recurso Multifuncional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
UNESCO	Organização para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – PERCURSO DA PESQUISA: TRILHAS E RUMOS DO ESTUDO	22
1.1 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS CAMINHANDO JUNTOS	23
1.1.1 O estudo de caso como opção metodológica	25
1.1.2 Procedimentos da pesquisa	27
1.1.3 A preparação do campo de pesquisa: a escola	27
1.2 A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.....	28
1.2.1 Procedimentos de coleta de dados.....	28
1.2.2 As entrevistas despadronizadas e observação direta não participante	29
1.3 O PÚBLICO DA INVESTIGAÇÃO	31
1.3.1 Os professores, gestora e pedagogo	31
1.3.2 Os alunos	32
1.3.3 Análise dos documentos.....	34
CAPÍTULO II – A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: ITINERÁRIO PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
2.1 A NORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELOS DIREITOS HUMANOS	37
2.1.1 A inclusão educacional no contexto do neoliberalismo	43
2.1.2 O cenário internacional das ações das políticas educacionais.....	46
2.2 A TRAJETÓRIA DAS LEIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO NACIONAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO.....	50
2.2.1 Caminhos trilhados pela educação inclusiva na redemocratização do Brasil	52
2.2.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008.....	56
2.3 A REORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO EM MANAUS: CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO MUNICIPAL	61
2.3.1 Região metropolitana de Manaus – Amazonas	62
2.3.2 A Educação Especial no município de Manaus	66
CAPÍTULO III – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	72
3.1 DOENÇA, DEFICIÊNCIA OU PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS? ESCLARECENDO A CONFUSÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS QUE EMBASARAM ESSA HISTÓRIA	73
3.1.1 Decreto Nº 6.571/2008: Atendimento Educacional Especializado – AEE	80
3.1.2 Resolução nº 04 de 2009: diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.....	84
3.2 TESSITURAS NECESSÁRIAS NA ESCOLA INCLUSIVA	88
3.2.1 A política de formação do educador	89
3.2.2 O Projeto Político Pedagógico – PPP.....	95
3.2.3 Avaliação no Atendimento Educacional Especializado.....	98
3.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA	99
3.3.1 Sala de Recurso Multifuncional para o AEE	101
3.3.2 Acessibilidade e recursos de acessibilidade no ambiente escolar	104
3.3.3 Tecnologia assistiva	107

CAPÍTULO IV – A PRÁTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA DOURADO CAMPOS	110
4.1 BASE LEGAL DO AEE NA ESCOLA	113
4.1.1 O Projeto Político Pedagógico	113
4.1.2 Projeto da Sala de Recurso Multifuncional.....	121
4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	127
4.2.1 A articulação do AEE com a sala de aula comum	132
4.2.2 Formação continuada dos professores para a educação inclusiva e o cotidiano da escola.....	140
4.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA: ARTICULAÇÃO COM AS DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	147
4.3.1 O acesso ao Atendimento Educacional Especializado.....	148
4.3.2 Acesso e participação do aluno incluído: as condições de acessibilidade e tecnologia assistiva na escola comum.....	155
4.3.3 Relato de atendimentos na Sala de Recurso Multifuncional: utilizando os recursos pedagógicos.....	169
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM CONSTRUÇÃO.....	181
REFERÊNCIAS	195
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

A humanidade não é uma massa descaracterizada de peculiaridades, exatamente porque se mantém uma função das diferenças. É na diferença, na não-padronização, na não homogeneidade, que se podem criar alternativas novas, novos processos, novas concepções de mundo, de vida, e esta é uma dimensão, por excelência, humana. Quando o outro, o diferente, é contemplado em sua diferença, e é reconhecido na sua possibilidade de ser diferente, o respeito à vida se resgata na sua integralidade (MATOS, 2008).

O direito de educar uma criança não é um processo simples, exige compreender as diferenças, o outro. É um compromisso sério e responsável. O filósofo Kierkegaard, no século XIX, nos fala que para educar é necessário amar, é importante ter algo a dar, ter algo a ensinar. Educar é uma maneira de amar, uma maneira de socializar, um meio de gerar e de lançar-se na imortalidade.

Este estudo tem a finalidade de dissertar sobre a Política Pública de Educação do Município de Manaus, tratando do Atendimento Educacional Especializado na estrutura escolar que vem se organizando em tempos contemporâneos, trazendo a abordagem e nossa interpretação investigativa acerca da concepção de educação inclusiva na escola comum.

O interesse por essa investigação de educação inclusiva se evidencia e se estrutura a partir de nossas experiências profissionais e, nesses últimos anos, dos estudos no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, como também no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – GPPE, da Faculdade de Educação do Amazonas – FACED e Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Provém, ainda, da experiência como estudante pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Programa Nacional de Apoio a Áreas Estratégicas (PRONAP), no qual participamos efetivamente da construção e aprovação do Projeto *Educação Especial, Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva*, no ano de 2009.

Ao buscarmos as ciências sociais, passamos a ter uma consciência mais aguda das significativas e aceleradas mudanças que a contemporaneidade nos apresenta, num momento histórico marcado por uma globalização neoliberal que mais exclui do que inclui os alunos na escola. Devemos ampliar a produção científica e cultural de modo que, se não conseguimos ainda superá-la, possamos evidenciá-la, para que não permaneçam se acentuando a exclusão e os preconceitos, historicamente constituídos.

O estudo vincula-se ao comprometimento com o processo histórico das políticas públicas na efetivação do direito à educação inclusiva no contexto amazônico. Aprofundamos conhecimentos teórico-metodológicos sobre o processo educacional para o Atendimento Educacional Especializado no cotidiano pedagógico.

As observações das experiências educacionais desta pesquisa foram voltadas às políticas públicas para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva no município de Manaus. Este trabalho também se articula com um desdobramento dos estudos de Tese da Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos, Orientadora desta pesquisa.

A sociedade contemporânea constrói as bases de desenvolvimento a partir do conhecimento, e o pensamento refletido expande-se para além da cientificidade.

O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade lha despertou; e a sociedade não lha despertou se não quando sentiu que seria necessário fazê-lo. Esse momento veio quando a vida social, sob todas as formas, tornou-se demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto é pelo pensamento esclarecido pela ciência. (DURKHEIM, 1952, p. 32-36).

Os vários saberes têm adquirido espaços na sociedade, e este saber refletido vem contribuindo para a discussão e construção de temas como inclusão, exclusão e direitos sociais. A escola, enquanto espaço de construção de saberes, deveria estar preparada para essa nova concepção inclusiva, esse novo contexto de respeito às diferenças e à diversidade que emerge com a contemporaneidade na efetivação dos direitos humanos.

Desta maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem constituindo o Atendimento Educacional Especializado na organização escolar, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com foco no rumo que ela vem tomando nos tempos atuais.

Buscamos, mais especificamente, identificar de que maneira é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais que visa a autonomia e a independência do aluno, bem como verificar se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A partir de 2006, o Estado iniciou a implantação da inclusão escolar nas escolas municipais de Manaus. O que isso significou na prática? As crianças com

necessidades especiais que estavam matriculadas nas salas de recurso foram matriculadas nas salas de ensino comum e, no outro horário, passaram a estudar na Sala de Recurso Multifuncional. A maioria das salas especiais do município de Manaus foi gradualmente desativada, e aos professores e à família foi informado o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado na escola.

Assim, com a maior parte das salas especiais desativadas nas escolas, os alunos especiais passaram a fazer parte do ensino comum, retornando à escola no contraturno para receber Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional. Vale ressaltar que não se destinou aos professores uma formação que contemplasse a nova perspectiva inclusiva proposta pelo Estado.

A realidade vivenciada daqueles dias mostrou que os educadores do ensino comum receberam formação aligeirada. Participando deste momento histórico como professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, vivenciei o contexto da diversidade na educação, que, na verdade, restringiu-se a breves orientações e muita discussão e resistência por parte dos educadores.

Naqueles dias do ano de 2006, houve um repasse de decisões estabelecidas, sem qualquer reestruturação física ou pedagógica para a inclusão escolar, mantendo-se uma realidade de salas comuns superlotadas. Os formadores argumentavam que havia despreparo e falta de apoio qualificado, e relatavam que estavam acatando as orientações federais sem maiores argumentos.

Após esse período inicial, e com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, instigamo-nos à investigação ora aqui apresentada em quatro capítulos.

Nosso primeiro capítulo trata do **Percurso da Pesquisa: trilhas e rumos do estudo**, que apresenta o estudo de caso como opção metodológica, tratando e analisando as informações coletadas nos discursos das políticas, das leis, dos projetos e no campo de pesquisa, nos quais observamos e analisamos os significados das ações e contradições que se revelam em mensagens significativas.

Com relação aos procedimentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica documental, em que os fatos históricos e os documentos legais foram considerados entrelaçados no contexto social, político e econômico. Abordamos os objetivos, procedimentos da pesquisa e a preparação do campo para conhecer o lócus da pesquisa.

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dourado Campos, que integra a Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus. A escola está localizada

na Divisão Regional da Zona Norte I da cidade de Manaus, que possui o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional – SRM para os alunos público-alvo da educação especial que precisam desse atendimento. Optamos por utilizar um nome fictício para a instituição investigada, a fim de preservar os sujeitos.

Seis professores, um pedagogo, uma gestora e quatorze alunos participaram do estudo, mediante a observação do Atendimento Educacional Especializado. Os participantes foram orientados e esclarecidos pela pesquisadora para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando o termo de concessão da gravação em áudio das entrevistas. Estes procedimentos são orientações do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Amazonas.

Apresentamos ainda os procedimentos de coleta de dados, as entrevistas despadronizadas, a observação direta não participante. Discorremos sobre os caminhos da análise dos documentos pela ação de refletir sobre os referenciais teóricos e os fatos coletados na totalidade da pesquisa, promovendo momentos de amadurecimento da investigação. Consideramos as combinações e contradições existentes, analisando com intuição, metodologia e reflexão, sempre à luz da entrevista e das observações *in loco*, fazendo do *corpus* justificativa à conclusão.

Nosso segundo capítulo, sob o título **A Política Pública de Educação: itinerário para a organização da educação inclusiva**, é apresentado em caráter teórico, objetivando situar o leitor no contexto geral da política pública que influencia a educação, pelo itinerário da organização da educação inclusiva. Percorremos o debate das práticas discriminatórias e o processo de especificação do sujeito de direito na contemporaneidade. Discorremos sobre a normalização da educação inclusiva pelos direitos humanos, a inclusão educacional no contexto do neoliberalismo e o cenário internacional das ações das políticas educacionais.

Nossa leitura caminha sobre a trajetória das leis de educação especial no cenário nacional, partindo da segregação à inclusão, e os caminhos trilhados pela educação inclusiva na redemocratização do Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008.

Contextualizamos o cenário municipal situando a Região Metropolitana, a reorganização da política pública de ensino e a educação especial no município de Manaus – Amazonas. Neste primeiro momento, começamos a conhecer o contexto histórico, global e local, econômico, político e social que contribuiu para fundamentar e responder aos nossos objetivos propostos.

Nosso terceiro capítulo se organiza no contexto teórico do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão, e tem como título **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão: possibilidades e limites das práticas educacionais**. Optamos por esclarecer a confusão das variadas nomenclaturas atribuídas às pessoas com necessidades especiais, a partir da contextualização histórica das políticas que embasaram os termos *doença*, *deficiência* ou *pessoa com necessidades especiais*.

Neste capítulo, apresentamos o Decreto nº 6.571/2008, que trata do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e a Resolução nº 04 de 2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, com ênfase nas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Percebendo ser importante discutirmos algumas tessituras necessárias na escola inclusiva, como a política de formação do educador e a participação da família na escola inclusiva, abordamos o Projeto Político Pedagógico e a avaliação no Atendimento Educacional Especializado, significando a identificação da melhor maneira de subsidiar a aprendizagem do aluno.

Prosseguimos, ainda no terceiro capítulo, a abordagem sobre os referenciais teóricos dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola inclusiva, e sobre a Sala de Recurso Multifuncional, referente à importância dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola inclusiva. A acessibilidade e os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva serão abordados por meio de diretrizes orientadoras para a participação da pessoa com necessidades especiais no ambiente escolar.

O quarto capítulo, sob o título **A prática de Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal Dourado Campos**, apresenta as práticas das observações dos referenciais pesquisados, estudados, observados *in loco* e registrados no diário de campo. Observamos as possibilidades e limites das práticas educacionais do AEE e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Iniciamos com a introdução ao objeto de estudo de caso, realizando um mapeamento do Atendimento Educacional Especializado da escola comum e verificando a base legal dos documentos que se apresentaram pelo Projeto Político Pedagógico, o Projeto Sala de Recurso Multifuncional.

Em seguida, abordamos o trabalho da professora do AEE, a articulação com a sala de aula comum e a importância da família na escola. No tratamento sobre a formação continuada dos professores para a educação inclusiva e o cotidiano da escola, apresentamos relatos de compromisso, experiência, respeito, impotência e apoio que envolvem a atuação dos educadores com o aluno incluído.

Seguimos nossos relatos apresentando os recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola pela articulação com as Diretrizes da Política Inclusiva, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, da matrícula à avaliação na escola e no Centro Municipal de Educação Especial – CMEE e Secretaria Municipal de Educação de Manaus SEMED/Manaus. A partir deste ponto, dissertaremos sobre a acessibilidade, a tecnologia assistiva, os recursos pedagógicos e as condições de acesso e participação do aluno incluído no ambiente da escola comum.

Todos os leitores são convidados a participar, neste final do quarto capítulo, do relato da observação de dois atendimentos na Sala de Recurso Multifuncional com a utilização de recursos de acessibilidade, com afetividade, compromisso e respeito ao aluno público-alvo da educação especial que está incluído na escola comum.

Nossas conclusões, intituladas **Atendimento Educacional Especializado: reflexões de uma prática educativa em construção**, buscam responder aos objetivos propostos; são resultado da leitura de muitos referenciais teóricos, políticas públicas, leis, decretos, resoluções e documentos internos da escola. Essa conclusão é acrescida de nossas observações, das reflexões neste estudo de caso proposto e efetivado, não como conclusivo, mas como resultado de nosso olhar em constante construção de conhecimento.

Nesta dissertação, pensamos a educação inclusiva inserida no contexto das dimensões econômica e política, em todas as contradições que envolvem. Os desafios apresentados no contexto escolar requerem investimento do Estado em políticas de educação, desejadas pela comunidade, que componham todo o universo dos professores.

CAPÍTULO I – PERCURSO DA PESQUISA: TRILHAS E RUMOS DO ESTUDO

A pesquisa social promove um tratamento metodológico sistematizado em busca de respostas significativas que podemos obter no campo investigado. Em nosso trabalho, buscamos a investigação do sujeito da pesquisa como elemento ativo na sociedade, aproximando-se da realidade conflitante a partir dos movimentos da antinomia¹ da realidade, em que na sociedade democrática convivem os incentivados às conquistas individuais e sujeitos em busca de igualdade de oportunidades pela inclusão.

A pesquisa social tem como propósito buscar respostas para determinadas questões por intermédio dos procedimentos metodológicos, sempre apropriadas em um conjunto de etapas sequências e em normas sistematizadas próprias desse tipo de estudo, na intenção de obter resultados com a maior probabilidade de acertos e de validade (FACHIN, 2008, p. 141).

Por ser uma pesquisa social, buscamos levantar indagações pautadas na observação do objeto pesquisado na escola, obtendo respostas por meio da construção metodológica sistematizada.

À educação é conferido o caráter de direito subjetivo, ratificado na Constituição de 1988. É a garantia de uma proteção efetiva, inalienável e legalmente reconhecida. Na verdade, o direito humano é objetivo, sendo ele natural à pessoa, o que atende efetivamente a todos, e naturalmente deveria constituir ordem e segurança nas relações sociais. Entretanto, o direito constituído é subjetivo, faz-se na lei, ao indivíduo, ou seja, para ser assegurado é preciso que individualmente as pessoas recorram para conquistá-lo.

Assim, a questão que norteia este trabalho é: como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem constituindo o Atendimento Educacional Especializado na organização escolar, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?

Esse questionamento nos direcionou a caracterizar esta dissertação como uma pesquisa social, consciente de que a construção do conhecimento é algo complexo e inacabado. Assim, a pesquisa se realiza a partir da teoria pertinente e do campo observado,

¹ *s. f.* Contradição entre leis (e, por extensão, entre pessoas ou coisas). É o conflito e a contradição entre as concepções presentes na sociedade (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

frente a nossas subjetividades, sendo comum surgirem na sociedade novas indagações no contexto da consciência histórica da humanidade.

Quanto ao planejamento desta dissertação, seguimos os critérios de coerência e consistência, desenvolvendo a pesquisa com originalidade e objetivação. Desta maneira, a definição do tema Educação Inclusiva e do problema, tendo em vista como a política pública de educação do município de Manaus vem constituindo o Atendimento Educacional Especializado na organização escolar, precedeu a construção do plano para que pudesse ter acontecido a execução da pesquisa. Após a coleta, o estudo de caso e a análise dos dados, a redação foi construída, a partir das ideias sistematizadas e organizadas.

O conhecimento científico produzido a partir desta pesquisa, articulado com o método é, assim, um processo de apropriação do real, pautado na observação investigativa na totalidade do objeto pesquisado, em constante construção. Relacionado aos fundamentos teóricos e às relações que foram desveladas durante a pesquisa, “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta no final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, 2003, p. 20).

Quando tratamos da pesquisa em educação, ela necessita de uma ação investigativa pautada na observação do objeto, tanto nas questões da realidade histórica quanto nas relações existentes no interior da coletividade dos processos sociais. Dessa forma, por ser uma pesquisa social, buscamos levantar indagações baseadas na observação desse objeto na escola, obtendo respostas por meio da construção metodológica sistematizada.

Em nosso trabalho, buscamos promover um tratamento metodológico sistematizado, em busca de respostas significativas que podemos obter no campo social de investigação do sujeito da pesquisa como elemento ativo na sociedade, aproximando-nos da realidade conflitante a partir dos movimentos da antinomia da realidade.

1.1 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS CAMINHANDO JUNTOS

Para organizar de maneira didática nossa coleta de dados, apresentamos, de acordo com a sequência dos acontecimentos já estabelecida, os objetivos específicos:

A) Identificar de que maneira é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional com vistas à autonomia e independência.

Instrumentos:

- observação não participante na Sala de Recurso Multifuncional, que permitiu ao investigador compreender os fenômenos da realidade dos sujeitos pesquisados;
- aplicação de entrevista despadronizada (em anexo), com a qual pudemos explorar mais amplamente a opinião dos educadores quanto ao processo de inclusão.

Participantes:

- professora da sala multifuncional e professoras do ensino comum com alunos incluídos.

Passos:

- realização de observação na Sala de Recurso Multifuncional;
- participaram da entrevista, realizada dentro de uma conversa informal, as professoras que atuam diretamente com alunos incluídos.

B) Verificar se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Instrumentos:

- pesquisa documental, na qual selecionamos o que é de interesse para a pesquisa, apresentando os atos da vida pública federal e municipal;
- observação não participante, na qual examinamos fatos e fenômenos na sala de aula comum;
- aplicação de entrevista despadronizada (em anexo), com a qual pudemos explorar mais amplamente o acesso no AEE, as condições de acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos incluídos na escola comum.

Participante:

- gestora e professores da sala de aula comum.

Passos:

- após a apresentação na escola, a pesquisadora realizou a entrevista em diálogo informal.

Os registros observados *in loco* foram descritos no diário de campo, sempre que possível no momento, ou assim que fosse possível, mas sempre ocorrendo próximo ao acontecimento dos fatos, para ser um registro o mais fiel possível, pois:

Um diário de campo não fornece tudo da vivência de quem o escreveu. É somente um traço. Sendo um instrumento de trabalho que deve se esgotar no relatório final ou no trabalho publicado, é feito de notas, lembretes, desenvolvimentos de imagens, idéias, experiências, desejos e sonhos, ficando longe dos rigores metodológicos ou teóricos (CALDAS, 2000, p. 84).

Transcrevemos, na íntegra, trechos selecionados das entrevistas realizadas em campo, para então seguirmos com a análise dos dados e as interpretações, que aconteceram pela reflexão sobre todos os instrumentos utilizados na pesquisa, pois “na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto” (GASKELL, 2008, p. 85).

É importante ressaltar que, desde a primeira apresentação na escola, nossa pesquisa foi recebida com afetividade e esse acolhimento permaneceu durante todo o processo de investigação. A pesquisa documental foi disponibilizada, e as dúvidas dirimidas na medida do possível. Pudemos transitar pela escola bastante à vontade, conversando com as professoras sempre que a oportunidade surgia, sem esperar o momento específico da entrevista.

1.1.1 O estudo de caso como opção metodológica

A opção pelo método de estudo de caso se configurou pela possibilidade da compreensão crítica como um todo do nosso objeto de investigação. Tratamos e analisamos as informações coletadas nos discursos das políticas, das leis, dos projetos e no campo de pesquisa, observando e analisando os significados das ações e contradições que se revelam em mensagens significativas.

Neste estudo, a partir da obtenção dos dados, os casos são compreendidos e descritos de maneira sistemática, de modo que atendam a sua função metodológica e respondam à sua função no contexto social (FACHIN, 2006).

O estudo de caso foi nossa opção metodológica porque analisamos os fatos baseados na experiência de campo, confrontando a visão teórica das informações da realidade com a pesquisa bibliográfica e documental, realizando a interpretação dos fatos (GIL, 2006).

Nesse sentido, entendemos que a aproximação com o método dialético é pertinente, pois resulta do processo de articulação entre os dados da pesquisa e a interpretação feita por nós pesquisadores a respeito das informações coletadas. A síntese dessa relação é a construção resultante do tratamento dado ao objeto em estudo, na interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional.

Observamos os casos no lócus da pesquisa, e as relações dos fatores em cada caso, em que buscamos fazer uma discussão detalhada para que o entendimento do objetivo da investigação aparecesse pela obtenção das relações entre as ideias apresentadas.

Assim, as diversas interações que envolvem esta pesquisa permitiram a aproximação em profundidade com os fenômenos, o Atendimento Educacional Especializado, possibilitando-nos, enquanto pesquisadores, acesso ao significado das representações dos sujeitos investigados em sua totalidade.

[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1995, p. 20).

A investigação contribuiu para o conhecimento da realidade, pois consideramos sua compreensão como um todo para a mediação do processo. Agindo sobre a realidade discutida, procuramos o conhecimento concreto do objeto de estudo, buscamos ultrapassar os limites do que a situação apresentou, conscientes de que cada ação reflete o contexto a que está relacionado no cotidiano.

Este estudo foi desenvolvido pela seleção e compreensão criteriosa e responsável, em uma descrição analítica da situação investigada, por entendermos que sua inferência se caracteriza em possível benefício dessa compreensão para a coletividade.

A totalidade compreende a realidade a partir da observação da própria realidade. Na interconexão das dimensões sociais construídas historicamente, as leis mais gerais de evolução e transformação do real. A dialética se constitui na lógica do pensamento concreto, em que se parte da situação empírica dos fatos para o tratamento no pensamento, para que a mediação da investigação aconteça de maneira abstrata para então ser compreendida a realidade (SAVIANI, 2005).

Do ponto de vista da abordagem, esta pesquisa se propõe qualitativa, orientando a produção de ideias, o desenvolvimento da teoria, a essencial produção de pensamento. O enfoque dado, quanto aos objetivos, classificou-se em pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória por nos aproximar e familiarizar com o problema, e é explicativa porque identifica os fatores determinantes para acontecer sua efetivação, aprofundando o conhecimento da situação pela observação.

Esta pesquisa constitui-se num estudo de caso, discutindo os fatos baseados na experiência de campo confrontando a visão teórica, as informações da realidade, com a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental (GIL, 2006).

1.1.2 Procedimentos da pesquisa

Com relação aos procedimentos, se constituíram de uma pesquisa bibliográfica e documental referente à política pública de educação inclusiva, que ofereceu a validação científica desta dissertação. Desta maneira, “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas [...] até comunicações orais” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 57).

Os fatos históricos e os documentos legais foram considerados entrelaçados no contexto social, político e econômico. Assim, poderemos perceber o fenômeno econômico, social e político e suas permanentes transformações exercendo influência no aspecto educacional.

Nessa perspectiva, as ocupações de investigação também aconteceram por meio da pesquisa das leis para conhecimento do movimento histórico das políticas públicas, em que se tem o propósito de “juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos” (SANTOS, 2002, p. 79).

1.1.3 A preparação do campo de pesquisa: a escola

A preparação da investigação na Escola Municipal Dourado Campos iniciou-se com nossa apresentação², em que discorremos sobre os objetivos da pesquisa, aproximando-nos dos envolvidos e buscando adquirir sua confiança e cooperação.

A pesquisa de campo aconteceu pela observação direta não participante e pela entrevista despadronizada. Esses métodos se configuram como uma maneira de explorar mais amplamente a Política Pública de Educação do Município de Manaus, bem como de conhecer como vem se organizando a escola a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A escola funciona em três blocos, com dez salas de aula, secretaria, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores com banheiro, cozinha com depósito para

² O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa de Pós-Graduação e Pesquisa da UFAM.

merenda escolar, refeitório, almoxarifado de material escolar, banheiros para alunos (masculino e feminino) e banheiro para funcionários. A instituição recebe em média 25 alunos sem necessidades especiais e dois alunos com necessidades especiais, em cada sala de aula comum.

É perceptível, desde a entrada da escola, o zelo e a preocupação com higiene, limpeza e organização do ambiente, pois a escola está sempre limpa e arejada.

- **Conhecendo o lócus da pesquisa**

A Escola Municipal Dourado Campos é parte da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus. Está localizada na Divisão Regional da Zona Norte I, da cidade de Manaus. Surgiu para atender a uma reivindicação da comunidade em iniciar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, compondo a Sala de Recurso Multifuncional – SRM, para os alunos especiais que precisam desse atendimento.

Optamos pelo pseudônimo da instituição investigada para preservar os sujeitos da pesquisa. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e conta com a Sala de Recurso Multifuncional.

1.2 A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

A Sala de Recurso Multifuncional – SRM é o espaço da escola onde acontece o Atendimento Educacional Especializado. Está localizada numa área central da escola, de frente para o refeitório a área externa, e de frente a biblioteca, no mesmo corredor das salas de aula comum.

1.2.1 Procedimentos de coleta de dados

Os participantes do estudo foram orientados e esclarecidos pela pesquisadora, para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando o termo de concessão ou não da gravação em áudio das entrevistas e fotografias. Estes procedimentos são orientações do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Após a apresentação da pesquisa na Escola Municipal Dourado Campos, os procedimentos *in loco* aconteceram em dez visitas à escola, nos dois turnos de funcionamento,

durante três meses. Após as entrevistas, buscamos refletir nosso estudo de caso e responder aos nossos objetivos anunciados.

Dentre as opções metodológicas para realizar a coleta de dados³, foram selecionadas a observação *in loco* e de documentos e a entrevista despadronizada ou não estruturada. As entrevistas despadronizadas aconteceram na escola, realizadas com a gestora, seis professores que têm alunos público-alvo da educação especial na sala comum, e com a professora da Sala de Recurso Multifuncional. Abordamos a inclusão escolar, as ações, o apoio, os recursos pedagógicos, os atos, com base nas determinações das diretrizes e suas percepções referentes à educação inclusiva. Buscamos estabelecer a aproximação com os sujeitos, investigando seu cotidiano na escola, pois nossa investigação não foi

[...] como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN & BIKLEN, 1994 apud VIÉGAS, 2007, p. 104).

Pautamos nossa construção em um estudo de caso, como fundamentado anteriormente, buscando no método dialético o acesso ao significado das representações dos sujeitos investigados na totalidade. Utilizamos as entrevistas despadronizadas e observação direta não participante, resultando em um pensamento crítico do processo de articulação entre os dados da pesquisa e a interpretação feita pelo pesquisador dos referenciais pesquisados e refletidos a respeito das informações coletadas.

1.2.2 As entrevistas despadronizadas e observação direta não participante

A coleta de dados tem como propósito a aproximação, a aquisição da confiança e a cooperação dos envolvidos. O instrumento que aproxima o pesquisador de seu objeto de estudo é a observação em campo, pois “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e as suas próprias ações” (LÜDKE, 2003, p. 26).

O procedimento inicial aconteceu com a aplicação da entrevista despadronizada com a gestora, os educadores com alunos incluídos na sala de aula comum e a

³ As categorias de coletas de dados serão somente mencionadas, mas discutidas no item a seguir.

professora da Sala de Recurso Multifuncional. Os locais das entrevistas foram nas dependências da escola.

As entrevistas realizadas e as conversas informais com as educadoras e a gestora, juntamente com as observações não participantes referentes à atuação pedagógica de todos os entrevistados, puderam contribuir com as percepções referentes à educação inclusiva. As certezas, os avanços, as preocupações e as dificuldades dos entrevistados relevantes à pesquisa estão relatados e discutidos nessa dissertação. As perguntas, por meio de entrevistas despadronizadas, nos possibilitaram explorar as opiniões, sondar as percepções dos participantes, observando suas motivações em relação à educação inclusiva, num caminho que pudesse contribuir com nossa investigação, identificando de que maneira acontece o Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão da escola.

Como já mencionado, a entrevista despadronizada ou não estruturada foi a opção escolhida, pois esta é a maneira pela qual o pesquisador não precisa seguir uma estrutura formal, podendo explorar, sondar percepções e motivações que se referem ao objeto, em qualquer caminho que perceba ser contribuidor para sua investigação (LAKATOS; MARCONI, 2008).

A pesquisa de campo foi desenvolvida com observação direta não participante e com entrevista despadronizada. Durante as entrevistas, que aconteceram individualmente com as professoras, a maioria das entrevistadas respondia sem se limitar às perguntas. Elas expressavam suas esperanças pela possibilidade de verdadeiras mudanças, mas expunham suas preocupações, compromissos, angústias e sentimento de impotência com relação à maneira como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estão sendo incluídos na sala de aula comum, frente às condições docentes e à falta de conhecimento dos professores na atual concepção educacional inclusiva. Esses procedimentos permitiram conhecermos como a política pública municipal de Manaus vem organizando a escola a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

1.3 O PÚBLICO DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos selecionados para a investigação de nossa pesquisa foram a diretora, seis professores da sala comum com alunos incluídos, uma professora da Sala de Recurso Multifuncional e quatorze alunos distribuídos no turno diurno, que foram observados em função da atuação da professora do Atendimento Educacional Especializado e na sala de aula comum.

O público-alvo da escola são alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, da sala comum e alunos com necessidades especiais. Os funcionários que atuam nas áreas administrativa e pedagógica da escola são: quatorze professores (do Ensino Fundamental), uma professora da Sala de Recurso Multifuncional, um auxiliar de biblioteca, um agente de saúde, dois administrativos, uma merendeira, cinco auxiliares de serviços gerais e quatro vigilantes. A equipe diretiva da escola é composta por uma gestora, um pedagogo e uma secretária.

Dos seis professores que participariam das entrevistas, dois não participaram da investigação por motivos pessoais. Não foi possível realizar a entrevista com o pedagogo, em virtude das várias atribuições burocráticas de sua função, como atendimento aos pais e apoio à gestora. As entrevistas nos forneceram a percepção dos professores quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Optamos por preservar a identidade dos entrevistados nomeando cada sujeito com pseudônimos. Desta maneira, faremos um breve relato de cada participante da pesquisa.

1.3.1 Os professores, gestora e pedagogo

As professoras que participaram desta investigação foram:

- Professora **Neiva**, que atua no Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recurso Multifuncional, há quatro anos. A professora solicitou que seu nome verdadeiro fosse divulgado nessa pesquisa. Ela possui Especialização em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado;
- Professora **Carla**, que é Pedagoga e tem quatorze anos de experiência no magistério, atuando como professora da sala de aula comum;

- Professora **Denise**, que é Pedagoga e tem nove anos de experiência no magistério; tem formação em Libras e atua com a sala de aula comum;
- Professora **Bia**, que é Pedagoga, atua na sala de aula comum e tem dois alunos incluídos;
- Professora **Elaine**, que é Pedagoga e tem cinco anos de experiência no magistério, atuando com a sala de aula comum;
- Professora **Flávia**, que também é Pedagoga, tem quatorze anos de magistério e possui dois alunos incluídos em sua sala;
- Gestora **Creuza**, atua na direção escolar há cinco anos. Sua presença na escola é ativa, considerando que ela apoia as ações e projetos desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado.

Todos os professores da escola possuem formação superior, sendo que alguns são formados pela Universidade Federal do Amazonas e outros pela Universidade Estadual do Amazonas.

A participação das professoras da sala de aula comum foi espontânea. Algumas logo se apresentaram a favor da inclusão, enquanto outras levantaram polêmica afirmando que eram contra, em virtude da maneira como foi “despejada” na escola a proposta inclusiva, questionando a ausência da formação do educador e a pouca participação da família. Não foi possível realizar a entrevista com o pedagogo escolar, pois houve desencontros decorrentes de fatores como férias, atendimentos à comunidade e muitas ocupações atribuídas a sua função.

A professora da Sala de Recurso Multifuncional, durante toda a investigação, buscou contribuir com a pesquisa; disponibilizou documentos, relatórios e projetos desenvolvidos, respondeu a todas as questões, demonstrando entusiasmo em atuar com sua turma, e ainda apresentou algumas sugestões, de maneira a contribuir com nossa pesquisa.

1.3.2 Os alunos

Atualmente, quatorze alunos estão matriculados no ensino comum e recebem atendimento na Sala de Recurso Multifuncional. Destes, nove são alunos da própria escola, e cinco são de escolas do entorno, pois no Art. 5º da Resolução nº 04/2009, consta que “o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recurso Multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”.

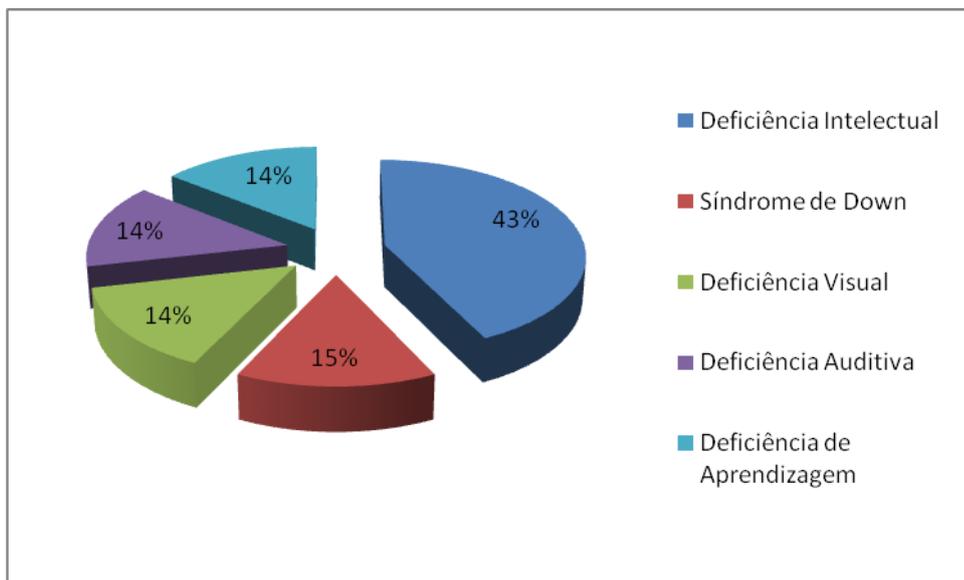
Nesse sentido, a Sala de Recurso Multifuncional da escola Dourado Campos recebe no contraturno de estudos, para atendimento individual e especializado, os alunos matriculados na própria escola em escolas das proximidades que apresentam necessidades educativas especiais, porém não possuem esse atendimento.

A escola atua somente no atendimento pedagógico complementar, e não no atendimento suplementar, pois, até a conclusão desta pesquisa, não houve matrícula de aluno com altas habilidades/superdotação.

Na Sala de Recurso Multifuncional, o Atendimento Educacional Especializado apresenta os seguintes dados: deficiência intelectual – seis alunos; síndrome de Down – dois alunos; deficiência visual – dois alunos; deficiência auditiva – dois alunos; e deficiência de aprendizagem – dois alunos.

O Gráfico 1, a seguir, é uma ilustração da informação referente às crianças que foram atendidas na Sala de Recurso Multifuncional, em 2011.

Gráfico 1 – Alunos da Sala de Recurso Multifuncional atendidos no ano de 2011



Fonte: www.semed.manaus.am.gov.br

Dos alunos matriculados, nove são alunos novatos e não frequentaram a SRM no ano anterior; e um aluno, com síndrome do autismo, foi matriculado oriundo da classe especial do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal, sendo agora incluído pela Gerência de Educação Especial – GEE na sala comum no ano de 2011.

1.3.3 Análise dos documentos

A ação de refletir sobre os referenciais teóricos e os fatos coletados no contexto da pesquisa promove momentos de amadurecimento da investigação, calcados em alicerces científicos. Instiga um novo olhar sobre a implantação do Atendimento Educacional Especializado na educação da cidade de Manaus, e não deixa um ponto final, mas uma construção sobre a temática investigada que oportuniza novas discussões e constituições.

Recebemos a contribuição de Lüdke (2003, p. 1), afirmando que “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Foi essa análise, na reflexão de todos os saberes e conhecimentos coletados, que permitiu que os dados fossem ressignificados, colaborando na autonomia e reelaboração do conhecimento do pesquisador.

A pesquisa bibliográfica e documental foi o procedimento com o qual buscamos referências quanto às políticas públicas de educação inclusiva, validando cientificamente esta dissertação.

Buscamos retomar todos os documentos nacionais, estaduais e municipais, bem como os dois documentos escolares que planejam a prática educativa escolar: o Projeto Político Pedagógico aprovado pela SEMED/Manaus e o documento específico encaminhado pela SEMED/Manaus, intitulado Projeto da Sala de Recurso Multifuncional. Consideramos também a análise do Ofício do MEC encaminhado à escola, referente aos recursos da Sala de Recurso Multifuncional, que institucionaliza a SRM na escola.

Procuramos, ainda, observar os relatórios dos alunos e a avaliação realizada pelo Complexo Municipal de Educação Especial. O acesso a esses documentos foi facilitado pela gestora e pelos professores. Nosso levantamento bibliográfico envolveu os referenciais relativos à educação inclusiva publicados.

As pesquisas dos documentos nacionais e municipais iniciaram-se no começo da pesquisa, e os documentos da escola foram pesquisados a partir de nosso primeiro contato *in loco*, com o propósito de “juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos [...]” (SANTOS, 2002, p. 79).

Com o relato das entrevistas transcritas e os documentos bibliográficos retomados, identificamos neste material um amplo conteúdo a ser refletido e selecionado para discutirmos os contextos que pudessem contemplar os objetivos desta dissertação. Para tal,

precisamos, com frequência, distanciarmo-nos da realidade e buscar retomar os objetivos para responder às inquietações a que nos dispusemos nesta dissertação.

A análise da pesquisa foi o momento em que buscamos refletir além do que foi apresentado, pois buscamos conhecer e identificar como vem acontecendo a articulação do Atendimento Educacional Especializado. Nesse momento, buscamos verificar os recursos pedagógicos e de acessibilidade da inclusão, compreendendo as representações centrais e periféricas que estão dentro do contexto social.

Durante esse processo de análise final, e com atenção aos objetivos da pesquisa, consideramos as combinações e contradições existentes, examinando com intuição, metodologia e reflexão. Esse processo se deu sempre à luz da entrevista e das observações *in loco*, fazendo do *corpus* justificativa à conclusão, a partir da interpretação dos dados coletados que se concretizaram.

Sendo esta uma pesquisa social, a investigação envolveu o sujeito e as concepções presentes na sociedade, a partir da qual nossos resultados foram organizados em categorias que envolveram o Atendimento Educacional Especializado. Tais categorias apresentam a prática do atendimento na Sala de Recurso Multifuncional e sua articulação na sala de aula, a formação continuada dos professores para a educação inclusiva, surgida no decorrer da pesquisa de campo, e os recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola.

CAPÍTULO II – A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: ITINERÁRIO PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 coloca em debate as práticas discriminatórias e o processo de especificação do sujeito de direito. Em um cenário neoliberal⁴ do Brasil, em que se encontra uma sociedade de incentivo à competitividade e uma cultura do individualismo e do mais preparado, cabe à educação um importante papel a desenvolver: o grande desafio da superação da exclusão pela inclusão que esta mesma sociedade almeja.

A redemocratização brasileira possibilitou a articulação de movimentos sociais mais amplos, buscando acesso nas escolas, bens e serviços, e fazendo valer, na diferença, a igualdade de direitos. Desta maneira, Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que:

Presencia-se a emergência de uma postura científica não mais limitada a situações simplificadoras, idealizadas, mas que coloca o indivíduo diante da complexidade do mundo real, o advento de uma ciência que permita a criatividade humana manifestar-se como expressão singular de um traço fundamental de todos os níveis da natureza (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 121).

Extraído do processo de expansão dos direitos humanos, este direito é de respeito às diferenças e à diversidade. O quadro brasileiro, em direção a essa concepção universalista de direito, definida por suas peculiaridades, vem sendo processado na sociedade democrática, regulada pelas conquistas individuais e pelo direito de ser incluído, com suas diferenças, nas ações que possam mudar na contemporaneidade.

A inclusão escolar é o dilema que buscamos interpretar a partir da investigação nesta pesquisa. Para isso, torna-se imprescindível contextualizarmos historicamente o cenário político internacional e nacional, além de conhecermos, na educação da cidade de Manaus, a política pública de organização da educação inclusiva nas escolas.

⁴ O neoliberalismo econômico é discutido como direcionador de forte influência nas políticas sociais e educacionais, na complexa relação entre lógica de mercado e educação.

2.1 A NORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELOS DIREITOS HUMANOS

A concepção contemporânea apresenta os direitos humanos com uma visão integral, interligando de maneira indivisível os direitos civis e políticos aos direitos sociais, econômicos e culturais. Essa integração de direitos assegura a existência de cada um deles pela efetivação integral dos direitos e da liberdade fundamental, caracterizando-se pelos processos de universalização e internacionalização dos direitos.

Toda uma construção se desencadeou, iniciando-se com o Art. 208, Parágrafo 3º, da Constituição Federal do Brasil, que estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A concepção dos direitos humanos é caracterizada pelos processos de universalidade e intencionalidade, “nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora declarações de direito), para, finalmente, encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais” (PIOVESAN, 2006, p. 1). A Constituição Federal de 1988 postula que a educação formal, com intuito de garantia da participação e interação com ensino e aprendizagem para sua atuação social, é um direito de todos, defendendo a educação como meio de a pessoa produzir sua própria existência e autonomia. O acesso à educação formal brasileira tem crescido gradativamente nos últimos anos, necessitando que seja efetivada a concretude dos direitos humanos no aspecto do ensino e da aprendizagem de qualidade.

A educação envolve uma amplitude de possibilidades e tem sido utilizada como meio de influência e determinação social. Deve ser de interesse social o desempenho do papel pedagógico e político nas escolas, para que todos tenham compreensão do dever do Estado e da família; e dessa relação, do direito de participar da escola, poder desenvolver suas potencialidades: o direito à educação. A discussão da construção da educação inclusiva inserida na concepção de direitos humanos é internacional, envolvendo todos os alunos, que devem receber ensino e aprendizagem juntos na sala de aula comum. Nesse sentido,

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos – portadores ou não de deficiências – que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver (CARVALHO, 1999, p. 37).

As diferenças inseridas na escola desestabilizam as identidades excludentes construídas historicamente e propõem a inserção da diversidade no conflito, para que a consolidação das diferenças beneficie não somente o aluno incluído, mas também proporcione um aprendizado para os demais alunos. Os direitos humanos estão colocados a serviço de uma política emancipatória, assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL/MEC, 2008).

A igualdade de direitos nas políticas públicas é a busca fundamental do homem por autonomia e reconhecimento de identidade pessoal e social na comunidade local e regional, o que nos encaminha na discussão sobre os direitos humanos na contemporaneidade. Nesse sentido,

As identificações “globais”, uma vez colocadas acima do nível da cultura nacional, começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais. As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes (HALL, 1997, p. 78).

O movimento internacional dos direitos humanos fez surgir essa nova concepção na soberania do Estado, que, até então, exercia o poder, decidindo os direitos das pessoas internamente, no espaço local pela regulação. Com a globalização, o Estado perde sua autonomia individual e, agora, o tratamento de seus nacionais passou a ser de interesse internacional, instaurando o Estado-Providência⁵; a cooperação e a solidariedade dos direitos fizeram surgir inúmeros tratados educacionais internacionais e políticas nacionais.

De acordo com Boaventura Santos (1997), houve uma evolução que se iniciou de uma crise na política dos direitos humanos, a partir do embate entre o Estado, como regulador, e a sociedade civil, que atuava como emancipadora, ocasionando tensões que já foram ultrapassadas.

⁵ Destacado aqui o surgimento do Estado-Providência, em defesa da cidadania e da democracia, como resultado das lutas de classes, das desigualdades, dos antagonismos, acentuando a intervenção em defesa e segurança social. Em demonstração de solidariedade, disponibiliza condições mínimas às necessidades coletivas, para que os excluídos possam participar na sociedade.

Em outras palavras:

O Estado moderno, não obstante apresenta-se como um Estado minimalista é, potencialmente, um Estado maximalista, pois a sociedade civil, enquanto o outro Estado, auto-reproduz-se através de leis e regulações que demandam do Estado e para as quais não parecem existir limites, desde que as regras democráticas da produção de leis sejam respeitadas. Os direitos humanos estão no cerne desta tensão: enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como principal violador potencial dos direitos humanos. A segunda e a terceira geração (direitos econômicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida, etc.) pressupõem que o Estado seja o principal aparelho de garantia dos direitos humanos (SANTOS, 1997, p. 2).

A Constituição de 1988 incorporou a universalidade⁶ e a indivisibilidade dos direitos, garantindo os direitos civis e políticos pela interdependência aos direitos humanos sociais, econômicos e culturais. Sendo eles autênticos e verdadeiros direitos fundamentais, “[...] os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora declarações de direito) para, finalmente, encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais” (PIOVESAM, 2006, p. 16).

Cada sujeito é universal em suas peculiaridades e diferenças, é o que afirma

Mantoan:

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo: portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente (MANTOAN, 2005, p. 17).

Nesse cenário, o Brasil, como país em desenvolvimento, percebendo a desigualdade social que exclui, direciona a dimensão do direito do seu desenvolvimento, demandando à globalização ética e solidária no contexto social e econômico, para se adequar aos moldes orientadores internacionais. Adota medidas voltadas à política de desenvolvimento internacional e busca a regulação e a emancipação social, sendo estas deslocadas para o nível global. Foi nesse contexto que se passou a falar em sociedade civil global (SANTOS, 1997).

⁶ “[...] não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades” (MANTOAN, 2005, p. 17).

A criação de políticas específicas de educação no cenário brasileiro acontece pela reivindicação de movimentos sociais, pautada em políticas universalistas dos direitos humanos. Na concepção capitalista, ceder às reivindicações dos movimentos significa fazer a sociedade acreditar nas conquistas e acalmar nas reivindicações. Normatizam-se leis, mas a prática dessa normatização é que de fato poderia começar a mudar a atual configuração social.

Dessa maneira as políticas passaram a focar o olhar agora nas diferenças das pessoas, normatizando que a efetiva proteção seja implementada nas bases da diversidade do sujeito de direito⁷. Sá (2007, p. 123) reflete e questiona:

O que sustentará um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e de ressignificar a diferença. A crença de que todos os homens são iguais surge do ideal político-democrático de que todos os homens devem ser tratados de forma igualitária – este é um dos ideais mais poderosos que a humanidade perseguiu. Mas hoje isto é questionado: são realmente iguais todos os homens? A quem interessa a igualdade?

Quanto às diferenças, Beyer (2002) aponta a riqueza na convivência escolar e sua importância para situações individuais, das capacidades e limites de potencialidades que cada pessoa tem e que devem ser respeitados e aceitos nos espaços sociais, tratando que:

[...] ser cego, surdo ou ter uma deficiência mental inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, adversidades, assim como qualquer aluno da escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações. [...] cria um rico campo de aprendizagens, onde a criança cresce, desenvolvendo habilidades tais como a tolerância e da aceitação do outro, importantes para sua vida pessoal e profissional futura. (BEYER, 2002, p. 163).

A partir de então, na dinâmica social, o sujeito com necessidades especiais passa a ser visto em sua individualidade, especificidades e características peculiares à sua condição. A esse sujeito de direito lhe é assegurado um tratamento especial, o direito e o respeito à diferença, à diversidade. Assim:

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de parâmetros protetivos mínimos relativos aos direitos humanos (PIOVESAM, 2006, p. 17).

⁷ Categorias de minorias vulneráveis, como pessoas com necessidades especiais, mulheres, crianças, população afrodescendente e outras categorias desfavorecidas ou privadas de seus direitos universais e indivisíveis.

O processo de introdução do sujeito de direito surge da ampliação dos direitos humanos. O sujeito de direitos é, assim, estendido e direcionado a grupos vítimas de exclusão. Dessa maneira:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 13).

Rawls (apud MANTOAN, 2006, p. 20) sugere “[...] uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidade com o princípio da diferença”. Pela necessidade de superação da discriminação e da lógica da exclusão⁸, sendo este um paradoxo com os direitos humanos, a discussão na sociedade acerca da educação inclusiva tornou-se foco de reflexões, a fim de estabelecer mudanças estruturais e culturais no sistema educacional inclusivo. A fim também de que o atendimento das necessidades especiais do alunado pudesse ser realizado no espaço escolar.

As mudanças propaladas pelos direitos humanos solicitam dos Estados a normatização e a efetivação de programas e políticas nacionais. No entanto, é necessária a incorporação econômica internacional no incentivo aos países em desenvolvimento, pois da maneira que estão estruturadas, “as estratégias de desenvolvimento financeiro global podem ameaçar a concretização do direito a educação” (TOMASEUSKI, 2006, p. 69).

Isso se justifica ao se considerar a dimensão globalizada da atual economia. As agências financeiras, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, os blocos regionais econômicos, como a União Europeia e o Mercosul, e as empresas multinacionais deixam de incorporar em sua política financeira regras democráticas de direitos humanos na ordem econômica internacional.

Sabemos da enorme capacidade do capitalismo de se reestruturar frente às suas crises. No entanto, é imperioso, para a efetivação dos direitos humanos, que as agências financeiras mundiais modifiquem suas regras econômicas e considerem ajustes estruturais compatíveis com a dimensão humana local. E que considerem, também, o impacto que podem causar com o modelo de economia excludente e de cessão de políticas públicas com o mínimo de recurso para sua efetivação.

⁸ Exclusão entendida aqui como a maneira em que os organismos buscam organizar as pessoas, de modo a igualá-las, nas classes, obedecendo a certas normas de condutas, características físicas, intelectuais; aquelas que se diferenciam são excluídas, mantendo-se a desigualdade na educação.

Os interesses financeiros e comerciais têm beneficiado mais os países ricos, em detrimento dos países em desenvolvimento. Portanto há a necessidade de superação da dicotomia, em que há proteção da ONU no incentivo aos tratados dos direitos humanos, enquanto o FMI promove ajustes estruturais aos países em desenvolvimento incompatíveis aos direitos humanos (PIOVESAM, 2006).

A orientação da Declaração de Salamanca, em 1994, documento marco na educação especial, vai ao encontro da superação de posturas discriminatórias, redefinindo as políticas públicas brasileiras para afirmação de um sistema educacional inclusivo. Os princípios fundamentais da Declaração de Salamanca são:

- a) Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento;
- b) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias;
- c) Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados tendo em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- d) As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a tais necessidades;
- e) As escolas regulares, ao adotarem uma orientação inclusionista, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e de educação para todos (UNESCO, 1994).

Pelo exposto, a concepção de direitos humanos na contemporaneidade está fundamentada no princípio maior da igualdade, da dignidade humana, sendo estes os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, isto é, autênticos e verdadeiros acionáveis direitos fundamentais. Neste campo de reconhecimento em que todo cidadão é um sujeito de direitos, a tônica do papel do Estado passa a se configurar como agente da garantia dos direitos. Nessa dinâmica social, as pessoas com necessidades especiais vão para além de ser reconhecidas como sujeitos de direito, mas como sujeitos políticos e da política (ARROYO, 2011).

O contexto global e globalizante em que nossa sociedade contemporânea vive caracteriza-se pela desigualdade, pelo domínio, pelo poder e pela exploração daqueles que o modelo neoliberalista insiste em manter excluídos. É nesse cenário de contradições que as orientações e diretrizes das políticas públicas de educação vêm sendo normatizadas e implementadas, o que nos leva a refletir sobre essa prática de implementação de inclusão nas escolas brasileiras.

O momento histórico que vem se construindo, numa concepção de educação inclusiva do direito à educação pública, que é o direito objetivo, organiza-se no sentido da ordem e da segurança nas relações sociais e educacionais; assim, visa o direito à educação a todos os cidadãos, e o caminho norteador de respeito à diversidade humana. Assim se compõem os discursos que fazem parte de um contexto sociocultural, compreendendo as intenções neoliberais constituídas.

Por um olhar a partir dos fatos históricos vividos pelos atores da conjuntura educacional, colocam-se em debate as intenções neoliberais, as práticas discriminatórias e o processo de especificação da concepção contemporânea dos direitos humanos que se articulam aos sistemas que constituem a estrutura social.

A organização de indivíduos, segundo as posições que implicam os padrões fundamentais de relações de obrigação, constitui a estrutura de uma sociedade. Nesse contexto, neste segundo capítulo, buscamos contextualizar e discutir a concepção contemporânea dos direitos humanos que embasam a política pública de educação em âmbito global, no cenário nacional e local. Mais especificamente no município de Manaus, trazemos a abordagem sobre a reorganização, a partir das orientações e diretrizes da política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2.1.1 A inclusão educacional no contexto do neoliberalismo

O neoliberalismo econômico direciona a lógica do poder de mercado, com incentivo à concorrência, num mercado cada vez mais acelerado em direção à eficiência. Configuraram-se também nessa globalização os movimentos mundiais em favor da inclusão e dos direitos, que se fortaleceram dando uma nova perspectiva e qualidade de vida aos historicamente excluídos.

Buscando um ponto de compreensão da realidade de contradições, que se relacionam e integram a sociedade globalizada, Giddens (1990) afirma que:

Os processos atuantes em escala global atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (GIDDENS, 1990, p. 64 apud HALL, 1997, p. 72).

O entendimento acerca dos problemas atuais é o de que a educação tem recebido influência direta nas reações estabelecidas pela globalização. Também pelo mercado, com interesse na privatização da educação, no qual a sociedade dá forma à individualidade de seus membros com princípios individualistas e voláteis, sem compromisso com o outro. A sociedade organizada com crenças e costumes já não se configura como historicamente se constituiu em suas rotinas, e passa a ser vista como mercado, e a educação como um produto sem tradição a ser consumido. Assim:

Diferentemente da sociedade moderna anterior, que chamo de “modernidade sólida”, que também tratava sempre de desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. [...] Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “auto-evidentes” [...]. A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições (BAUMAN, 2001, p. 158).

O autor discute a tendência dos processos constitutivos que se apresentam na descentralização, desregulamentação, flexibilização dos processos e, em consequência, a liberdade que retirou do Estado suas responsabilidades. As políticas sociais e as políticas educacionais são resultados de movimentos sociais mais amplos em busca de direitos a escola, serviços e bens, seguindo as ações em uma rede socialmente organizada em suas dependências. As raízes históricas e sólidas se esvaem, as histórias e tradições que fazem o educando se sentir membro da sociedade e responsável pelo seu meio se afastam deste modelo de educação.

Este momento histórico é marcado por uma globalização neoliberal que mais exclui do que inclui. Enquanto sujeitos e atores sociais, os movimentos sociais dispõem da normatização da política pública de educação em transformar a escola regular que integra em escola comum inclusiva. São movimentos que têm o interesse de superar as desigualdades, democratizando as oportunidades aos alunos com necessidades educacionais especiais. Uma tentativa que caminha na contraposição do interesse neoliberal ao interesse da sociedade organizada.

Apesar das lutas e conquistas para garantir os direitos à inclusão, não se pode deixar de considerar os direcionamentos dados pelas ações neoliberais adotadas legalmente pelo governo brasileiro, a partir, justamente, da abertura ao capital internacional, nos anos 1990. É importante estar alerta para os resultados que estão sendo direcionados a partir das políticas de inclusão implantadas no país; que sejam resultados mais de cunho quantitativo às

exigências internacionais do que, de fato, qualitativos nos sentido da inclusão e direito à diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

O interesse de agências mundiais pela privatização da educação tem interferido diretamente no sistema educacional do país, no qual a educação privatizada é estimulada para ser a formadora da elite, estando à disposição de quem tem competência e maior poder aquisitivo para conquistar tal educação.

Assim, a administração gerencial do governo, ao mesmo tempo em que sustenta o discurso da educação inclusiva propalado na sociedade, autoriza as instituições sem fins lucrativos – instituições filantrópicas, mas com convênio federal – a atuarem no atendimento a crianças com necessidades especiais, promovendo a manutenção do atendimento fora da escola comum. Com essa administração gerencial, a educação é colocada a fazer parte dos serviços não exclusivos do governo, afirmando-se que este não será mais “o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e de serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995).

Com a descentralização das responsabilidades administrativas educacionais, as implementações das políticas são repassadas e atribuídas ao nível local, atribuindo-se autonomia à escola pela gestão, mas com investimentos mínimos neste setor. O espaço no setor educacional é ampliado para as instituições privadas. A regulação educacional pelo governo se efetiva à distância e por meio da avaliação da educação, uma tendência verificada no contexto internacional. É nessa contradição que o governo busca a efetivação das ações sociais para dar resposta ao Banco Mundial, ao mesmo tempo em que promove ações que acalmam a sociedade e os movimentos sociais em favor dos direitos inclusivos.

A política pública é o resultado das intenções neoliberais adotadas pelo Estado Nacional, de processos históricos de globalização. Percebe-se que a lógica de mercado está implícita, considerando a educação como mercadoria, um serviço a ser realizado, sem importar a qualidade com a qual ele será efetivado.

Essa política está intimamente relacionada com os interesses da recomposição do sistema capitalista mundial. Como se sabe, o Brasil integra o grupo dos países pertinentes à agenda global para mudanças, no contexto da contemporaneidade, como: mudanças econômicas, políticas, culturais, científicas e tecnológicas. O envolvimento com a educação, mais ainda no contexto do neoliberalismo, apresenta-se como uma “nova” maneira que o capital conseguiu para se adequar, após se reestruturar de mais uma das crises que ele

vivenciou. O conhecimento agora é ferramenta do neoliberalismo em favor do capital. Nesse sentido, compreende-se que:

A educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune a pós-modernidade cultural que a sinalizam. Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica do mercado (KUMAR, 1997, p. 11).

Diante disso, essas novas realidades sociais influenciam grandemente a educação brasileira, e os órgãos oficiais que compõem a estrutura governamental constroem as leis e as diretrizes das novas políticas educacionais, alinhadas aos objetivos das Conferências Internacionais. Como disse o Prof. Dr. Pablo Gentili, em Conferência no I Congresso Internacional de Formação de Professores, realizado na cidade de Boa Vista, Roraima, “se trocássemos as pastas dos Ministros da Educação dos países da América Latina - AL em uma reunião, iríamos perceber pouca diferença entre elas quanto aos conteúdos das políticas educacionais dos representantes daqueles países” (GENTILI, 2001).

Na oportunidade, o referido professor explicou que quase todos os países da América Latina já haviam reelaborado sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e que, muito embora fossem países com diferentes realidades educacionais, econômicas, sociais e políticas, estes documentos que regulamentam a educação nacional se assemelhavam muito em conteúdo.

2.1.2 O cenário internacional das ações das políticas educacionais

No contexto da economia e da política, os direitos humanos surgem para garantir o direito de todos a serem incluídos na escola comum pela efetivação integral desses direitos.

Falar a respeito da implantação da PNEPEI/2008 remete a se falar sobre dois pontos fundamentais para compreendermos o AEE: a concepção contemporânea dos direitos humanos e o contexto global na sociedade.

O cenário internacional destas ações políticas educacionais se intensificou a partir do acontecimento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Essa reunião foi convocada pela ONU, com a participação do PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Fundo Nacional para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Banco Mundial, na qual estavam presentes 155 países e 1500 pessoas, incluindo o Brasil, representado pelo MEC na sua política de cooperação multilateral.

Desse encontro saíram os documentos sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que serviram de referência para os Planos Decenais. Estes aparecem nos países com índices precários de escolarização, com foco na Educação Básica; e no Brasil essa realidade não é diferente.

Nesse sentido, outro evento realizado foi a Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em Nova Délhi. Convocada pela ONU e realizada em 3 de dezembro de 1993, neste encontro participaram os principais países de maior população, compondo o grupo chamado *Education for All* ou EFA-9, composto por Brasil, Índia, Indonésia, China, Egito, Bangladesh, México, Nigéria e Paquistão, que se comprometeram, na Declaração de Nova Délhi, a promover esforços para erradicar o analfabetismo e garantir o acesso à educação básica de qualidade a toda sua população.

No Brasil, a educação básica ficou no centro das atenções quando, em 1990, o país passa a integrar o mundo globalizado, que exige investimento na melhoria educacional para que o desenvolvimento do país aconteça. O Brasil se compromete internacionalmente objetivando o oferecimento de uma educação básica de qualidade para todas as faixas etárias – crianças, jovens e adultos – com financiamento da UNESCO e do Banco Mundial. Esse momento foi considerado como um dos marcos de debates e discussões das modificações para que uma proposta de educação inclusiva pudesse ser efetivada.

Nesse sentido, cabe nesta pesquisa a reflexão da literatura para se ter compreensão da realidade contemporânea a partir dos desafios postos à sociedade globalizada. A evolução científica, que possui pontos positivos, como as várias descobertas que vieram a revolucionar a maneira de investigar a ciência, é uma transformação também com aspectos negativos, que se apresentaram contraditórios, pois:

Embora reconheçam os retrocessos possíveis e que seriam de dimensões incalculáveis, mantêm um olhar utópico em relação ao futuro. Constatam as mudanças profundas, complexas, objetivas e contraditórias que a humanidade vivencia, mas com os ajustes necessários nos seus referenciais interpretativos, não abrem mão da racionalidade humana como instrumento de compreensão, explicação e mesmo da perspectiva das ações individuais e coletivas ante a nova (des)ordem (LOMBARDI, 2004, p. 9).

Os debates circulam pelo caminho da racionalidade humana nas mudanças estruturadas e vivenciadas pela humanidade, interpretando os fatos e a história a partir das contradições do real e concreto dos movimentos que se configuram nessa relação.

Compreender a inclusão nesse contexto é perceber que:

O significado da inclusão é múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes desejantes de participação, e, no entanto, confronta-se com uma sociedade massificada, na qual os homens encontram-se cada vez mais no entorno de si próprios. A falta de tempo, a luta diária pela sobrevivência nos moldes que nossa sociedade exige, o cansaço, a fugacidade dos encontros, colocam barreiras aos valores e atitudes que a inclusão procura despertar (MATOS, 2008, p. 224).

Com a tendência mundial de efetivação da concepção inclusiva, em 1994, a Declaração de Salamanca é a representação de lutas dos movimentos em favor dos direitos humanos, sendo reconhecida como um dos documentos símbolo da inclusão social que vai surtir efeitos na educação. Assim, também nesta década, por meio da Declaração Universal de Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, configuram-se reformas estruturais e educacionais significativas para as lutas dos grupos excluídos no Brasil. Nesse sentido:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p. 4).

A referida Declaração trata dos princípios, da política e da prática em educação inclusiva, defende uma escola inclusiva, onde todas as crianças têm o direito de vivenciar a solidariedade na relação entre as necessidades educacionais especiais e os outros educandos sem necessidades especiais, prevendo um ambiente favorável à diversidade, à solidariedade, à igualdade, à alteridade e à participação da pessoa com deficiência.

Existem outros documentos internacionais que discutem a temática inclusiva, dos quais citamos a Convenção de Guatemala, de 1999, referente à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência dos Estados Partes nesta Convenção, por meio do Decreto nº 3956/01:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p. 2).

Esse documento tem como premissa a educação como um direito objetivo para a obtenção da ordem e segurança nas relações sociais e educacionais, sendo a educação um direito a todos os cidadãos, e sendo dever do Estado fazer com que esse direito seja protegido e efetivado. Sobre isso, o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, estabelece:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...].
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (UNESCO, 1948).

Os direitos humanos sugerem novas construções subjetivas em uma sociedade globalizada, complexa e diversificada, surgindo a discussão da importância do direito à inclusão e do respeito às individualidades nessa nova configuração de sociedade. A respeito disso, o direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformá-lo num caminho real de efetivação de uma democracia educacional (CURY, 2001, p. 27).

O AEE é uma conquista recente de um direito específico, depois de uma história de luta contra a exclusão e as contradições estruturadas e estruturantes das injustiças do modelo neoliberal – aspectos que necessitam ainda ser discutidos para que a política educacional inclusiva seja de fato democrática e efetiva na contribuição dos reais interesses do sujeito de direito.

É válido suscitar reflexões no sentido de se discorrer, brevemente, os caminhos históricos do cenário nacional, envolvendo leis, decretos, planos e convenções que contribuíram para a configuração do processo de implantação da educação especial precedente à política de educação inclusiva no Brasil.

2.2 A TRAJETÓRIA DAS LEIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO NACIONAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

A postura política de inclusão educacional que vem se organizando foi precedida por uma tímida política pública no século XIX, em instituições segregadoras e de integração da educação especial. Nesse momento, de profundas transformações de economia, valores e cultura na sociedade globalizada, também emergiu o fortalecimento dos movimentos sociais no âmbito global em favor da inclusão. Esses movimentos organizados influenciaram a política pública do século XXI de reconhecimento ao sujeito de direitos, instituindo a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado na escola comum.

Por volta do século XVII, a Europa e os Estados Unidos iniciaram o atendimento educacional às pessoas com deficiência a partir do modelo médico, com práticas segregadoras, utilizando locais especializados, como hospitais psiquiátricos e asilos, para receber os deficientes. Em Paris, no ano de 1770, foi fundada a primeira instituição de surdo-mudo pelo Abade Eppée, e, em 1784, o Instituto Nacional de Jovens Cegos, o *Institute Nationale de Jeunes Abeugles*, por Valentin Haüy (MAZZOTA, 2005).

No Brasil, a Constituição Federal de 1824 estabeleceu uma relação direta entre educação e cidadania por meio dos direitos civis e políticos, efetivando a gratuidade de instrução primária a todos os cidadãos. Posteriormente a esse período, as iniciativas de atendimento a pessoas com necessidades especiais começaram a surgir, em 1854, com o Instituto Benjamin Constant, que era voltado para cegos e, em 1857, com o Instituto de Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (MEC/SEESP, 2007).

A criação de instituições para o atendimento às pessoas especiais sucedeu-se a partir de então, e, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, para o atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE. O Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação aconteceu por iniciativa de Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi (MEC/SEESP, 2007).

Na década de 1960, ainda de maneira inexpressiva, a educação de pessoas com necessidades especiais acontecia de forma bastante reservada nas escolas, instituições especializadas públicas e especialmente nas escolas privadas. No entanto, essa configuração começou a se modificar a partir dos movimentos em favor dos direitos humanos, contra as discriminações e segregações que ocorriam nas instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/61, que trata dos direitos dos “excepcionais”, afirmando que o ensino deve acontecer de preferência

nas escolas de ensino regular, vem a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. No entanto, esse termo, “preferência”, abre prerrogativa para as instituições privadas filantrópicas.

Essa configuração, apesar de ser uma conquista inicial na normatização para o atendimento educacional especial, claramente permanece na visão assistencialista e segregadora, consolidando o espaço, nas séries iniciais, da sala especial para educandos considerados deficientes mentais educáveis ou com inteligência limítrofe e, posteriormente, as salas de recursos como suporte das classes regulares. As escolas filantrópicas atendiam os alunos com limitações e deficiências leves, bem como alunos considerados educáveis, encaminhados pela escola regular, representando assim, o caminho inverso defendido pela inclusão.

As reformas educacionais na década de 1970 apresentaram uma conquista inicial no contexto da normalização e da integração, como a Lei nº 5.692/71, definida pelo Conselho Federal de Educação, que veio definir diretrizes acerca da escolarização dos excepcionais, criando setores e carreiras especializadas na educação regular.

Essa lei mencionou, de maneira generalizadora, em seu Artigo 9º, a atenção ao tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental, completando que isso deveria acontecer em conformidade com as normas do Conselho de Educação. Tal limitação, sem considerar a realidade da estrutura educacional do país, incentivou o encaminhamento desses alunos a escolas e classes especiais. No período que se sucedeu a essa lei, a postura do MEC foi de incentivo à integração, com atendimento diferenciado de ensino regular e de educação especial.

Até esse período, as políticas sociais, apesar de constarem nos planos políticos, não priorizavam o convívio dos educandos em salas comuns. O contexto da época apontava para o atendimento dos educandos em instituições especializadas, nas quais as pessoas denominadas excepcionais deveriam estudar em classes regulares de ensino, enquanto os excepcionais considerados severos deveriam ser atendidos em instituições filantrópicas privadas. Esta última era a situação mais comum, e tinha em sua configuração o atendimento assistencialista, envolvendo a reabilitação e o atendimento à saúde e à educação escolar.

Essa normalização objetivou o convívio das pessoas com deficiência na sociedade, com direito a participar das atividades comuns do cotidiano. Para isso, elas deveriam ser educadas nas escolas em virtude de suas deficiências, defendendo-se que os “indivíduos têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais,

educacionais e de lazer que os demais, na medida de suas possibilidades” (GLAT, 1998, p. 34).

Alguns problemas se configuraram, dificultando a integração social dos educandos especiais: a ampliação de vagas na escola pública nas séries iniciais, sem o devido investimento; a criação de classes especiais, para atender alguns alunos excepcionais vindos do ensino regular; e a ampliação de vagas também nas escolas privadas filantrópicas. Algumas modificações viriam a acontecer com a redemocratização do país a partir da década de 1980.

2.2.1 Caminhos trilhados pela educação inclusiva na redemocratização do Brasil

Nas reformas educacionais da década de 1980, levantam-se as críticas às salas de ensino regular homogeneizadas e, conseqüentemente, discriminatórias. Esses questionamentos vieram a criar novas condições de discussão e a contribuir para a diminuição do encaminhamento de alunos das salas de ensino regular para a sala especial. Os grupos historicamente excluídos passaram a ter mais voz com a redemocratização do país, conquistando um espaço anteriormente inexistente. Vale ressaltar que o paradigma da educação inclusiva surgiu com as lutas pelos direitos humanos, configurando-se no paradigma da inclusão social.

Nesse período surgiram denúncias, por parte de pessoas com deficiências e grupos sociais, contra a exclusão. Essas acusações apontavam a pouca eficiência da prática de integração social, pois esta não viabilizava a erradicação da discriminação nem a plena prática na sociedade com oportunidades iguais a todos.

A Carta Magna Brasileira, de 1988, traz como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). O Art. 205 nos diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Art. 208, inciso III, afirma-se que o Estado garante “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao utilizar o termo “preferencialmente”, está-se colaborando para a possibilidade de permanência de Atendimento Educacional Especializado fora do ambiente escolar, o que tem rendido inúmeras discussões – que, no entanto, não competem a este momento.

A abertura da economia brasileira ao capital internacional aconteceu a partir do governo de Fernando Collor (1990) e teve continuidade com o sucessor Fernando Henrique Cardoso (1994). Este último adotou várias providências políticas de características neoliberais, entre elas, a reforma da lei de educação, criando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Esta legislação foi criada a partir o modelo neoliberal, sendo contraditória em seu teor, pois inscreve algumas conquistas a partir dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que reduz os investimentos no setor social e regula muitas ações dos municípios pela imposição de regras de avaliação da qualidade no ensino.

As reformas, que foram características marcantes nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, trataram da diversidade e da universalização do ensino na LDB nº 9394/96, ao mesmo tempo em que reduziram os investimentos no setor social. A Lei atendeu às emergentes questões dos excluídos, que foram propaladas durante os movimentos de massa e defendidas pelos direitos humanos que abordaram a questão da exclusão de pessoas da sociedade. Abrimos espaço para uma reflexão que nos instiga questionar se a política pública de inclusão instituída é contraditória, e até que ponto a exclusão é importante para a manutenção do capital.

Em sua lógica, no que se refere à inclusão social, o trabalhador é livre e vende sua força de trabalho, mas trabalhadores existem em excedente; assim, o proprietário do capital seleciona a mão de obra mais barata para conseguir maiores lucros, ocasionando a exclusão funcional no sistema. Explicando,

se a lógica inerente ao projeto neoliberal consiste em desenvolver um Sujeito flexível, competitivo, que consome e se adapta às regras de mercado, é possível imaginar que a construção de um projeto educacional e pedagógico tende a valorizar o conhecimento a partir da noção de multiplicidade cultural, cuja valorização da diversidade social positiva escamoteia a essência exploratória das relações capitalistas que se consolidam exatamente por meio da manutenção dos ‘despossuídos’ (LANDINI; MANFREDINI, 2005, p. 63).

Então, quanto mais se torna flexível, mais está se tornando um sujeito vinculado à lógica de produção do mercado e desvinculado da sua história. Na medida em que atua em diversas situações de domínio, o sujeito se torna acrítico e reforça a naturalização da exclusão. Defende-se a equidade e a igualdade de direitos, mas o modo de produção globalizado produz riquezas com a exclusão.

Seguindo neste raciocínio, o processo de democratização, que até então era silenciado, agora se torna exposto à sociedade. Os processos de segregação social pela exclusão de pessoas diferentes, com necessidades educacionais especiais, nas escolas de

ensino regular passaram a ser discutidos na esfera federal e, entre avanços e retrocessos legislativos, houve a inclusão em sua normatização, de um Capítulo sobre educação especial na LDB nº 9394/96.

Houve, para a educação especial, a normatização dos Artigos nº 58, nº 59 e nº 60 desta LDB nº 9394/96, que conceitua a educação especial e assegura na escola comum a matrícula e permanência dos educandos especiais, com o diferencial do Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, a problemática da educação especial, muitas vezes entendida como direito excludente, ao menos na legislação, amplia-se e cada vez mais verifica-se a afirmação da importância da educação inclusiva.

A consolidação legal dos direitos na LDB nº 9394/96 deu um passo importante para a educação inclusiva, mas somente sua efetivação, na prática, mostrará as modificações na sociedade. Esta Lei define em seu Art. 4º, inciso III, que é de responsabilidade do Estado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular”. A presença de um capítulo destinado à educação especial oportuniza argumentos legais que dão forças para novas ações e definições em direção à consolidação da inclusão escolar. Em 2001, o Brasil assentiu à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Para esclarecer e evitar atitudes de discriminação, foi definido que “o termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa definição do termo “deficiência” esclarece que não se refere somente a pessoas com necessidades especiais permanentes, mas também a pessoas com necessidades especiais temporárias, como aquelas que possuem alguma característica ou dificuldade especial, ou com adaptação necessária que as impede de realizar atividades diárias. Cabe a toda a sociedade, a iniciar pelos governantes, compreender que essa mudança envolve o respeito às diferenças e às individualidades, além da participação dessas pessoas na sociedade.

De maneira recente no Brasil, as proposições a respeito da educação inclusiva foram formalizadas a partir da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica⁹. Esse documento apresenta resultados de debates nacionais e discussões de textos sobre educação que se reportam às outras Leis, como a LBD nº 4.024, a Lei nº 9.131/95 e a LDB nº 9394/96, e afirma que:

⁹ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 02/2001, de 11 de setembro de 2001.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 30).

A Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, dá um passo em direção à integração dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais introduzidos na educação básica, proporcionando as Diretrizes Nacionais em todas as suas etapas e modalidades. No entanto, nesse contexto, o aluno nessa integração à escola precisava se adaptar ao ambiente escolar, ou seja, dependia dele adequar a sua permanência ao ambiente educativo. Instiga-nos a refletir: seria essa política o melhor caminho pedagógico para o aluno especial?

A então Política Nacional de Educação Especial – PNEE, de 1994, afirma que os alunos da educação especial “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Nesse ponto do texto, fica claro que se aborda a educação especial no contexto de integrar o educando na escola, o que não é suficiente para a concepção inclusiva dos direitos humanos. Este documento apresentou resultados de debates nacionais sobre educação e discussões de textos com referência a LDB nº 4.024/61, à Lei nº 9.131/95 e LDB nº 9394/96, e afirma que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 30).

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE, de 1994, afirmava que os alunos da educação especial que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, p. 19), abordando a educação especial no contexto de integrar o educando na escola. De certo, a busca pela inclusão educacional não pararia por aí.

O Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” iniciou-se em 2003, pelo Ministério da Educação, e foi gerenciado pela Secretaria de Educação Especial. Iniciou com a adesão de 144 municípios-polo, que atuaram como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência. Incluiu, em sua primeira adesão, Manaus

como um dos polos, disponibilizando recursos provenientes de órgãos internacionais, como a UNESCO, para serem realizadas políticas de educação inclusiva nas escolas.

O objetivo geral do Programa é garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema¹⁰ educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação desses sistemas nos municípios brasileiros. Todos esses documentos serviram de subsídios teóricos para a formulação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.2.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008

Buscando superar as barreiras que impedem o acesso do aluno à escola comum, a atual – PNEEPEI, de 2008, é um documento composto de atendimento ao educando, denominado inclusão escolar. Essa nova concepção de educação está alicerçada numa sociedade inclusiva, democrática, globalizada, de conquistas individuais e de direito a oportunidades nas diferenças. Contradições estas que são vivenciadas na sociedade e que não podem ser ignoradas no contexto educacional e de luta pela efetivação dessas conquistas.

Houve um redimensionamento no conceito de Necessidades Educacionais Especiais – NEE, substituindo-se a noção de integração pelo conceito de inclusão na legislação brasileira a partir da PNEEPEI/2008. Nessa perspectiva, o aluno especial participa das atividades na sala de aula comum, tendo o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional como complemento da aprendizagem da sala de aula comum.

A PNEEPEI/2008 afirma que “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 1).

Foram apresentadas condições para sustentar o fim do modo substitutivo da educação especial, ou seja, a educação especial não substitui mais a educação na sala de aula comum.

¹⁰ Sistema entendido como conceito de administração pública federal, estadual e municipal, interdependentes em suas organizações, formando uma unidade complexa. (SAVIANI, 2008).

Com a implantação da Política de Educação Inclusiva, houve um crescimento significativo de alunos público-alvo da educação especial na escola comum, pois existem dados que mostram que:

[...] em 2010 constata-se o acesso de 484.332 estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, representando 69% do total de matrícula desta população. Este crescimento ocorre a partir do apoio à promoção da acessibilidade na escola, alcançando 83% dos municípios brasileiros, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado em 42% dos estabelecimentos de ensino com matrículas de estudantes público alvo da educação especial. Além disso, 28% dos prédios escolares foram adequados para atender aos requisitos de acessibilidade arquitetônica e foi implementada a rede nacional de formação continuada de professores na educação especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Avaliação técnica da Meta 4 prevista no PNE (Nota técnica MEC/Secadi/2011).

Esta política tem a concepção de sujeito a partir de sua especificidade, potencialidade e individualidade, tendo como preceito fundamental o respeito à diferença e à diversidade na peculiaridade. Assim, a PNEEPEI/2008 afirma que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC, 2008).

Fundamentada nos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, a PNEEPEI/08 objetiva que os sistemas de ensino promovam acesso, participação e respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos. Nesse sentido, a política propõe a transversalidade da educação especial, sendo esta uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo o AEE a fim de garantir que todos os níveis de ensino possibilitem a continuidade da escolarização do aluno incluído.

A PNEEPEI/08 deixa o modelo de integração que era até então adotado sistematicamente no Brasil pela Política de Educação Especial de 2001, e propõe para a Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado na escola comum, o AEE. Mantoan (2006), estudiosa e defensora da inclusão dos alunos público-alvo da PNEEPEI/08, defende essa política de maneira incondicional e afirma que:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p. 196).

Essa proposta sustenta a necessidade da inclusão de todos os educandos na escola comum, pois isso fará com que a escola mude sua estrutura. No entanto, outros autores têm a preocupação de que, com a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua deficiência, as escolas não possam dar conta, defendendo os serviços especializados.

Assim, defendendo uma maneira mais moderada, Padilha e Freitas afirmam que essa tendência

[...] prima pela manutenção dos serviços especializados e reconhece a educação inclusiva como possibilidade de transformação e qualificação do ensino tradicional excludente. Sendo assim, admite limitações da escola comum para acolher e prover as necessidades dos alunos com deficiências mais acentuadas (PADILHA; FREITAS, 2005, p. 16).

Esses autores defendem a educação inclusiva na escola comum, com todos os direitos necessários à educação do aluno especial, e que a escola esteja preparada para receber os alunos incluídos. No entanto, ponderam que a escola enfrenta percalços naturais ao contexto educacional, que a limitam de receber todos os alunos com tipos de deficiência. Segundo os autores, isso ultrapassa a possibilidade de os aspectos educativos e pedagógicos serem desenvolvidos, mas estes podem ser desenvolvidos em serviços especializados.

A concepção inclusiva da política implantada em 2008, em meio a opiniões divergentes, caminha pela plena participação dos alunos na escola comum, a partir de suas peculiaridades, potencialidades e individualidades nas atividades escolares. Considera a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, como suporte na Sala de Recurso Multifuncional, visando a autonomia do educando e a sua independência no ambiente escolar e na sociedade.

Mittler contribui afirmando que a inclusão do aluno

[...] não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não àquelas que são rotuladas com o termo — necessidades educacionais especiais [...] — implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (2003, p. 16-34).

A matrícula da criança na escola comum é somente o primeiro passo da educação inclusiva e, de acordo com o Censo Escolar de 2010, já vem acontecendo no território brasileiro. Tendo como premissa a diversidade, e reconhecendo os problemas enfrentados pelo sistema de ensino, os aspectos pedagógico, curricular e avaliativo precisam ser reformulados, e ser capazes de valorizar os mais diversos alunos com suas peculiaridades e diversidades pessoais, intelectuais, econômicas.

Os direcionamentos do desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil, até abril de 2011, estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial – SEESP. A partir de maio deste mesmo ano, esta Secretaria foi extinta e suas funções foram absorvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹¹.

Esta atual Secretaria tem como objetivo “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (MEC, 2011). Com a implementação da PNEEPEI/2008, houve um crescimento significativo de matrículas dos estudantes com necessidades especiais.

A Tabela 1, a seguir, dos indicadores do Censo Escolar de 2010, ilustra essa informação:

Tabela 1 - Indicadores do Censo Escolar – INEP - 2010

Identificação	2000	2010	Aumento (%)
Municípios com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61,6%
Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública	208.586	532.620	155,3%
Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular	81.695	484.332	492,8%
Escolas Comuns com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550%
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323%

Fonte: INEP, 2010.

¹¹ A SECADⁱ foi criada em julho de 2004 e atua em várias temáticas, a citar: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

Observando o crescimento de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, podemos notar que no ano de 2000 existiam 13.087 alunos, e no ano de 2010 esse número passou para 85.090: um aumento de significativos 550% num período de dez anos.

Assim, a PNEEPEI/2008 deu um salto quantitativo, afirmando a participação do educando especial na sala de aula comum. Sua projeção de concretização passou a ser efetivada a partir de 2010, e prevê que todas as formas de acessibilidade sejam providenciadas no contexto educacional, que todos os educadores tenham formação para a inclusão escolar e formação específica para o AEE, para que a inclusão escolar se efetive.

A concepção de educação inclusiva conjuga igualdade e diferença de maneira indissociável, prevê a plena participação dos alunos, a partir de suas peculiaridades, potencialidades e individualidades, nas atividades escolares; considera a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, como a Sala de Recurso Multifuncional, o que visa à autonomia do educando e a sua independência no ambiente escolar e na sociedade.

É desta maneira que a concepção inclusiva não separa igualdade e diferença, mostrando que a deficiência pode não impedir que o aluno aprenda, e que a aprendizagem depende do meio, das relações e da maneira como é proporcionado o ensino ao desenvolvimento do educando.

Esse caminho enfatiza a necessidade da efetivação de condições e possibilidades de práticas de ensino especializadas, de atenção e expressão da organização de um projeto na escola, em condições para atuarem nas Necessidades Educacionais Especiais – NEE, por meio do AEE, na SRM, dos alunos matriculados.

Para criação de uma educação inclusiva e superação do caráter substitutivo, a educação especial se tornou parte integrante da proposta pedagógica da escola comum. Assim, a PNEEPEI/08 direcionou as ações da educação especial para os alunos incluídos no processo educacional, e agora a modalidade de educação especial passa também a exercer a função de orientadora na escola comum, a partir da organização de redes de apoio às escolas.

Como a educação especial dispõe de recursos e serviços a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sua função passou também a envolver a formação continuada, promovendo práticas que possibilitem a colaboração ao atendimento às necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

As diretrizes da PNEEPEI/08 orientam que as atividades desenvolvidas no AEE sejam diferenciadas da sala comum, mas não substituam a escolarização, acontecendo de maneira complementar ou suplementar, por meio de programas de enriquecimento curricular,

tecnologia assistiva e ensino voltados ao ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização. A oferta e o atendimento ao AEE serão acompanhados por meio de instrumentos que possibilitem a avaliação.

O AEE constitui-se em uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino. O acesso à educação se inicia na educação infantil, estendendo-se a todas as etapas e modalidades da educação básica, oportunizando ingresso, escolarização e formação no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008). Quanto à educação superior, a Política Nacional discorre que a permanência e a participação dos alunos especiais aconteçam por meio de ações que promovam seu acesso e permanência, ações essas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão no contexto pedagógico e da acessibilidade arquitetônica. Discorre ainda sobre a necessidade de formação inicial e continuada para o exercício da docência, mostrando que a aquisição de conhecimentos gerais e específicos possibilita o aprofundamento, a interação e a interdisciplinaridade entre educadores para sua atuação no Atendimento Educacional Especializado.

A implementação da Política de Educação Inclusiva no município de Manaus refletiu a Legislação Nacional por meio de leis, decretos, resoluções e programas sancionados para sua efetivação na Secretaria de Educação e nas escolas do município. Buscaremos a seguir contextualizar o cenário da capital do Amazonas, com breve olhar histórico direcionado à política de educação municipal.

2.3 A REORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO EM MANAUS: CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO MUNICIPAL

O número de matrículas de alunos especiais nas escolas comuns tem crescido a cada ano. O Censo Escolar de 2008 mostra que a inclusão escolar desses alunos passou de 34,4% do total de matrículas em 2007, para 54% em 2008. Na prática, esses dados ainda são pequenos. O Censo de 2010, apresenta 9 Salas de Recurso Multifuncional, frente a 40 Salas de Recursos e 68 turmas de classes especiais.

Muitos municípios têm recebido verba direta na escola para a aplicação direcionada pelo governo federal. Ao observarmos a realidade do município de Manaus, verificamos que o censo de 2008 apresenta 1.319 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas séries iniciais na rede municipal de Manaus (MEC/CENSO ESCOLAR, 2008).

Nos termos em que está prevista a efetivação dos direitos humanos, o município de Manaus, embasado nas políticas públicas pautadas nos pactos internacionais e políticas nacionais, normatizou políticas para garantir condições adequadas a todos os educandos para exercerem seu direito de sujeito social.

De acordo com a LDB 9394/96, em seu Art. 11, Parágrafo I, é de responsabilidade dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados”.

Para falarmos dos impactos das políticas públicas nas práticas pedagógicas da capital do Amazonas, optamos por contextualizar o cenário do município de Manaus quanto a suas características, historicizando as políticas voltadas ao contexto educacional do município.

Os registros bibliográficos históricos que discutem os processos e caminhos da Secretaria Municipal de Educação de Manaus referentes à educação especial e a educação inclusiva são restritos. Assim, a contextualização, nesta dissertação, acontece a partir dos documentos da Política Nacional, reportagens e relatos orais de funcionários envolvidos no processo.

2.3.1 Região metropolitana de Manaus – Amazonas

A Região Metropolitana de Manaus foi criada a partir da Lei Complementar nº 52, de 30 de maio de 2007, e é composta de oito municípios, sendo: Manaus, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Itacoatiara, Careiro da Várzea, Iranduba, Novo Airão e Manacapuru, sendo a maior região metropolitana da Região Norte.

Manaus é a capital do Estado do Amazonas, situando-se no centro da maior floresta tropical do mundo, no extremo norte do Brasil, a 3.490 quilômetros da capital federal brasileira. O nome da cidade é se origina da tribo indígena Manaós, que significa “mãe dos deuses”, população que ficava localizada às margens do Rio Negro e Solimões. A cidade foi fundada em 1669, sendo inicialmente denominada de Forte de São José da Barra do Rio Negro.

Do ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos

que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE; WEIGEL, 2002, p. 2).

O município tem uma rica diversidade cultural, com modos e costumes bem variados e, apesar das influências da globalização, há a predominância da cultura cabocla. Possui um significativo patrimônio cultural e arquitetônico, que envolve palácios, museus, teatros, bibliotecas e universidades.

Possui uma área de 11.401,058 km², representando 0,7258 % do Estado do Amazonas, 0,2959 % da Região Norte e 0,1342 % de todo o território brasileiro. Com população de 1.802.525 de habitantes (IBGE, 2010), é a cidade mais populosa do estado do Amazonas e a sétima mais populosa do país. É conhecida mundialmente pelo grande potencial ecoturístico e possui o sexto maior PIB do Brasil.

- **Sistema científico e tecnológico de educação em Manaus**

Manaus abriga um sistema científico e tecnológico significativo, possuindo várias instituições de ensino superior, das quais se destacam a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que foi a primeira instituição de Ensino Superior do país, nomeada inicialmente de Escola Universitária Livre de Manáos; foi criada como universidade nos termos da Lei n.º 4.069-A, de 12 de junho de 1962, do Decreto n.º 53.699, de 13 de março de 1964, mantida pela União, tendo como missão cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento, por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia.

A Universidade Estadual do Amazonas – UEA, criada no ano de 2002, é de grande potencial, e é mantida pela Fundação Universidade do Estado do Amazonas. O município abriga também universidades particulares, como a Universidade Nilton Lins, a Universidade Paulista – UNIP, a Universidade do Norte – UNINORTE, entre outras instituições de formação superior. Abriga também importantes institutos, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, vinculado à Rede Federal de Educação Tecnológica, sendo referência mundial em Biologia Tropical.

No contexto específico de formação educacional de Manaus, a organização administrativa municipal criou, por meio da Lei n.º 1.094, de 21 de outubro de 1970, a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário – SEDECO, para atuar na Educação e Ensino,

Cultura – Letras e Artes, Promoção-Desporto, Assistência Social, Abastecimento, Saúde e Turismo. No ano de 1974, a Lei nº 1.175, de 3 de maio 1974, alterou a lei anterior e modificou a estrutura administrativa da Prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar Social – SEBEM, atuando na área da Educação e do Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social e Saúde, Ação Preventiva e Vigilância Sanitária.

No ano de 1975, pela Lei nº 1.240, de 2011, institui-se a Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC, atuando no campo da Educação e Ensino, da Cultura – Letras e Artes e do Desporto, período em que todas as secretarias passaram a ser denominadas Secretaria Municipal. Nesse período havia muitos professores leigos, assim houve a efetivação de cursos de capacitação e atualização profissional.

Com a criação da Zona Franca de Manaus, na década de 1980, o município se viu envolto ao crescimento populacional e teve início o Projeto Logos II, com objetivo de qualificação dos professores municipais. Outra reestruturação aconteceu por meio da Lei nº 1.762, de 12 de julho de 1985, com a qual surgiu o Programa Novas Metodologias, voltado às crianças em situação de risco, com projetos como Espiral e Meu Filho.

Passando a ser denominada Secretaria Municipal de Educação – SEMED, pela Lei nº 2.000, de 28 de janeiro de 1989, desmembrou-se da Cultura e do Desporto. Apesar de não chegar a ser efetivado, neste período foi elaborado o primeiro Plano de Carreiras e Vencimentos, além de um Novo Plano de Trabalho. No início da década de 1990, foi criado o Projeto Brigada da Alfabetização, destinado a jovens e adultos, e fundamentado nas ideias do educador Paulo Freire; em 1993 extinguiram-se os projetos Espiral e Meu Filho.

Dos registros legais do município, a Lei Orgânica do Município de Manaus – LOMAM, de 1990, em seu Art. 346, diz que “a educação, a cargo do município, será promovida e estimulada com participação e colaboração da comunidade local, fundada na reflexão da realidade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana [...]”.

Na década de 1990, a educação especial acontecia de maneira a resolver problemas que surgiam nas escolas. A SEMED seguia as orientações do MEC quanto ao atendimento das crianças com necessidades especiais; o setor responsável atendia os educandos realizando avaliações diagnósticas e encaminhava-os para as salas especiais localizadas nas escolas.

A coordenação do município contava com profissionais da área da pedagogia, psicologia e fonoaudiologia para formar a equipe multidisciplinar, além da colaboração do setor da saúde para realizar exames neurológicos que este setor encaminhava para avaliação.

Nesse período da década de 1990, a Educação Especial tradicionalmente se configurou como:

Um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados “especiais”, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25).

Buscando a melhoria da escola pública, no ano de 1997 foi incentivada a implantação da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, uma organização não governamental que dava suporte técnico aos secretários municipais de educação. Nesse período, foi elaborado o Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus – PRORED, que reelaborou a proposta curricular do município. Em 1999, houve a implantação do Programa de Gestão Educacional – PGE, em favor da qualidade infraestrutural das escolas.

No ano de 2001, a administração do Poder Executivo Municipal, objetivando descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino, através da Lei nº 590, de 13 de março de 2001, criou quatro Distritos Educacionais: Leste, Sul, Oeste e Norte, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Esse período é próspero, implanta-se o novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, aprovado pela Lei nº 591, de 23 de março de 2001. Coordenando o processo inicial de graduação em Pedagogia e Licenciatura Plenas e formação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino, voltados para a pesquisa educacional, cria-se o Centro de Formação Permanente – CFP.

São criados também o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA, os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, voltados a crianças da educação infantil, e o Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE, formado por uma equipe multiprofissional de pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos, que desenvolveram atividades de avaliação diagnóstica, com apoio psicológico a pais e alunos.

2.3.2 A Educação Especial no município de Manaus

Dos registros adquiridos, os primeiros registros de alunos especiais datam de do ano de 1991, quando a SEMED de Manaus atendia 246 alunos especiais, e de 1992, quando atendia 234 alunos especiais.

Por meio da Lei Municipal nº 377, a secretaria municipal incentivou a criação do Conselho Municipal de Educação – CME, em 18 de dezembro de 1996, objetivando definir as políticas educacionais no município.

Nos anos seguintes, houve um crescimento do atendimento à educação especial, sendo que em 1993 foram matriculados 97 alunos, em 1994, 210 alunos, em 1995, 587 alunos, e em 1996 foram matriculados 693 alunos. A partir de 1997, a SEMED atendeu a 688 alunos matriculados, em 1998 422 alunos, em 1999 472 alunos, em 2000 429 alunos, e em 2001 atendeu a 506 alunos matriculados.

Ainda no ano de 2001, em busca de uma escola pública de qualidade, acontece a I Conferência Municipal de Educação, contando com a participação de pais, alunos, comunitários, professores, diretores, técnicos do sistema público de ensino e sociedade civil. A proposta discursava sobre a concepção de escola participativa, ativa, democrática, autônoma e consciente de sua função social e de seu papel na formação da cidadania (SEMED, 2011).

No período de 2004 a 2008 não houve avaliação das crianças. A área de educação especial do município realizou ações de intervenções individuais e em grupo somente para alunos da escola especial a partir do Programa de Estimulação Essencial para crianças de zero a três anos, e posteriormente do Programa de Estimulação da aprendizagem para crianças de quatro a seis anos, ambos criados pela SEMED. Nesse período, para atender às orientações políticas, muitas salas especiais foram fechadas e alunos foram incluídos no ensino comum (CMEE, 2010).

No ano de 2010, surge um novo formato na administração municipal, é a Divisão Regional de Educação, composta por sete divisões distribuídas nas zonas da cidade de Manaus.

- **A implantação da inclusão em Manaus**

A implantação da inclusão escolar aconteceu nas escolas municipais de Manaus a partir de 2006. A maioria das escolas especiais foi sendo fechada e as crianças com

necessidades especiais que estavam matriculadas nessas escolas ou nas salas de recurso, foram transferidas para as salas de ensino comum. Aos professores e à família foi informado o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado.

Foi desta maneira que o início do processo de implantação da inclusão escolar aconteceu naquele período. Com a maioria das salas especiais nas escolas desativadas, os alunos especiais passaram a fazer parte do ensino comum, voltando para a sala de recursos no contra-turno. Ressaltamos que, na maioria das situações escolares, estas crianças permaneceram com a mesma educadora do ano anterior (sem experiência ou formação adequada para o seu atendimento), dentro da escola. Na realidade vivenciada naqueles dias, no ano de 2006, constatou-se que os educadores do ensino comum receberam comunicados nas escolas para participarem de uma formação aligeirada¹², a fim de conhecer o contexto da diversidade na educação.

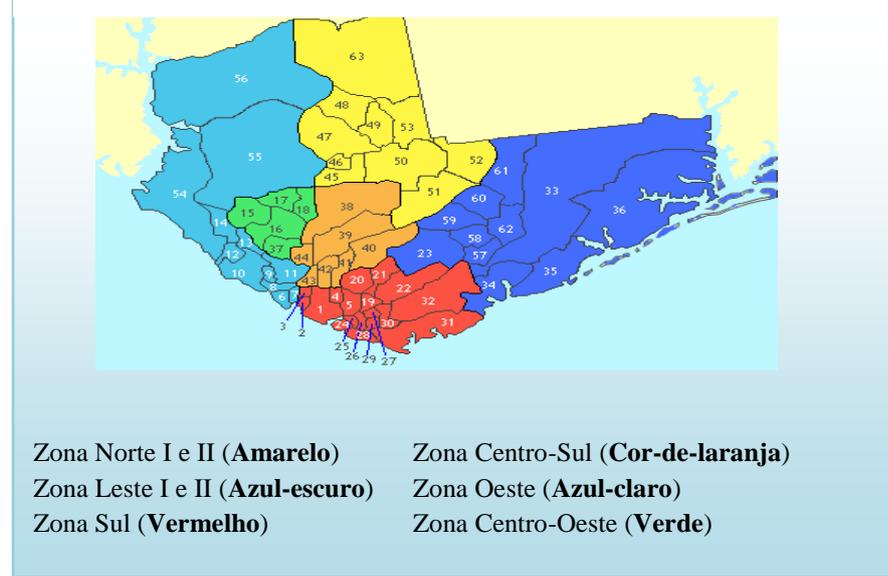
Este encontro se restringiu, na verdade, a breves orientações, com muita discussão e resistência por parte dos educadores. Naquela ocasião, o que aconteceu foi um repasse de decisões estabelecidas, informando os professores da sala comum a respeito da inclusão escolar para, professores estes que, em sua maioria, eram desprovidos de experiência ou vivência com crianças especiais.

Naquele momento, não houve mudança estrutural ou pedagógica para que acontecesse a inclusão das crianças, mantendo-se uma realidade de salas comuns superlotadas. Os professores apontavam o despreparo e falta de apoio qualificado, enquanto os formadores, na ocasião, argumentavam que estavam acatando as orientações federais.

No ano de 2010, surgiu um novo formato na administração municipal: a Divisão Regional de Educação, composta por sete Divisões Regionais, distribuídos nas zonas da cidade de Manaus. Constatação verificada pela Figura 1, a seguir:

¹² Este assunto será discutido no terceiro capítulo desta dissertação.

Figura 1 – Mapa do município de Manaus distribuído em Divisão Regional



O Município ficou assim dividido: Divisão Regional de Educação Sul, Divisão Regional de Educação Oeste, Divisão Regional de Educação Centro-Oeste, Divisão Regional de Educação Norte I, onde nossa pesquisa está localizada, e Norte II, Divisão Regional de Educação Leste I e Leste II.

Os dados da Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Manaus referem-se ao ano de 2009, apresentando três grandes áreas de atuação: Infraestrutura, Gestão Escolar e Projetos e Programas Pedagógicos. A secretaria possui o total de 438 escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Destas, 358 escolas são da zona urbana e 80 escolas da zona rural. Sendo uma creche municipal, 94 centros municipais de educação infantil, 311 escolas municipais, 32 anexos, 63 turmas de Educação Especial, 24 Salas de Recurso Multifuncional, um Complexo Municipal de Educação, uma Divisão de Formação do Magistério e sete unidades da Divisão Distrital, computando 3.533 salas (2009).

A SEMED/Manaus, por meio do Decreto nº 0090, de 4 de maio de 2009, organizou seu Sistema Interno, atribuindo, no Art. 4, das competências, ao Departamento de Gestão Educacional:

- a) elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais do sistema público de ensino;
- b) orientação, coordenação e supervisão das atividades educacionais executadas pela Secretaria;
- c) acompanhamento da implementação dos programas de formação docente, executados pela unidade administrativa competente;

- d) apoio às unidades administrativas na formalização de suas demandas, construção de seus programas de trabalho, montagem de seus projetos e no exercício das atividades de organização dos níveis e modalidades de ensino;
- e) estabelecimento de diretrizes educacionais e normas pedagógicas e administrativas, em ação compartilhada com as unidades administrativas distritais, para o desenvolvimento do ensino municipal;
- f) compatibilização das ações das unidades administrativas de ensino para a garantia da unidade de operacionalização da política educacional do Município;
- g) acompanhamento, controle e avaliação das unidades de ensino quanto ao cumprimento das normas pedagógicas e administrativas, emanadas do Conselho Municipal de Educação;
- h) exercício de outras competências correlatas, em razão de sua natureza (MANAUS, 2009).

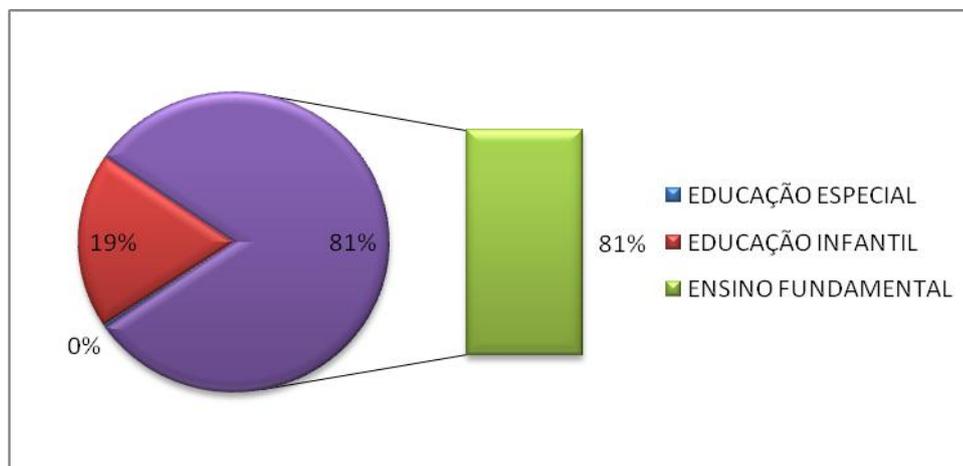
Este departamento de gestão engloba ações políticas e programas, e estabelece as diretrizes que envolvem o contexto da educação no município de Manaus. Sua ação deve ser compartilhada com as sete unidades administrativas distritais das zonas do município e ainda tem a função avaliativa das normas pedagógicas das escolas.

A SEMED/Manaus implementou, ainda, alterações por meio da Resolução nº 06/CME, aprovada em 30 de setembro de 2010, no Art. 22, parágrafo 1º, que a “[...] modalidade da educação escolar será oferecida preferencialmente, em classes comuns da Rede de Ensino, para alunos com deficiência limitadora”. Ressalta ainda, no parágrafo 2º, que “na impossibilidade de **integração** do aluno nas Classes Comuns do Ensino Regular, o seu atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados” (grifo nosso).

Em 1998, a Gerência de Educação Especial – GEE da SEMED/Manaus, implementou o Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE, André Vital de Araújo. Este centro é responsável pela implementação das ações e acompanhamento escolar dos alunos com deficiência (SEMED, 2010).

O Gráfico 2 apresenta a porcentagem do número de alunos matriculados nas escolas do município de Manaus:

Gráfico 2 – Número de alunos matriculados nas escolas do município de Manaus



Fonte: SEMED-AM/Cadastro escola, dez. 2010.

Os alunos atendidos na sala especial são 672, sendo todas as salas especiais situadas em escolas da Zona Urbana.

Não há turma na zona rural. Existem 42.352 alunos da Educação Infantil, 181.160 do Ensino Fundamental, 12.370 da Educação de Jovens e Adultos, sendo um total de 236.554 alunos matriculados no ano de 2009¹³.

No ano de 2010, a SEMED/Manaus apresentou proposta normatizada pela Constituição Federal de 1988, que direcionou a educação para todos pautada na Declaração de Salamanca, de 1994, afirmando que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

A SEMED fez alterações no Sistema de Ensino de Manaus em 2010, a partir da legislação vigente que diz:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008).

No campo da Educação Inclusiva, verificamos mudanças na estrutura municipal que são reflexos da política e da prática mundial que ocorreram e vêm se alicerçando na escola. As questões de acesso, de recursos pedagógicos e de acessibilidade são abordadas no Decreto nº 6.571/08 e na Resolução nº 02/2009, que vêm regulamentar e

¹³ Dados obtidos *on-line*, mais recentes disponibilizados pela SEMED/Manaus.

orientar as ações do Estado e das escolas, objetivando a eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação, para a promoção da aprendizagem, respeitando-se as diferenças de todos os educandos incluídos.

Nos dados de 2010, obtidos na SEMED/Manaus¹⁴, a Rede Municipal de Ensino possui 227.637 alunos. Deste total, 673 frequentam a Modalidade de Educação Especial, 41.173 a Modalidade de Educação Infantil, 174.051 a Modalidade Ensino Fundamental nos anos iniciais, 58.867 nos anos finais e 11.740 frequentam a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O número de turmas de Sala de Recurso Multifuncional é de 9 salas, num total de 78 alunos incluídos na sala de aula comum com Atendimento Educacional Especializado. Na prática, esses dados ainda são muito discretos, atendendo alunos da própria escola e das escolas do entorno que não tinham este atendimento, frente à existência de 40 Salas de Recursos com 414 alunos e 68 turmas de classes Especiais, com 673 alunos matriculados, fora da sala de aula comum.

Esse processo de política pública, que envolve reestruturação educacional, proporcionou-nos conhecer como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem organizando a escola, a partir da PNEEPEI/2008.

Buscaremos, nos próximos capítulos, a viabilização deste conhecimento que se complementa quando buscamos, na prática, identificar de que maneira é desenvolvido o AEE na Sala de Recurso Multifuncional, e também verificar se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Escola Dourado Campos, localizada na Zona Norte da Cidade de Manaus no ano de 2011.

¹⁴ DEPLAN/Divisão da Informação e Estatística/Pasta da Análise/dados Educacionais 2010.

CAPÍTULO III – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Em meio às contradições de uma sociedade de incentivo à competitividade, vivenciando um cenário neoliberal e de globalização, a política do Brasil mostra interesse na efetivação da política pública educacional inclusiva. Com isso, as escolas brasileiras e, em especial, as do município de Manaus, passam a receber do MEC, a partir do ano de 2006, a implantação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio das Salas de Recurso Multifuncional – SRM. Essa concepção de educação inclusiva respeita as diferenças, considera as peculiaridades de cada aluno e suas individualidades, olhando suas potencialidades em detrimento das dificuldades para o desenvolvimento da aprendizagem.

O público do AEE sofre, ainda, com os preconceitos historicamente constituídos. Neste capítulo, sem desconsiderar o mérito dos médicos, que foram os primeiros a se interessar pela escolarização das pessoas com alguma deficiência, teceremos um breve contexto histórico das nomenclaturas destinadas a essas pessoas.

Temos ciência de que não será este esclarecimento que mudará a sociedade, pois sabemos que esta mudança está ligada a mudanças estruturais do macrossistema. O esclarecimento quanto às discriminações e os termos pejorativos que são usados para designar as pessoas com necessidades especiais contribuem para a compreensão do contexto que levou a pessoa com deficiência a ser estigmatizada como doente ao mesmo tempo em que possibilitam a reflexão do contexto histórico e da postura frente às pessoas especiais.

Dissertaremos também sobre os aspectos normativos do Decreto nº 6.571/2008, que trata do AEE, e da Resolução nº 04 de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Estes documentos normatizam a Sala de Recurso Multifuncional, espaço na escola inclusiva que tem função complementar ou suplementar ao atendimento do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Buscaremos apresentar a importância da Política de Formação do educador para a educação inclusiva, bem como de um Projeto Político Pedagógico que regulamenta a inclusão na escola, envolvendo a família e toda a comunidade escolar. Abordaremos as atribuições do professor com relação à maneira que acontece a avaliação no Atendimento Educacional Especializado.

A organização das salas de recurso multifuncional em todas as escolas segue a orientação do MEC. Para que o Atendimento Educacional Especializado aconteça a todos os alunos e possa atender a todas as diferenças, foram normatizados o Decreto nº 6.571/08 e a Resolução nº 04/2009, implantados a partir da organização da SEMED/Manaus.

Propomos uma leitura sob o panorama da teoria que sustenta as bases do conhecimento para a busca pertinente das práticas a fim de identificarmos como o atendimento educacional vem acontecendo nas escolas do município de Manaus.

3.1 DOENÇA, DEFICIÊNCIA OU PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS? ESCLARECENDO A CONFUSÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS QUE EMBASARAM ESSA HISTÓRIA

A Política Brasileira inclusiva redimensionou a maneira de pensar a educação especial brasileira, levando mudanças necessárias ao conceito de Necessidades Educacionais Especiais¹⁵ – NEE, substituindo as noções de integração¹⁶, de cuidar e de dependência pelo fortalecimento da inclusão. A crença inclusiva pautou-se no potencial dos alunos com características diferenciadas, respeitando-se suas diferenças, assegurando-lhes o direito de participar da escola comum e desenvolver suas capacidades a partir de suas potencialidades individuais.

Como o título deste capítulo está centrado no Atendimento Educacional Especializado, abordando as possibilidades e limites das práticas educacionais, acreditamos ser importante tecer algumas considerações sobre o conceito de doença ou deficiência, esclarecendo a confusão a respeito da pessoa com necessidades especiais e as políticas que embasaram esse percurso até a normatização do AEE.

Pela concepção atual de educação inclusiva, a sala especial deixa de existir por representar a exclusão pelo modelo de “normalidade/anormalidade” na educação, além de privar o aluno do direito ao ensino e à aprendizagem com alunos do convívio do ensino comum.

¹⁵ O conceito de NEE foi utilizado no Relatório Warnock sobre a educação especial inglesa, publicado em 1978 pela filósofa britânica do Departamento de Educação e Ciência da Inglaterra, que estuda a educação inclusiva e o processo de aprendizagem (MEC, 2006). Esse conceito foi disseminado no Brasil a partir de 1994, com a divulgação da Declaração de Salamanca, e as políticas brasileiras foram sendo normatizadas nesse contexto (ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2007).

¹⁶ A integração é um processo de integração educacional do sistema escolar em que o aluno pode ser integrado da classe regular ao ensino especial, tendo inserção parcial, com serviços de atendimento segregado.

As várias nomenclaturas criadas no contexto médico, utilizadas para identificar a pessoa com necessidades especiais, acabaram compondo, por várias décadas, o imaginário social excludente. Elas criaram uma ideia distorcida da pessoa especial, que era vista numa condição de incapacidade e dependência.

Entendemos ser importante a discussão sobre o conceito de necessidades educacionais especiais, propondo um novo olhar sobre a deficiência, mais educacional e menos patológico. Certamente não será com um estalar de dedos que a sociedade mudará as concepções de dificuldade e deficiência historicamente constituídas sobre as pessoas especiais. Na verdade, todos temos limitações e somos seres inacabados, sendo uma injustiça compreendermos a capacidade individual de cada pessoa que tem limitações em apenas uma área de seu todo. Paulo Freire (2001, p. 50) contribui para essa discussão afirmando que, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como potencialidades e capacidades manifestas em relação ao processo de aprendizagem. Essas necessidades podem ser superadas, de acordo com a realidade de cada pessoa, com os atendimentos, os apoios e os suportes que recebem. Isso nem sempre aconteceu dessa maneira positiva, fato que nos instiga a uma explicação quanto ao contexto que levou a pessoa com deficiência a ser estigmatizada como doente.

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, no Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982), no contexto da saúde, deficiência é “toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”, fazendo com que “o modelo médico da deficiência conduz(a) as pessoas a confundir deficiência com doença” (LIMA; SILVA, 2008, p. 24). Emerge assim a necessidade de compreendermos a inclusão escolar, esclarecendo a mistura que historicamente foi construída entre deficiência e doença.

Apesar de haver muitas críticas sobre o modelo médico, Glat *et al.* (2006) relatam que foram os médicos que primeiro se interessaram pela escolarização das pessoas com necessidades especiais. Nesse período, a deficiência mental era vista como doença crônica. Todas as pessoas com necessidades especiais ficavam nos hospitais psiquiátricos, todas juntas, independentemente de idade. Elas eram avaliadas por meio de exames médicos, como testes projetivos e de inteligência, nos quais era rigorosa a classificação etiológica e o atendimento era sempre terapêutico.

A educação especial se fundamentou no conceito de normalidade/anormalidade que levou a pessoa com necessidade especial a “ser tratada” com atendimento clínico-terapêutico (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia), substitutivo ao ensino comum, privando-a da integração escolar. Nesse modelo de educação,

Particularmente problemática é a abordagem clínico-médica ou terapêutica prevalente na educação especial e acentua as características deficitárias da pessoa com necessidades especiais, ou seja, a partir do modelo médico de saúde e funcionalidade orgânica, são destacados os elementos patogênicos. A valorização da pessoa como tal fica prejudicada (BAYER, 2007, p. 80).

Assim, eliminando da educação o atendimento clínico-terapêutico, institucionalizado na ênfase à deficiência intrínseca, o destaque passou a serem as adequações da escola. Esse processo dá condições para o desenvolvimento da aprendizagem por meio da educação inclusiva e normatiza o Atendimento Educacional Especializado, voltado para as questões de aprendizagem do educando incluído na escola comum.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, aborda a acessibilidade nos sítios do governo e altera o Decreto nº 3.298/99, afirmando no Art. 3º que se considera,

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Apesar de muitas pessoas utilizarem termos pejorativos ao se dirigirem às pessoas com necessidades especiais, a mudança na nomenclatura representou uma outra maneira, mais humana, dos termos direcionados a essas pessoas, anteriormente chamadas de “excepcionais”, “doentes”, “portadores de deficiência”, “retardados”, “superdotados”. Tal mudança pode parecer insignificante, mas esses termos carregam consigo uma carga muito grande de discriminação, de maneira oculta e excludente. Então,

Esta mudança de termos é significativa, na medida em que passamos a ter um outro olhar diante dessa pessoa, vendo-a na sua totalidade e não na sua deficiência. Da mesma forma, é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar

quando se percebe o aluno com deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento (MATOS, 2008, p. 21).

A mudança de conceituação não muda a postura do governo, que precisa de reestruturação profunda para de fato respeitar as pessoas especiais, ou de parte da sociedade, que ainda não tem esclarecimento de tais mudanças. Mas esta mudança de nomenclatura deixa de lado a atenção ao diagnóstico do modelo médico de deficiência usado na educação brasileira desde a década de 1970 e, ao mesmo tempo, busca evitar efeitos negativos aos alunos especiais no ambiente escolar. No contexto pedagógico, muda-se o foco para as necessidades de aprendizagem, na concepção de direitos humanos, não se separando igualdade e diferença.

O “ser diferente” mostra que essa condição pode não impedir a pessoa de aprender e, ainda, que o “*portador de necessidades especiais*” (como alguns ainda insistem em se referir), ou pessoa com necessidades especiais (de acordo com a nova política inclusiva), tem sua aprendizagem ligada às suas potencialidades, ao meio e à maneira como lhe é proporcionado o desenvolvimento.

Glat e Blanco (2007, p. 26) esclarecem que:

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, é importante frisar que necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente.

Dessa maneira, fica clara a importância e a necessidade da mudança na nova concepção inclusiva, pois o termo “*portador*” carrega implícitos efeitos de banalização, pesando negativamente no imaginário e, conseqüentemente, na motivação para a conquista do direito de espaço na escola e na sociedade.

Assim, evitam-se ações excludentes, não permitindo que se mantenha a naturalização de termos pejorativos, carregados de preconceitos, como “anormal”, “excepcional”, mas afirmando o sujeito de direitos¹⁷ como “pessoas com necessidades especiais”, pois “anormal é o monstro banalizado do cotidiano” (FOUCAULT, 2002, p. 28).

Quanto à nomenclatura, foi homologado pelo MEC, em 15 de agosto de 2001, a partir da Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, com base no Parecer CNE/CEB nº

¹⁷ Minorias desfavorecidas, uma categoria vulnerável privada de seus direitos universais e indivisíveis, neste caso, a privação do atendimento à educação.

17/2001, que “o termo necessidades educativas especiais passou a ser adotado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica” (SASSAKI, 2003, p. 39).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de eficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (BRASIL, 2003, p. 23).

Coll (1996 *apud* MATOS, 2008, p. 16) afirma que:

Não devemos confundir necessidades específicas de aprendizagem com necessidades educacionais especiais. Todos os alunos têm necessidades específicas de aprendizagem. Já em relação às necessidades educacionais especiais, o especial deve centrar-se na ação pedagógica a se utilizar, para atender as demandas educacionais do aluno.

Nesse sentido, “a questão da deficiência está centrada não no defeito orgânico, mas nas consequências sociais desse defeito” (BARRETO; VICTOR, 2006, p. 186). Portanto, é tratada em sua positividade, numa visão prospectiva das suas possibilidades, pensando o desenvolvimento do deficiente.

Esta noção amplia o conceito de deficiência, originalmente associado às pessoas que apresentam algum tipo de limitação física, cognitiva ou sensorial ligada a uma causa orgânica específica, e volta-se também para aquelas com transtornos severos de comportamentos e altas habilidades. Ou seja, implica o fato de que o indivíduo pode superar suas necessidades educacionais especiais sem, contudo, deixar de ter uma deficiência, um distúrbio de comportamento ou uma alta habilidade.

Na concepção contemporânea de educação inclusiva, o atendimento ao aluno especial na escola comum promove meios para que ele tenha acessibilidade e participação no ambiente escolar e na aprendizagem. Com isso, o aluno tem garantida a transversalidade das ações por meio de recursos pedagógicos no ensino regular, eliminando-se as barreiras no convívio escolar. Assim, esta mudança da concepção clínica para uma concepção educacional é significativa, na medida em que apresenta a proposta de passarmos a ter outro olhar diante dessa pessoa, vendo-a em sua totalidade e não em sua deficiência. Da mesma maneira, é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar, por meio de reestruturação,

quando o professor percebe o aluno com deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento.

Bayer (2006, p. 9) nos apresenta que “deficiência não é uma metonímia do ser, o todo não é e nem deve ser a transformação definida por uma das partes. Na pessoa com deficiência, apenas um de seus atributos é não ver, não andar, não ouvir, mas ela tem todo um potencial a desenvolver”. A escola precisa se adaptar e conhecer essas potencialidades para responder adequadamente às necessidades dos alunos matriculados.

Atualmente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008:

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

A condição específica de cada pessoa determina sua individualidade, necessidade e potencialidade. Um caminho conceitual para as necessidades educacionais especiais é que “são aquelas demandadas exclusivas dos sujeitos que para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes educacionais” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25-26).

O ser humano não possui somente a inteligência lógica, e não pode ser percebido somente por esta parcela de seu todo. De acordo com Gardner (1994), cada aluno tem suas peculiaridades e potencialidades. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas nos apresenta que cada pessoa aprende melhor e atinge seus objetivos individuais a partir de seu estilo de aprendizagem.

Este potencial, muitas vezes, é desconhecido e negligenciado no cotidiano da escola. Acreditar numa nova maneira de se ver esse educando, uma maneira renovada em estrutura, em novos comportamentos e cultura, para assim dar significado educacional à participação desse aluno no grupo.

A arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com esse estado de elevação de consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios (O'BRIEN; O'BRIEN, 2007, p. 48).

Em todas as pessoas, com ou sem deficiência, Wallon (1968) fala do ser humano como um ser completo e mostra que a afetividade exerce influência no desenvolvimento da pessoa. Desse contexto, a aprendizagem recebe influência e o processo para compreender a pessoa completa atribui a mesma importância à tríade formada pela afetividade, cognição e movimento, sem privilegiar o cognitivo que fragmenta e diminui as possibilidades do aluno em desenvolver suas potencialidades.

Almeida (2007) referencia-se em Gardner para tratar das inteligências múltiplas, afirmando que ele contribui apresentando:

[...] uma perspectiva importante para o campo da educação, no que trata de uma educação para a diferença. Sabemos que algumas questões paradigmáticas vêm se estruturando neste início de século, e parecem convergir para pontos relacionados às questões ligadas a unidade na diversidade humana e a diversidade na unidade humana; um olhar para as diferenças culturais (ALMEIDA, 2007, p. 116).

Estas são questões relevantes que podem contribuir para esclarecer sobre o desenvolvimento humano e sensibilizar os envolvidos na escola sobre a necessidade de reconhecer o aluno não como excepcional, “portador”, “anormal”, de maneira fragmentada e focada na sua deficiência, mas pensar a educação sistematizada, voltada para um ser global. Na diversidade, busca-se reconhecer nas diferenças o que cada aluno pode oferecer a si mesmo e ao grupo, dando oportunidade para que todos desenvolvam suas potencialidades, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, emocionais ou sociais.

A PNEEPEI/08 busca superar a visão clínica do deficiente, assegurando na contemporaneidade o princípio fundamental da igualdade, da dignidade humana, pelo direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que centra o atendimento no contexto pedagógico de aprendizagem na escola comum.

Nesse sentido, os avanços na Política de Educação Inclusiva favoreceram o direito à participação do aluno especial na escola comum. Este sujeito que emerge na escola faz surgir a necessidade de transformação da estrutura escolar para a superação da concepção clínica e de integração há muito estabelecida nas escolas. A inclusão e a permanência do

aluno especial na escola comum estão normatizadas no Decreto nº 6.571/08 e na Resolução nº 04/2009, sobre os quais dissertaremos a seguir.

3.1.1 Decreto Nº 6.571/2008: Atendimento Educacional Especializado – AEE

Foi com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) que se criou o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O AEE foi criado com o intuito de responder às necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados na escola comum e que frequentam um espaço onde utilizam recursos pedagógicos e de acessibilidade durante o atendimento. A realidade desta prática ainda é permeada pela desestrutura física e pedagógica na maioria das escolas em que foi implantada a política inclusiva, sendo incrementada por Decreto e Resolução que a nortearam.

Para a normatização desta política, foram publicados dois documentos: o Decreto nº 6.571/08 e a Resolução nº 04/2009. Um dos objetivos do Decreto nº 6.571/08 é o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que é “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos [...]” (BRASIL, 2008).

A partir da PNEEPEI/2008, foi criado o Decreto nº 6.571/08 para regulamentar o parágrafo único do Art. 60 da LDB nº 9.394/96 que, por sua vez, vem atender a Constituição Federal de 1988, no Art. 208, no inciso III, referindo-se ao dever do Estado de garantir na educação “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Decreto nº 6.571 de 2008, no Art. 10, § 1º, esclarece que: “considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

De acordo com o *Dicionário Priberam*, “atendimento” vem do latim “*attendo, -ere*, estender para, dirigir para, estar atento”. Apresenta-nos o significado de o ato ou efeito de atender, modo como geralmente o público utiliza determinado produto ou serviço, prestando atenção a alguém. O termo especializado refere-se a adotar uma especialidade, por em primeiro lugar, designar especialmente a alguma coisa, trabalho profissional.

Na reflexão deste conceito:

[...] o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece - o profissional que se especializa - como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. Servem como exemplos - no caso dos profissionais - os professores que se especializam para trabalhar em educação infantil; no Ensino Fundamental de primeira a quarta séries; na educação de jovens e adultos ou no atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo... E, no caso dos sujeitos que recebem o atendimento educacional especializado eles são os próprios aprendizes, valorizados em suas particularidades (CARVALHO, 2007 p. 67).

A compreensão ao sujeito incluído suscita o respeito aos seus interesses, cada característica que se diferencia das demais pessoas. Colaborando para que a inclusão se torne prática cotidiana, é entendido que

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p. 27).

O Plano Nacional de Educação correspondente ao período de 2011-2020 se assenta no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010 que, no decorrer desta pesquisa, está para ser votado no Congresso Nacional. Este Plano aborda, em sua Meta 4, a universalização do atendimento ao público-alvo da educação especial que tenha entre quatro a dezessete anos no ensino comum. Tem como estratégia:

- 4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
- 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
- 4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
- 4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- 4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
- 4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a

ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2010).

Com estas providências, o PNE 2010-2020 objetiva atender ao compromisso assumido pelo Brasil na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Este atendimento se caracteriza pelo sistema de educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Busca a complementação ou suplementação no AEE dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, bem como a valorização dos profissionais da educação, articulação e, nas escolas urbanas e rurais, a promoção da formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado complementar.

Para que a educação inclusiva seja fortalecida, haverá o amadurecimento da articulação do AEE com a sala de aula comum. Esta será organizada para receber os alunos especiais a fim de promover a aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado.

Os alunos não podem ser padronizados entre si, cada pessoa é um ser diferente, com necessidade especial ou não, e devem ser matriculados nas turmas, não comparados, mas de acordo com a avaliação pautada na sua especificidade e potencialidade, pois:

O modelo que pautou a educação no último século teve sempre por referencial a competitividade e a busca do padrão, da comparação, da classificação entre melhores e piores. Neste século, ao contrário, urge (re) valorizar a criação, a sensibilidade e o respeito pela dignidade humana para acabar com a miséria social gerada pelo espírito de competição que nos legou o passado (HOFFMANN, 2005, p. 1).

Desta maneira, a presença do aluno incluído beneficia a diversidade e as diferenças, suscitando valores e ampliando positivamente as experiências de todos. Nesse sentido,

Quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme – na companhia de outras "como elas" com as quais podem ter superficialmente uma "vida social" praticamente sem correrem o risco da incompreensão e sem enfrentarem a perturbadora necessidade de traduzir diferentes universos de significado –, mais é provável que "desaprendam" a arte de negociar significados compartilhados e um *modus vivendi* agradável (BAUMAN, 2007, p. 94).

A convivência com diferentes universos de pessoas nos propicia adquirir experiências e habilidades que são importantes para o convívio social, possibilitando as interações e a assimilação da alteridade em meio às interações no ambiente heterogêneo de convívio escolar.

Emerge a necessidade de as escolas se estruturarem para incluir todos os educandos, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais. A estrutura se refere, inicialmente, à matrícula, mas não se limita a isso, envolve a significativa mudança tanto nos aspectos estruturais da escola como nos espaços pedagógicos, tendo a finalidade de organização para a efetivação da inclusão. Assim,

É necessário garantir processos que possibilitem às pessoas, a partir de suas condições humanas, o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o aluno, com ou sem deficiência, como um ser que pensa, que deseja e que também constrói independentemente das limitações impostas em sua natureza (MATOS, 2008, p. 60).

O diferencial da educação inclusiva é que a criança deve receber a educação sistematizada na sala de aula comum, com condições asseguradas de metodologias, recursos pedagógicos e de acessibilidade para que seja desenvolvida sua aprendizagem. Não é mais a criança que deve ser responsabilizada pelos seus déficits, mas é a escola que precisa se reestruturar para estar preparada para educar a todos (FACION, 2008).

Quanto à oferta do AEE, o referido Decreto relata que ele deve acontecer “preferencialmente” na escola comum, na Sala de Recurso Multifuncional. Ao destacar o termo “preferencialmente”, a política brasileira abre precedente para o AEE acontecer nas escolas especiais; isso expõe uma discussão atual delicada no contexto político/econômico sobre as escolas especiais somente complementarem e não substituírem a escola comum. Além, ainda, do fato de que algumas escolas comuns não dispõem de SRMs. O acesso, a permanência e a qualidade da participação da criança especial na escola comum é característica da educação inclusiva para o direito ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos.

Dentre os objetivos apresentados no Art. 2º do Decreto nº 6.571/08, para o Atendimento Educacional Especializado, destacamos o que este normatiza: “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no Art. 1º” (MEC, 2008), referindo-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino comum.

O compromisso do MEC fica explicitado no Art. 3º, por meio da prestação do apoio técnico e financeiro a ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, como a formação dos professores para esta atuação e apoio às SRMs, por meio de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.

Os recursos disponibilizados pelo MEC referem-se a ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo, como os recursos de tecnologia assistiva, que são os livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz e *softwares* para comunicação alternativa.

Esse convívio deve se desenvolver nas escolas de ensino comum e na Sala de Recurso Multifuncional. O Decreto nº 6.571/08 instituiu na Resolução nº 04/2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com o qual iremos dialogar a seguir.

3.1.2 Resolução nº 04 de 2009: diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica

A Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB consta no Diário Oficial da União, em Brasília, do dia 5 de outubro de 2009, Seção 1 (p. 17). Ela foi criada para garantir a matrícula, a permanência e o desenvolvimento dos alunos especiais na educação inclusiva. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.

Com função complementar ou suplementar, institui Diretrizes Operacionais, as quais o Art. 1º estabelece:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

A PNEEPEI/2008 afirma que este atendimento é o principal suporte ao aluno com necessidades especiais que estuda na sala de aula comum.

O AEE é, assim, parte integrante do processo educacional, no qual a educação especial deve ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Os alunos matriculados que estudam na sala de aula comum e que apresentarem necessidades educacionais especiais serão atendidos na Sala de Recurso Multifuncional da própria escola ou em escola próxima, quando a que o aluno está matriculado não possui este atendimento.

Nesse contexto, com essas modificações, os alunos que frequentavam a educação especial passaram a ter o direito de estudar em sala de aula comum. Os alunos que

apresentarem necessidade receberão Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, potencializando suas habilidades e promovendo sua aprendizagem. Mas todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm direito ao Atendimento Educacional Especializado? Quem são esses alunos que têm direito de receber o AEE?

Para esclarecer qual é o público que será atendido, o Art. 4º da Resolução nº 04/2009 instituiu o público-alvo do AEE como:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O atendimento aos alunos no AEE deve acontecer a partir da necessidade do educando incluído. É importante esclarecer que nem todo educando com necessidades especiais necessita de Atendimento Educacional Especializado, pois existem situações em que o educando tem necessidades especiais e acompanha as atividades pedagógicas da sala de aula do ensino comum. Um exemplo desse contexto é o deficiente físico, que não tem comprometimento intelectual, e seu desenvolvimento e aprendizagem acontecem sem precisar utilizar a SRM.

O compromisso profissional das pessoas envolvidas com a educação é entender a importância da inclusão dos alunos especiais, na sua condição de seres humanos, considerando o direito de atendimento as suas necessidades básicas, de desenvolvimento e de suas capacidades. Isso nos leva a repensar a educação num mundo com tantas desigualdades sociais, acentuadas pela globalização.

Mittler (2003, p. 20) afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Nesse sentido, cabe a nós vivermos a alteridade dos deficientes, conhecendo o educando especial, percebendo esta pessoa não em suas manifestações de incapacidades, mas construindo um novo significado de suas potencialidades. Jacotot (2002 *apud* MANTOAN; PIETRO, 2006, p. 21) defendia “o ser humano como ser cognoscente, capaz de aprender, de conhecer, e defendia essa capacidade de toda submissão”.

Nesse sentido, a “[...] escola inicia sua busca para o desenvolvimento de um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais” (RIBEIRO, 2003, p. 49) num universo no qual a diversidade deve nortear o respeito e a dignidade as suas especificidades, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na escola inclusiva, o AEE desenvolve uma função complementar ou suplementar ao educando. Tal proposta, apesar dos inúmeros avanços e retrocessos que envolvem essa temática, ao ser efetuada com base em suas linhas legais, estará dando um passo para a efetivação da inclusão, buscando, portanto, a superação da exclusão dentro da escola.

• **Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado**

No Atendimento Educacional Especializado, o professor desenvolve atividades considerando as necessidades dos alunos, respeitando a individualidade, com funções próprias do atendimento especial. O professor que atua neste procedimento desenvolve atividades com atribuições específicas para tal atuação.

São oito atribuições, normatizadas no Art. 13 da Resolução nº 04/2009, apresentadas ao professor do AEE para efetivar na Sala de Recurso Multifuncional em uma escola inclusiva. As atribuições são:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Todas essas funções devem ser desenvolvidas pelo professor da SRM, atuando com o aluno em seu atendimento complementar ou suplementar por meio de vários recursos pedagógicos e de acessibilidade. A professora deve ter atuação junto ao professor da sala de aula comum, obtendo informações do aluno especial que atende para a elaboração de seu plano de atendimento, bem como prover suporte de maneira a orientar o professor na utilização de recursos e de tecnologia assistiva. Suas atribuições alcançam a aproximação da família na escola, orientando os pais na utilização dos recursos necessários no atendimento. Cabe ainda ao professor do Atendimento Educacional Especializado promover ações intersetoriais, viabilizando recursos de acessibilidade.

Como também estudam alunos de outras escolas que não possuem o atendimento, a professora da SRM precisa fazer articulação com os professores das outras escolas. Assim, há a necessidade do seu deslocamento da escola onde trabalha até as escolas em que os alunos que ela atende estão matriculados¹⁸ para a articulação dos recursos pedagógicos e a participação do aluno na sala de aula comum.

A troca de experiência deve ser uma postura constante entre os professores da sala de aula comum e o da Sala de Recurso Multifuncional na escola inclusiva, pois essa atitude contribui para que todos os docentes e envolvidos aperfeiçoem suas práticas. O planejamento é atribuição do professor do AEE, sendo este um momento de compartilhamento de experiências e de reflexões entre os pares, buscando sugestões e apoio para a prática na sala de aula.

Para esse intercâmbio acontecer, “é necessário que os professores tenham domínio em sua área de conhecimento, em como esses aprendem e em como eles podem ser auxiliados nesse processo” (ISAIA, 2006, p. 69). É uma proposta de reorganização escolar para atender às diversidades existentes referentes aos ritmos de aprendizagens. Mas para ter domínio, é necessário tempo disponível para leitura, formação continuada efetiva e compreensão da realidade e dos processos de aprendizagens de seus alunos.

¹⁸ A Resolução prevê que se não houver sala de recurso na escola que o aluno incluído frequenta, ele deve ser atendido na SRM em outra escola.

Fica evidente que a atenção vai além da transmissão do conteúdo sistemático, é necessário que o educador esteja motivado à docência, tenha domínio de seu campo de atuação e visão pedagógica ampliada, buscando conhecer a origem social de seus alunos, suas dificuldades, habilidades. Deve, também, buscar conhecer de que maneira o educando interage com os conteúdos, compreendendo como os alunos constroem seus processos de aprendizagem, a fim de conseguir fazer a mediação de conhecimentos, saberes e habilidades.

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que são impedidos de desenvolverem de maneira independente sua aprendizagem são encaminhados para o AEE. Este atendimento deve acontecer prioritariamente na SRM. Nesse sentido, discorreremos sobre como esta sala funciona e como acontece sua dinâmica cotidiana.

3.2 TESSITURAS NECESSÁRIAS NA ESCOLA INCLUSIVA

A formação do profissional da educação abrange um amplo campo de discussão, em um espaço que envolve política, concepções, subjetividades, práticas sociais e pedagógicas. Para a inclusão educacional, a formação do professor é uma realidade emergente e necessária nas escolas brasileiras. Com a expansão do acesso dos alunos com necessidades especiais à escola comum, é necessário que as políticas públicas educacionais invistam suas bases na formação do educador. Essa formação deve considerar uma nova concepção na construção do conhecimento do sujeito enquanto ser social, histórico e crítico, valorizando sua formação humana e sua subjetividade, em predominância necessária dos valores humanos sobre os de mercado.

Ao receber o aluno especial na escola comum, as políticas públicas precisam investir em meios de preparar o professor para receber esses alunos, mas também investir na família, que há até pouco tempo experimentara a exclusão escolar de seus filhos, buscando o estabelecimento de confiança e parceria.

Nesse contexto, o PPP é o documento que orienta as ações com os alunos, os pais e a comunidade. Uma vez que a família é o principal grupo de convivência do aluno, sua participação na escola estará contribuindo para o desenvolvimento do seu filho e viabilizará informações à professora na construção do plano individual. É neste aspecto pedagógico que a escola organiza e define suas ações, apresentando todas as suas intenções em estrutura de projetos e mostrando seus propósitos para serem desenvolvidos naquele ambiente.

O PPP deve normatizar a organização do Atendimento Educacional Especializado, e sua avaliação se dá de maneira diferenciada, sendo a base de apoio ao aluno com necessidades especiais que necessita ser atendido na SRM.

Essa avaliação peculiar ao aluno significa a observação a partir de seus próprios pontos de partida, de sua individualidade, reconhecendo no aluno um ser completo, com potencialidades diversas, considerando os fatores internos, como a afetividade, e os externos, como as relações interpessoais. Esses fatores contribuem para o desenvolvimento e são passíveis de serem considerados na avaliação do aluno da Sala de Recurso Multifuncional, respeitando seu tempo de superação.

Poderíamos elencar vários outros fatores além da formação do professor, da relação com a família, do projeto político pedagógico e da avaliação com respeito às individualidades. Essas são algumas das tessituras que identificamos e que pareceram mais emergentes no decorrer da investigação.

3.2.1 A política de formação do educador

Na Declaração de Salamanca consta que é importante que as políticas públicas governamentais “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 02).

Vale apresentar um breve panorama da relação educação, política e economia para então buscarmos identificar como vem acontecendo o Atendimento Educacional Especializado frente ao contexto da formação continuada do educador. O campo educacional tem vivenciado um processo de mudança em reflexo do novo ordenamento político-econômico que pauta a formação do educador no contexto do capitalismo. As políticas de formação do educador estão estreitamente imbricadas num movimento internacional de profissionalização e comprometidas no complexo jogo econômico mundial.

Tal concepção prima pela hegemonia cultural e política de caráter acrítico da educação, na unificação dos mercados, incentivando uma perspectiva de conhecimento exclusivamente individual. As negociações e os compromissos assumidos pelo Brasil nas relações internacionais resultaram em financiamentos em troca de elevados índices de aprovação e permanência do aluno na escola, objetivando que pela educação fossem solucionados os problemas relacionados à pobreza (SCALCON, 2005).

Os países periféricos participam desse “jogo” em condições desiguais, nas quais as oportunidades de trabalho ficam reduzidas frente ao modelo estabelecido por esse novo paradigma imposto pelo capitalismo. Um novo perfil de professor surge nesse sistema globalizado, que nessa proposta forma um educador num contato rápido com o conhecimento para dar respostas imediatas. É o profissional capaz de realizar múltiplas tarefas, que é profissionalizado para ter iniciativa e criatividade, com capacidade de resolver rapidamente os problemas encontrados na prática.

O professor, nessa ótica de mercado, configura-se na postura de formar e treinar o aluno para a autoformação nas séries iniciais, e a formação do trabalhador individual e competente formado nas universidades. Nesse contexto acrítico, “[...] a transformação do professor em formador, traz consigo um conjunto de intenções e determinações que muito mais servem à derrocada dessa nova fase do capitalismo e à sua ideologia” (SCALCON, 2005, p. 116), sem se mensurar as consequências sociais para o Brasil.

Nestes tempos de globalização, Plantamura (2003, p. 1) diz que é necessário ao:

O profissional da educação adquirir uma lucidez intelectual e assumir uma postura epistemológica que questione sua realidade educacional e lhe permita escapar das armadilhas de um moralismo voluntarista que conduz a adotar posições contra ou a favor, de um relativismo que conduz a uma epistemologia *fastfood*.

Atentos à questão dos caminhos da política de educação brasileira, fortemente comprometida com os novos paradigmas, e em especial à formação do educador que vai atuar no processo ensino-aprendizagem, teóricos estudiosos brasileiros buscam outros paradigmas éticos e científicos pautados numa concepção crítica da educação que busca o desenvolvimento histórico da humanidade frente ao modelo estabelecido. O ideário pedagógico histórico-crítico é “[...] uma teoria pedagógica, em permanente elaboração porque pautada na análise dialética da realidade histórico-social na qual o desenvolvimento humano jamais deixará de coexistir” (SCALCON, 2005, p. 121).

A questão da teoria e da prática tem sido palco de discussão, considerando a formação do educador na concepção da lógica do treinamento que resulta em um modelo exclusivamente individualista de competências, estabelecido em direção ao exercício das novas regras da economia política internacional. Uma vez questionada, essa lógica recebe o enfrentamento de pensadores brasileiros em favor da formação pautada no conhecimento universal, de formações teórica e prática reflexivas, assegurando as relações existentes entre educação, política e sociedade. Essa perspectiva reafirma o papel da escola na formação do

educador crítico, com saber histórico e cientificamente elaborado. Como nos ensina Freire (2001, p. 43), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Saviani (2005, p. 92) afirma que a formação do educador deve proporcionar a compreensão da “[...] educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção [...]”. Ela deve possibilitar entender a educação escolar como resultado de um longo processo de transformação histórica, sendo que as conquistas das pessoas excluídas devem ser um processo sem volta. Assim, a PNEEPEI/2008 normatizou que a escola comum tem a atribuição de receber o aluno especial na sala de aula e, quando necessário, de realizar o Atendimento Educacional Especializado.

Os investimentos para a formação do educador para atuar na nova concepção de educação inclusiva são previstos na LDB nº 9394/96, no Art. 59, III, segundo o qual “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

As diretrizes da PNEEPEI/2008 discorrem que, para atuar no AEE, é necessário antecipar que “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (PNEEPEI, 2008, p. 11). Dessa forma, o oferecimento dos serviços e recursos da educação especial pode acontecer de maneira interativa e interdisciplinar na escola comum.

Saviani (2009) considera que a LDB nº 9394/96 não resolveu o problema da formação docente colocando os Cursos de Pedagogia e Licenciatura dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, com a minimização do campo epistemológico do conhecimento pedagógico e no campo de atuação do profissional pedagogo assim:

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Nesse contexto, as atuais diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia instituídas em maio de 2006 também sofreram reflexos, e a formação sistematizada do educador ainda não o prepara para atuar na escola e atender às necessidades especiais dos

alunos. Segundo Borges e Tardif (2001 *apud* SCALSON, 2005, p. 116), uma vez que “[...] estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados para os professores da educação básica”, num contexto em que essas formações básicas são incipientes, priorizam uma formação que deixa de privilegiar a unidade teoria-prática nos programas curriculares não privilegiam a contextualização histórica para dar sentido ao conhecimento e à consequente aprendizagem.

A PNEEPEI/2008 foi criada num período em que a política brasileira adotou a redução da aplicação de verbas na educação. Ou seja, os direitos legais foram ampliados, mas os recursos destinados à política de educação foram restringidos. Nesse sentido, Pietro (2006, p. 66) afirma:

O discurso em prol de uma escola que acolha a todos parece caminhar na contramão do que vem sendo instituído, ou seja, preconizamos a inclusão escolar como componente da inclusão social num contexto histórico e social em que estamos constantemente ameaçados pela expansão da exclusão econômica e social.

Nesse contexto, para cada aluno com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas filantrópicas, mantido exclusivamente pelo Estado, há um valor de investimento repassado a essas instituições. Ou seja, por um lado o governo institui a lei de inclusão educacional, por outro, mantém os incentivos às instituições de atendimento especial, mas que não vêm a ser o atendimento educacional. Quanto à efetivação de formação continuada, numa pesquisa de doutorado realizada na cidade de Manaus referente à teoria e à prática da rede pública, há relatos de que a Secretaria de Educação do Município de Manaus

[...] tem oferecido diversos cursos de capacitação para professores, coordenadores e profissionais do Complexo de Educação Especial, desse modo, a formação continuada de muitos dos técnicos da SEMED fica, então, segundo eles, resumida à participação em palestras, encontros, seminários, embora eles próprios considerem que essas atividades sejam breves e sem aprofundamento (MATOS, 2008, p. 123).

Os dispositivos legais apontam que as escolas precisam estar preparadas para o Atendimento Educacional Especializado a todos os tipos de necessidades especiais das crianças. Ferreira (2006) realizou algumas reflexões sobre inclusão *vs.* exclusão no Brasil, dez anos após a Declaração de Salamanca, e afirma, em sua pesquisa, que o foco da formação docente não acontecerá pela formação aligeirada.

De acordo com a PNEEPEI/08:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas (BRASIL, 2008, p. 17).

A formação do educador na concepção inclusiva deve envolver todos os educadores da sala de aula comum e da sala de recurso. A LDB nº 9394/96 mostra caminhos no Art. 68, que apresenta recursos públicos destinados à educação, e, no Art. 70, discorre sobre o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação. Esses recursos públicos devem ser destinados à criação de estratégias que sejam possíveis para a formação continuada de todos os professores, não em concepções e formas rápidas, acríticas.

Os professores devem ter formação num contexto em que possam privilegiar um aprofundamento pedagógico e conhecimentos voltados para o desenvolvimento da criança. Tal procedimento facilita o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a concepção de educação especial está inserida com ênfase não nas incapacidades e deficiências, mas no contexto pedagógico de aprendizagem, ou seja, na proposta inclusiva (MANTOAN, 2010).

Em cumprimento ao Art. 214, disposto na Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação objetiva a articulação do sistema nacional de educação, com colaboração para o desenvolvimento do ensino nos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas do poder público, para o decênio 2011-2020, no qual dispõe para a formação do educador as seguintes metas:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos, formação continuada em sua área de atuação.

Quando o professor aprofunda seus conhecimentos teóricos, ele abre possibilidades para que sua prática seja iluminada com sua atuação em diferentes situações, com alunos especiais, suas famílias e a maneira de promover sua participação na escola. Dessa maneira, tem condições de apresentar sua capacidade criadora, podendo acolher os alunos e sua família, ambos em suas peculiaridades.

Como nos ensina Freire (1997, p. 20) sobre a formação que reflete a prática docente:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

A reflexão entre o fazer e o pensar leva-nos à “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Os professores precisam estar em formação continuada para serem possibilitados de construir conhecimentos, desconstruir preconceitos, compreender o diferente e, permanentemente, construir e reconstruir enquanto ser inacabado. Em seu cotidiano, encontram crianças especiais e suas famílias, que também, pela situação vivida, são diferentes.

- **A formação, o educador e a família na escola inclusiva**

É importante repensar as relações existentes/inexistentes entre a escola e a família. A participação da família na escola não está na lista das prioridades das ações políticas educacionais. Pode até parecer simplista, mas há a necessidade de atenção da formação para que os professores trabalhem com a família. Assim:

Não é apenas uma questão de capacitação em um sentido convencional, mas de professores que têm oportunidades para exaltar a sua autoconsciência e pensar nas suas atitudes com relação às famílias dos seus alunos, como eles percebem e relacionam-se com elas, considerando que pode haver formas alternativas para abordar os pais como indivíduos [...]. (MITTLER, 2003, p. 208)

Como mostra a referência que é feita sobre a família na escola, que consta no Art. 13, é atribuição do professor da Sala de Recurso Multifuncional “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (BRASIL, 2009).

Esse contato com a família possibilita a aproximação e os diálogos que expressam as evoluções dos alunos em casa sobre o que eles desenvolveram e conseguiram evoluir a partir do atendimento educacional realizado na Sala de Recurso Multifuncional.

O professor e todas as pessoas da escola, na ótica sociointeracionista, são protagonistas do aprendizado. Existe, para eles, uma construção mútua e dinâmica do conhecimento [...] é na interação do sujeito com o meio que acontece o desenvolvimento e a aprendizagem. Incluímos nesse protagonismo do aprendizado a família, principal grupo de convivência que passa a compartilhar (ou não) com a escola as atenções da criança (MATOS, 2008, p. 149).

A escola precisa atingir aqueles pais, mães e responsáveis que nunca se fazem presentes ao serem convidados, mas que, pode-se dizer, “cooperam pronta e consistentemente, uma vez que sejam convencidos de que uma escola ou um projeto particular estão comprometidos com o apoio às suas crianças para elas aderirem genuinamente e, por meio da educação, escapar da pobreza para uma vida melhor” (MITTLER, 2003, p. 211).

Propostas concretas construídas na escola devem emergir do conhecimento que os professores, coordenadores e gestores possuem da comunidade onde desenvolvem seu trabalho pedagógico. Daí a necessidade de atenção em formação para a construção de saberes que favoreçam a troca de conhecimentos e informações, permitindo a reflexão sobre as possibilidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano familiar e escolar. A organização da escola é fundamental para viabilizar o fazer e o pensar sobre a participação da família na escola de educação inclusiva. Essas práticas envolvem a formação continuada do educador, além de sua aproximação com a realidade do aluno e com a família.

As discussões acerca da formação continuada do professor para atuar na escola inclusiva não podem ficar restritas ao campo da especialização. É necessária uma articulação dialógica que envolva a formação dos professores do AEE, dos professores da sala de aula comum e dos gestores e pedagogos da escola. Assim, será possível a construção de práticas pedagógicas capazes de assegurar a diversidade, o acesso de todos os alunos ao conhecimento e a melhoria da qualidade das ofertas educativas.

Um documento fundamental para normatizar as ações da escola inclusiva é o PPP, que deve ser institucionalizado para consolidar as ações educativas planejadas. É sobre este importante documento que dissertaremos a seguir.

3.2.2 O Projeto Político Pedagógico – PPP

A LDB nº 9394/96, em seu Art. nº 12, discorre que "os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". As Diretrizes da Política de Educação Inclusiva de 2008, a serem efetivadas a partir de 2010, trazem consigo a proposta inclusiva de

reestruturação das práticas pedagógicas na escola comum, que devem estar inseridas no PPP da escola.

De acordo com a Resolução nº 04/2009, “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização” (BRASIL, 2009). Foi observado que a organização e a oferta do AEE na EM Dourado Campos não estão institucionalizadas no PPP da escola, fato que compromete a implantação da educação inclusiva na escola. O PPP é o principal documento da escola, “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”, e “é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (ANDRÉ, 1998, p. 189).

Na escola comum, a institucionalização da inclusão de todos os educandos, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais, deve fazer parte da constituição do PPP. É necessário um estudo das características da comunidade e das necessidades dos alunos.

A Resolução nº 04/2009 orienta em seu texto que o PPP da escola seja de caráter inclusivo, organizado com abrangência a eliminar as barreiras para a participação do educando especial na escola comum, a fim de proporcionar condições para que ele desenvolva sua aprendizagem e seja capaz de participação na sociedade:

Entendemos que a instituição escolar não pode e nem deve ficar alheia aos problemas sociais da comunidade onde está inserida, principalmente quando estes problemas interferem diretamente na qualidade do ensino na escola. Entretanto, apenas o trabalho técnico-pedagógico dos orientadores educacionais, dos professores e da direção da escola não é capaz de transformar toda uma visão de mundo, estruturada culturalmente em princípios e valores segundo os quais a formação acadêmica é secundária, mas a parceria real com a comunidade pode dar continuidade a uma nova visão de mundo, a médio e a longo prazo, já iniciada, mais adequada aos tempos atuais, a partir da preparação das novas gerações e da conscientização dos adultos para a necessidade de envolvimento nos trabalhos de cunho comunitário (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica inclusiva envolve, primeiramente, a sensibilização de todos os envolvidos no contexto escolar na compreensão da existência da diversidade em todos os lugares da sociedade, especialmente na escola. Promove o envolvimento da coletividade, pois “[...] o projeto inclusivo não é ação de apenas um profissional da educação [...] para possibilitar a maestria pedagógica com qualidade na sala de aula, onde haja é

importante a atuação (concomitante ou não) de mais de um professor [...]” (BEYER, 2007, p. 79).

A construção desse documento teórico-metodológico “visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa” (VASCONCELLOS, 2005, p. 143).

Como está disposto na Resolução nº 04/09, nas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, no Art. 10, o PPP deve normatizar o Atendimento Educacional Especializado, prevendo em sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Em outras palavras, no âmbito institucional, a realização de um Projeto Político Pedagógico define as ações educativas da escola, apresentando os propósitos e as intenções quanto à efetivação do Atendimento Educacional Especializado às crianças com necessidades educacionais.

No âmbito institucional, na realização de um PPP de delineamento inclusivo, é primordial que o sujeito com necessidades especiais seja visto em sua especificidade, individualidade e características peculiares à sua condição. Deve haver uma construção coletiva, acontecendo a partir dos princípios norteadores de direito, liberdade, democracia e autonomia, considerando a intencionalidade e a diversidade da aprendizagem, buscando sistematizar no seu cotidiano ações conscientes e participativas dos alunos incluídos.

Sua construção implica refletir as características da localidade onde a escola está inserida, envolvendo meio social, físico e cultural, com mudanças necessárias em toda a estrutura escolar, tanto no campo administrativo como no pedagógico. Mudanças que refletem na proposta educacional e na organização curricular para a aprendizagem de um aluno completo, não somente cognitivamente, mas em toda sua inteligência e diversidade. Essa

proposta, longe de ser utópica, é real, implicando ações no contexto administrativo e educacional.

Saviani (1983, p. 93) nos relata que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” e todos os envolvidos com a escola têm a possibilidade de dialogar e mudar sua ação de trabalho para práticas inclusivas.

Desta maneira, a construção do PPP deve se dar coletivamente, para que sua efetivação seja um compromisso coletivo de todos os envolvidos na escola. Sua filosofia deve partir da concepção inclusiva, pautada nos direitos humanos, e deve contemplar todas as ações e projetos que a escola desenvolve. Essa proposta, longe de ser impossível de se realizar, é realizável, implicando ações no contexto pedagógico e administrativo.

3.2.3 Avaliação no Atendimento Educacional Especializado

Quando buscamos falar em avaliação no contexto da inclusão, devemos subsidiar nosso ponto de referência na aceitação das diferenças, da diversidade, da ética e do direito de todos à educação. Fazer a avaliação significa identificar a melhor maneira de subsidiar a aprendizagem do aluno.

Wallon (1968) compreende o ser humano como um ser completo e evidencia a possibilidade de compreendermos de maneira mais ampla o desenvolvimento do aluno, em sua natureza orgânica e social, para que a avaliação seja significativa, possibilitando identificar as mudanças conquistadas por ele. A afetividade é base predominante no desenvolvimento da pessoa, pois a aprendizagem recebe influência desse contexto. O referido autor destaca que as relações interpessoais e o meio social influenciam nesse processo.

A capacidade do aluno com necessidades educacionais especiais em aprender na escola deve ser avaliada a partir de seus avanços, e as avaliações devem ser iniciadas desde sua matrícula na escola. Sua avaliação, nesse contexto, deve prosseguir sendo observada a partir de suas individualidades, atentando-se para o quanto o aluno conseguiu progredir, para as mudanças conquistadas nas atividades de criar, resolver situações e superar suas dificuldades em determinado período educativo.

Mantoan (2010, p.87) afirma que “o ensino, por sua vez, é avaliado pelo que o professor conhece do comportamento escolar de seus alunos e pela sua capacidade de criar alternativas, modificando constantemente o seu trabalho para se ajustar às necessidades e peculiaridades de cada um”.

De acordo com o documento Saberes e Práticas da Educação inclusiva, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2006), para atender o aluno é necessário que a escola tenha assessoramento técnico a fim de organizar a avaliação. A partir daí, é identificada a melhor maneira para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. É necessário que a experiência pedagógica do professor, do pedagogo, do gestor, do setor responsável pela educação especial no município e a colaboração da família sejam levadas em consideração. Deve-se receber, quando for necessário, a colaboração de serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça, esporte e do Ministério Público.

A avaliação deve partir das capacidades do aluno de superar suas próprias barreiras. As experiências inclusivas do atendimento especializado acontecem a partir do planejamento adequado às capacidades individuais de cada educando. Na busca de utilizar suas potencialidades, os resultados surgem naturalmente e podem, sim, serem traduzidos em avaliação.

As pessoas têm diferentes saberes e interesses, necessidades, habilidades, competências, contextos sócio-emocionais, história e potencial e essas diferenças produzem, ao longo da vida do aprendiz, a singularidade de cada um. Compreender que existem as diferenças entre as pessoas faz parte da formação do educador. Se a escola responde às necessidades proeminentes do contexto em que ela está inserida e muda sua prática e seu pensar para atender o papel social, ela continua cumprindo a sua função formadora e continua sendo escola (MATOS, 2008, p. 156).

Baú e Kubo (2009, p. 31) afirmam que “o ensino e a aprendizagem representam um completo de interações comportamentais, significa que ensinar e aprender são processos comportamentais que não funcionam separadamente e são constituídos por múltiplos componentes em interação”, que abrangem a pessoa como um todo, cognitiva, afetiva, motora e socialmente.

3.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA

Os avanços na política pública brasileira de educação inclusiva seguiram uma tendência mundial para a inserção de pessoas com necessidades especiais na escola comum. Os progressos na legislação nacional se normatizaram com a promulgação da LDB nº 9394/96, dedicando todo o Capítulo V ao investimento na promoção de uma educação voltada à diversidade e à valorização das diferenças como recurso de aprendizagem.

Buscando criar alternativas de acessibilidade para superar a exclusão e promover uma educação para todos, a PNEEPEI/2008 apresenta como diferencial o AEE.

Esse atendimento utiliza recursos pedagógicos e estratégicos, considerando as necessidades específicas dos alunos públicos-alvo da Educação Especial para promover sua participação nas atividades escolares.

A PNEEPEI/2008 afirma que “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (2008, p. 1).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), em conjunção ao Plano Nacional de Aceleração do Crescimento – PAC, buscou superar a oposição da educação especial com a educação comum. Ele apresenta em seus eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.

O Decreto nº 6.571/08 vem regulamentar o parágrafo único do Art. 60 da LBD nº 9394/96, apontando que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino“. Essa alternativa se concretizou, e a disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para o Atendimento Educacional Especializado é parte integrante do apoio à inclusão.

O Art. 2º do Decreto nº 6.571/08 busca, como um dos recursos para a eliminação das barreiras no processo de ensino e de aprendizagem, a promoção de recursos didáticos e pedagógicos. Desta maneira, o AEE desenvolve um conjunto de atividades no atendimento com os recursos pedagógicos e de acessibilidade para que o aluno tenha acesso ao ambiente escolar, tendo participação autônoma.

Foi normatizada a proposta das diretrizes com ações inclusivas que devem ser adotadas pelas escolas para a eliminação de barreiras, com ações de acessibilidade educacional e valorização das diferenças no direito de oportunidade. A proposta inclusiva é que a escola seja capaz de assegurar nos documentos e no cotidiano o respeito às necessidades específicas dos alunos, disponibilizando os serviços, os recursos pedagógicos, as tecnologias assistivas e de acessibilidade para promover autonomia e participação do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação. Esses recursos devem atender aos alunos incluídos a partir de suas necessidades e peculiaridades na Sala de Recurso Multifuncional.

A escola deve dispor em seus documentos a regulamentação das ações da proposta do AEE. Este documento deve ser o PPP, pois, em sua essência, ele organiza o

direcionamento de todas as ações da escola. A partir dele, pode ser estruturado um projeto direcionado às ações desenvolvidas na Sala de Recurso Multifuncional, com regulamentação do Atendimento Educacional Especializado a partir da realidade da escola.

A instituição dessas diretrizes está organizada com o propósito de fazer com que seja garantida a transversalidade das ações da educação especial no ensino comum por meio da utilização de recursos que auxiliem na eliminação das barreiras no convívio escolar ou em outro ambiente social.

Com base no Art. 2º do Decreto nº 6.571/08, o Projeto Sala de Recurso Multifuncional, de 2011, regulamenta em seu texto a participação do aluno com necessidades especiais na escola por meio do desenvolvimento no contexto dos recursos didáticos para que assim se possa:

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2011, p. 03).

Dentre os desafios propostos pela política para a escola, que se pretende inclusiva, essas novas práticas precisam estar adaptadas para atenderem à diversidade e à peculiaridade dos educandos incluídos na escola comum. Vimos relevância na discussão dos atos da vida Pública Federal e Municipal quanto aos recursos pedagógicos disponibilizados na escola, a acessibilidade e a tecnologia assistiva; quanto às condições de acesso e participação no ambiente escolar; e quanto à articulação, para a inclusão no cotidiano, das condições de acesso, participação e aprendizagem.

3.3.1 Sala de Recurso Multifuncional para o AEE

De acordo com a PNEEPEI/2008, o Atendimento Educacional Especializado “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15). Um dos meios de eliminar as barreiras na escola comum é a articulação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional.

A Resolução nº 04/2009, afirma, no Art. 10, inciso I, que a “sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, recursos

de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009) normatiza a necessidade de a escola institucionalizar o AEE em seus documentos legais.

A Sala de Recurso Multifuncional é assim denominada atualmente por ser organizada para atender alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A intenção é que todos os alunos frequentem o mesmo atendimento, respeitando-se suas individualidades; esta característica é o diferencial das antigas salas de recursos tradicionais das escolas regulares. Sua articulação deve acontecer num espaço¹⁹ investigativo de atendimento pedagógico especializado para a superação das dificuldades de aprendizagem com diferentes possibilidades do desenvolvimento dos sujeitos.

Este espaço de apoio à superação das dificuldades pode acontecer em dois tipos de sala: a Sala de Recurso Multifuncional Tipo I e a Sala de Recurso Multifuncional Tipo II. O que diferencia uma sala da outra é a quantidade de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva que elas disponibilizam. Ambas são constituídas²⁰ de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos²¹.

As SRM Tipo I são constituídas de microcomputadores, estabilizadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora a *laser*, teclado e colmeia, mouse, acionador de pressão, *laptops*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e eletrônicas, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanímico (lousa branca).

As SRM Tipo II são constituídas dos recursos das SRM Tipo I adicionando outros recursos de tecnologia assistiva, como impressora Braille, máquina Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, *kit* de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos táteis, ale de outros recursos.

O MEC apoiou as escolas na organização de ações sob a responsabilidade da SEESP/MEC até maio de 2011. Com a extinção desta Secretaria, as ações para educação inclusiva passam a estar ligadas ao SECADI/MEC/2011.

Com a municipalização da educação, boa parte da manutenção de recursos e materiais é de responsabilidade da escola, que desenvolve, mediante apoio, no contexto estrutural e pedagógico federal.

¹⁹ Abordaremos as características da SRM no quarto capítulo, relacionado à acessibilidade.

²⁰ Relação em anexo.

²¹ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – MEC/ 2009.

Os recursos financeiros disponibilizados para o funcionamento das SRMs Tipo I e Tipo II provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB²², sob responsabilidade do MEC.

Foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, no Art. 8º, o financiamento da matrícula, havendo a duplicidade da matrícula na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado, isto é, a matrícula do aluno especial deve ser computada em dobro, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP (BRASIL, 2008). Ou seja, os recursos referentes à matrícula duplicada são encaminhados para a escola para a aquisição dos recursos materiais, da tecnologia assistiva e dos materiais didáticos.

De maneira progressiva, vem acontecendo a municipalização do ensino fundamental, em que Manaus tem assumido parte da responsabilidade financeira, administrativa e pedagógica da educação local. O que se idealiza com isso é que a escola tenha suporte financeiro, administrativo e pedagógico para a construção e efetivação de propostas de aprendizagem no contexto da diversidade e do desenvolvimento inclusivo para a comunidade escolar.

Consta no Art. 3º, § 1º, que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008), sendo de responsabilidade do MEC a prestação do apoio técnico e financeiro. Como consta no Art. 4 da Resolução nº 27, de 2 de junho de 2011,

[...] na proporção de 80% (oitenta por cento) em custeio e 20% (vinte por cento) em capital, de acordo com o número de alunos da educação básica matriculados na unidade educacional, extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, e tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de alunos e os correspondentes valores [...] (BRASIL/MEC, 2011, p. 03).

Com o Decreto nº 6.571/08, foram disponibilizados recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade arquitetônica por meio da Resolução do FNDE nº 27/2011. Os recursos financeiros são destinados duplamente para a escola, sendo distribuídos para cada uma de acordo com o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica.

A Tabela 2, a seguir, ilustra essa distribuição, de acordo com o número de alunos por escola:

²² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Tabela 2 – Recursos financeiros distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados na Educação Básica

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Custeio – R\$ (80%)	Capital – R\$ (20%)	Total – R\$
Até 199	4.800,00	1.200,00	6.000,00
200 a 499	5.600,00	1.400,00	7.000,00
500 a 1000	6.400,00	1.600,00	8.000,00
Acima de 1000	7.200,00	1.800,00	9.000,00

Fonte: Dados retirados da Resolução nº 27, de 2 de junho de 2011.

Este investimento deve ser destinado ao Atendimento Educacional Especializado. A participação do aluno com necessidades especiais na escola comum, muito se diferencia do atendimento clínico atribuído anteriormente a esse público. O foco na pessoa com necessidades especiais e as mudanças na legislação serão abordados no contexto da acessibilidade e dos recursos de acessibilidade no ambiente escolar, a seguir.

3.3.2 Acessibilidade e recursos de acessibilidade no ambiente escolar

A dimensão da acessibilidade é considerada em uma concepção ampliada que envolve, além das condições de acesso aos espaços da escola pelo aluno, também sua permanência com autonomia neste espaço. Isso envolve o acesso aos serviços disponibilizados, às pessoas, à comunicação e aos recursos pedagógicos, de maneira que o aluno possa permanecer no cotidiano da escola com a maior autonomia possível.

A acessibilidade começou a ganhar espaço e ser discutida nos Estados Unidos, com o retorno dos soldados mutilados pela guerra do Vietnã. Naquele momento foram criadas condições para que esses heróis de guerra melhorassem sua qualidade de vida, desenvolvendo a autoconfiança, a acessibilidade ambiental e a cidadania com autonomia e dignidade (OLIVEIRA, 2003).

A PNEEPEI/2008 norteou a criação do Decreto nº 6.571/08 e da Resolução nº 04/2009, que regulamentam e dão diretrizes para a implantação da SRM. Para tal disposição, fizemos um recorte e buscamos compreender mais amplamente a acessibilidade e a tecnologia assistiva que possibilitam ao aluno sua autonomia na escola.

Em documentos federais considera-se que, na acessibilidade, os recursos são as “ajudas técnicas os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade” (MEC, 2002, p. 4).

Como parte do conjunto do respeito à diversidade e à individualidade, a acessibilidade do ambiente escolar é uma das primeiras preparações para que a inclusão educacional se estabeleça. Modificações na estrutura física e pedagógica precisam ser efetivadas para possibilitar a todos os alunos o acesso autônomo ao ambiente físico e pedagógico da escola.

A educação inclusiva tem o propósito de que todos os alunos participem da escola da maneira mais igualitária possível, considerando que os alunos estudem e sejam educados no mesmo ambiente educacional, sistematizado no mesmo espaço físico e temporal com os demais alunos. Os espaços acessíveis se tornam necessários, minimizando os efeitos das deficiências e proporcionando a todos os alunos, oportunidades de participação para que adquiram, de maneira igualitária, habilidades acadêmicas, sociais e de autonomia diária (AUDI; MANZINI, 2007). O ambiente físico desempenha um importante papel no processo de inclusão escolar, uma vez que este espaço demonstra a expressão de um sistema social. O sistema brasileiro deseja caminhar na concepção inclusiva e, para isso, tem investido em políticas públicas. A educação inclusiva veio mostrar que estes espaços precisam se adequar à nova concepção de educação. Por este motivo, o espaço público, em especial a escola, começou a receber especial atenção das políticas públicas.

É crescente a inclusão de alunos especiais nas escolas. De acordo com o Censo Escolar de 2008, houve um aumento médio de 20% de novas matrículas. Esse crescimento de público na escola tem relevado necessidade de condições de acesso, participação e aprendizagem.

Definindo a acessibilidade, a NBR 9050, §3.1, afirma que é a "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos" (ABNT, 1994). De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, altera-se o Decreto nº 3.298/99, no Art. 51, considerando-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III - pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tenha limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e de utilizá-lo (BRASIL, 2004).

De acordo com a Resolução nº 04, de 2009, No parágrafo único do Art. 2º, abordam-se os recursos de acessibilidade, que são considerados:

Recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Essa normatização apresenta os recursos de acessibilidade que permitem ao aluno superar barreiras que impeçam sua participação, aprendizagem e interação com outras pessoas da escola. Os acessos aos recursos na educação dentro da escola vão além da matrícula e dependem de investimentos em diferentes ações, de maneira a garantir adequações necessárias nos espaços escolares, embasadas na política, nas normas e legislação vigente.

As adaptações na escola possibilitam inúmeras ações por parte da pessoa que requer um atendimento especializado. Os corredores, por exemplo, devem ser amplos e as portas largas, com espaço suficiente para a passagem, facilitando o deslocamento de cadeirantes. Esses espaços são importantes e devem ser observados, pois precisam fornecer possibilidades efetivas de condições para todos se deslocarem à biblioteca, ao refeitório, aos banheiros e a outras dependências do ambiente.

A acessibilidade no contexto educativo refere-se aos meios que devem ser adaptados para que a aprendizagem possa acontecer com qualidade:

A situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e sim um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo (MEC, 2002, p. 03).

A determinação técnica e financeira que provém do FUNDEB/MEC, apresentada nas diretrizes para o AEE, oportuniza as escolas a adquirirem materiais específicos para o atendimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na SRM.

Ajuda técnica ou tecnologia assistiva foi definida pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no Artigo 35º, § 3º, que considera:

[...] apoios especiais a orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade (BRASIL, 2004).

Em dezembro de 2010, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 apresenta a universalização do atendimento na escola comum da população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em sua Meta 4.4, esse documento afirma que:

Vai manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL/MEC, 2010).

A concepção ampliada da acessibilidade vem atender a individualidade dos alunos incluídos, pois estes possuem “necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno, meios para acesso ao currículo” (CNE/CEB, 2001).

3.3.3 Tecnologia assistiva

O conceito de tecnologia assistiva foi aprovado no ano de 2007, durante a VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. O conceito aprovado por unanimidade pela Comissão, com a Resolução nº 27, de 02 de junho de 2011, foi tecnologia assistiva, que:

É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com

deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2011).

Essa Resolução dispõe sobre os recursos financeiros do Programa Escola, acessível em 2011 para alunos especiais matriculados em sala de aula comum, e afirma que:

Por tecnologia assistiva compreendem-se os produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional (BRASIL, 2011, p. 03).

Atualmente, o conceito de tecnologia assistiva engloba o contexto em que se insere a acessibilidade. Consideram-se todas as pessoas que, em seu cotidiano, especialmente o escolar, tenham alguma de suas capacidades limitada e vivenciem barreiras ou obstáculos que impedem sua autonomia de ir e vir, como pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidade/superdotação.

A tecnologia assistiva, ou ajuda técnica, objetiva promover a autonomia das pessoas com necessidades especiais. É uma área do conhecimento que, por meio de recursos, equipamentos, estratégias e serviços adaptados, amplia as habilidades funcionais de maneira interdisciplinar nas situações de incapacidade.

Dos recursos e serviços, podemos afirmar que os primeiros são produtos, equipamentos ou sistemas que promovem a acessibilidade para pessoas com deficiência, enquanto os segundos são os que auxiliam profissionalmente as pessoas com necessidades especiais para a utilização dos recursos da tecnologia assistiva. A utilização dessa tecnologia torna o aluno mais autônomo e independente no ambiente escolar, melhorando sua qualidade de vida.

A prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência envolve muitos materiais e produtos que auxiliam na vida cotidiana. Isso constitui a tecnologia assistiva, que são: recursos, eletrônicos ou não, que auxiliam na comunicação, recursos de acessibilidade ao computador, bengalas, lupas e lentes que auxiliam pessoas cegas ou de baixa visão, aparelho para surdez, alerta tátil para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, projetos arquitetônicos, além de muitos outros recursos adaptados e auxílios móveis para pessoas com deficiência.

O Projeto da Sala de Recurso Multifuncional²³ afirma que:

As Salas de Recurso Multifuncional deverão ser organizadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos. Dentre os materiais, podemos citar: jogos didáticos pedagógicos, recursos audiovisuais, livros e outros disponíveis e providos pela escola, bem como os equipamentos e materiais específicos encaminhados pelo MEC (BRASIL, 2011, p. 03).

Na escola, as mudanças trazidas pelo Decreto nº 5.296/04, que trata da acessibilidade com segurança e autonomia, fizeram emergir alterações substanciais, apoio especial ao espaço escolar que envolve todos os ambientes, como sala de aula, biblioteca, pátio, banheiros, refeitório e outros ambientes no interior da escola. As escolas devem prover condições de acesso, eliminando as barreiras e promovendo acessibilidades. Essa atenção à acessibilidade, quando cumprida, garante ao aluno “circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades e superar barreiras” (ARANHA, 2004, p. 21).

O acesso no ambiente escolar vai além de se conseguir chegar em sua sala de aula, o aluno precisa ter a segurança de poder deslocar-se por diferentes lugares da escola e fazer variadas atividades de maneira independente. Isto é, o aluno precisa ter acessibilidade espacial e poder participar das atividades, utilizando os espaços com a igualdade e a independência possível, dominando o ambiente da escola.

A proposta inclusiva é de que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para desenvolver suas habilidades acadêmicas, fazendo com que suas deficiências sejam minimizadas pela acessibilidade nos espaços físicos (AUDI; MANZINI, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado dispõe de diretrizes orientadoras que podem se concretizar desde que o Estado desenvolva estratégias e faça cumprir o Art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Frente às políticas e às normatizações, é necessária a instrumentalização dos professores com a finalidade de atendimento às individualidades e de construção de recursos que tornem essas pessoas autônomas e independentes.

²³ Será melhor discutido no Capítulo IV deste trabalho.

CAPÍTULO IV – A PRÁTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA DOURADO CAMPOS

Abordaremos, neste capítulo, a prática de Atendimento Educacional Especializado na Escola Dourado Campos. Apresentaremos narrativas da professora **Neiva**, do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atua na Sala de Recurso Multifuncional – SRM, da gestora **Creuza** e das professoras **Bia, Carla, Denise e Elaine**, quatro professoras da sala de aula comum.

Discutiremos os documentos que são a base legal de orientação da escola, o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Projeto Atendimento Educacional Especializado, que referencia o Atendimento Educacional Especializado na escola.

O trabalho no AEE para a Educação Inclusiva será abordado a partir das possibilidades e dos limites das práticas educacionais. Esse trabalho parte das atribuições da professora da SRM e de sua articulação com os professores da sala de aula comum para que os alunos possam ser capazes de desenvolvimento em seu rendimento de maneira harmoniosa. Trataremos da formação continuada dos professores na educação inclusiva e do cotidiano da escola, abrangendo a formação para professores do AEE e para os professores da sala de aula comum.

Os recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola serão tratados a partir da articulação com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI de 2008. A inclusão não se limita à Sala de Recurso Multifuncional, uma vez que toda a escola faz parte do espaço onde o aluno incluído tem o direito de se deslocar com autonomia e independência. Desta maneira, discutiremos a acessibilidade da escola considerando as condições de acesso ao/do ambiente escolar, desde a fachada da escola, as cores da pintura, o piso que envolve a área interna, as salas de aula comum, o refeitório, os banheiros e a Sala de Recurso Multifuncional.

Quanto aos recursos pedagógicos, serão discutidas a acessibilidade e a tecnologia assistiva por meio do relato da observação na Sala de Recurso Multifuncional. São considerados também dois atendimentos na Sala de Recurso Multifuncional, com utilização de recursos de acessibilidade, afetividade, compromisso e respeito ao aluno público-alvo da educação especial incluído na escola comum.

O interesse em investigar o contexto da Escola Municipal Dourado Campos se deu durante a busca para o levantamento de escolas que tivessem Sala de Recurso

Multifuncional no município de Manaus. Vários professores pertencentes à rede municipal de Educação de Manaus/SEMED informaram que aquela era conhecida no meio educacional por ter um trabalho expressivo em AEE.

Optamos por esta escola, também, por termos tido conhecimento de que esta instituição foi a primeira a receber, pelo MEC, a implantação de uma Sala de Recurso Multifuncional. Assim, foi a primeira, no município de Manaus, a poder atender alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

A gestora escolar, professora **Creuza**, apoia as atividades do AEE e comenta que “*A escola tem uma parceria desde 2009 com a Associação dos Deficientes Físicos da Zona Norte – ADEFIZON, com o Projeto A inclusão de criança com deficiência na escola, onde a ação do projeto envolveu a comunidade e finalizou com a criação de um gibi educativo*”.

A escola é uma instituição educativa sistematizada. É, acima de tudo,

Uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem (CARVALHO, 2007, p. 110-111).

Este espaço social tem a função de garantir a todos os alunos a participação em todas as atividades escolares. A transformação das escolas comuns em escolas comuns inclusivas envolve uma série de fatores, desde as questões locais da escola até as questões políticas e econômicas do Estado globalizado.

A Escola Municipal Dourado Campos recebeu a implantação do AEE na Sala de Recurso Multifuncional no ano de 2006. A educação inclusiva foi normatizada e algumas ações vieram sendo desenvolvidas, do aspecto estrutural ao pedagógico, no interior da escola. Com relação a isso, dissertaremos, de maneira científica, nossas observações da pesquisa *in loco*.

Ao ser indagada se a Escola Municipal Dourado Campos está preparada para a inclusão, a professora **Creusa**, gestora da instituição, afirma:

Eu vou te dar uma resposta que está bem de acordo. A escola está preparada sim, porque a escola está sempre em busca... não que nós tenhamos condições de atender qualquer criança. Temos nossas limitações.

E com esse trabalho que fazemos, acabamos descobrindo que todos temos limitações, deficiências [...] tentamos primeiro, quando nos vemos, percebemos que nós estamos limitados, nós procuramos encaminhamento para ele. O fato de estarmos sempre em busca, indica que sim, que nós estamos preparados para a inclusão²⁴.

A diversidade está na escola, e esses sujeitos buscam o reconhecimento às diferenças, desafiando os profissionais em seus saberes e práticas. É importante, na coletividade, que a escola supere o receio de educar alguém especial. Estamos em tempos de mudanças, que implicam um empenho em direção a uma modificação e reestruturação social. Um empenho para que a transformação da escola na inclusão deixe de ser busca e passe a ser realidade.

Freire (2001, p. 59) afirma ser importante termos consciência de que somos seres inacabados para que sejamos capazes de respeitar o direito de uma pessoa especial, pois “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A professora **Neiva**, que atua na SRM, diz que: “*na escola vejo que [...] está acontecendo essa inclusão, ainda que a passos lentos, temos muitos profissionais comprometidos e envolvidos e temos principalmente uma gestora que apoia e acredita no sucesso desses alunos*”.

A entrevista retratou um pouco do que observamos em campo, que o atendimento na sala de recurso vem acontecendo com compromisso e atenção aos alunos. Existem professores envolvidos e participantes da proposta da educação inclusiva. No entanto, existem também professores que não concordam com a proposta da educação inclusiva, mas aceitam os alunos que são encaminhados para suas salas de aula. Outras observações identificadas a respeito disso serão relatadas no decorrer deste capítulo.

Abordaremos, a seguir, os documentos legais internos da Escola Municipal Dourado Campos, que são o PPP e, em seguida, o Projeto de Atendimento Educacional Especializado intitulado Sala de Recurso Multifuncional.

²⁴ Os relatos dos participantes da pesquisa estão sendo descritos em *itálico*. Os relatos longos são apresentados com um recuo de 3 (três) cm para diferenciar do formato das citações longas neste capítulo.

4.1 BASE LEGAL DO AEE NA ESCOLA

Neste ponto do trabalho, discutiremos o PPP e o Projeto Atendimento Educacional Especializado que referencia o Atendimento Educacional Especializado na escola comum. Esses documentos são a base legal de orientação da escola. A partir destes, e também de elementos da coleta de dados pertinentes à nossa investigação, objetivamos verificar se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da Escola Municipal Dourado Campos estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

4.1.1 O Projeto Político Pedagógico

A construção do PPP da escola inclusiva, no aspecto administrativo, deve ter os direcionamentos do diretor escolar. Com sua equipe pedagógica, o gestor deve tomar as providências necessárias e essenciais, pois “a construção de um projeto educativo é [...] uma escolha consciente por parte dos indivíduos investidos de poder decisório e acadêmico” (SILVA, 2009, p. 01).

É importante o envolvimento de todos os membros da escola, especificando-se as responsabilidades individuais, mas havendo a ação coletiva voltada ao planejamento do projeto, das ações e dos programas que serão criados.

A Escola Municipal Dourado Campos elaborou seu PPP em 2010, quando foi realizada na escola uma Mostra de Paineis. Nessa mostra, o projeto foi apresentado pelos membros da escola e apreciado pela comunidade e pela Divisão Regional Norte. O PPP foi, assim, encaminhado e aprovado pela SEMED/Manaus no ano de 2011.

De acordo com informações deste documento, o PPP da Escola investigada possui dois objetivos gerais, a citar:

- Organizar o trabalho pedagógico visando ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, consciente e participativa;
- Garantir aos alunos o acesso e a permanência numa escola pública de qualidade social, interferindo, interagindo nas relações sociais em benefício coletivo (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 03).

O PPP da escola propõe em seus referenciais a atuação deste projeto na organização de um planejamento capaz de envolver a todos para que as ações sejam desenvolvidas de maneira sistematizada. A acessibilidade faz parte da proposta do PPP desta

escola, que reconhece a importância desse item no contexto coletivo para a utilização qualitativa do espaço escolar.

Observamos que todo o contexto do PPP da escola se abrevia quanto aos princípios da educação inclusiva sem deixar claro em seu objetivo geral a concepção de inclusão educacional. Esse projeto deixa de especificar quais adaptações de acessibilidade e de recursos foram ou serão realizadas. Consta no PPP da Escola Municipal Dourado Campos que este é:

Resultado de uma série de trabalhos coletivos, estudos e reflexões sobre a realidade e os acontecimentos presentes na instituição, ou seja, um diagnóstico da situação e das possibilidades de intervenção que vejam garantir um ensino de qualidade, respeitando as diferenças e a individualidade de cada um (MANAUS/EMDC, 2010, p. 6).

O PPP deve normatizar a organização do Atendimento Educacional Especializado, sendo a base de toda ação coletiva, das reflexões acerca da realidade escolar. Deve-se concretizar em suporte ao aluno, especificamente, aqui, ao aluno com necessidades especiais que necessita de atendimento na Sala de Recurso Multifuncional.

Matos (2008) afirma que a discussão coletiva e a reflexão da prática escolar atual para a reorganização da escola na concepção inclusiva devem acontecer “a partir de um Projeto Político-Pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência” (MATOS, 2008, p. 122).

Em relato, a professora **Neiva**, da SRM, afirma que “*não tivemos muitas reuniões como deveríamos ter, somente duas, mas pedi que fosse incluída alguma coisa da educação inclusiva, não vi como ficou, mas espero que os colegas que estão fazendo tenham colocado alguma coisa*”.

Ainda, a professora **Carla** relata que “*nós nos reunimos uma ou duas vezes, só não sei dizer se já fechou*”.

A gestora **Creusa** tem uma liderança ativa entre os professores, realizou algumas reuniões e recebeu palestrantes para apresentar variadas temáticas com relação ao tema. No entanto, ela reflete que “*houve poucas reuniões para elaboração do PPP da escola*”, informando sobre a data específica para ser apresentado à comunidade em forma de Painel Escolar.

Durante a entrevista, a gestora **Creusa** afirma que “*nosso Projeto foi construído muito rápido, para ser entregue à SEMED, nesse período, tivemos poucas reuniões e precisamos rever ele esse ano e fazer algumas modificações*”.

Sobre a questão do tempo disponibilizado aos professores para a elaboração do Projeto, o estudioso trata que:

Os professores são os principais responsáveis pelo plano de ação da escola, do que deveria atribuir um sentido comum aos diferentes agentes (segmentos), contudo, as condições objetivas e subjetivas não estão asseguradas, quer por que lhes faltar tempo remunerado para o desenvolvimento dessas novas tarefas [...] quer porque lhes faltam conhecimento e referências sobre o universo sociohistórico de seus alunos (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Durante a construção do PPP, a gestora **Creuza**, referindo-se aos encontros, afirma que “*fizemos dois momentos, a professora da sala de recurso multifuncional teve uma participação fundamental na reunião, pois ela informou aos pais como é o trabalho dela na sala*”. A diretora demonstra atenção, na construção do PPP, em apresentar aos pais o Atendimento Educacional Especializado que acontece na Sala de Recurso Multifuncional. Ela incentiva a professora da Sala de Recurso Multifuncional às ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado e apoia as atividades e projetos desenvolvidos por ela.

A Imagem 1, a seguir, apresenta o Painel Escolar, composto do PPP construído na escola. O Painel mostra resultados quantitativos de aprovação e imagens de atividades desenvolvidas, e foi divulgado para toda a comunidade e para a Equipe da Divisão Regional Norte.

Imagem 1 – Escola Municipal Dourado Campos



Fonte: SANTOS, 2011.

O Painel Escolar fica localizado na entrada da escola, acessível a toda comunidade escolar e seu entorno. Ele apresenta as características principais da escola, como seu histórico, características, filosofia e metas, além de dados estatísticos de avaliações e atividades desenvolvidas. O Painel divulga também a proposta de gestão participativa da escola, representando suas crenças e valores, como constam em seu PPP. O PPP da Escola Municipal Dourado Campos apresenta a excelência, a inovação, o respeito, a ética, a qualidade e a equidade como valores. Com base nisso, a escola tem a missão de atuar com ética e transparência no trabalho de equipe, buscando seu reconhecimento na comunidade a partir da participação e do comprometimento de todos, respeitando a comunidade escolar a partir do trabalho inovador e criativo nas práticas educativas (MANAUS/EMPDC, 2010).

Observou-se ainda que, em seu PPP, a escola organizou um cronograma de ações voltadas ao calendário escolar, ao planejamento, ao desenvolvimento de projetos e programas na escola, à frequência dos alunos, à leitura e à escrita e à formação continuada dos educadores.

O PPP desta escola discorre acerca do marco doutrinal ou filosófico que tem “como pressuposto teórico o Sociointeracionismo, pois entendemos que a aprendizagem ocorre através da interação das estruturas mentais de cada indivíduo com o meio social e cultural no qual está inserido” (MANAUS/EMPDC, 2010, p. 15). O documento afirma, ainda, que a escola busca orientação e acompanhamento da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, respeitando o tempo do educando de acordo com a situação vivenciada. Assim,

Na visão sóciointeracionista [*sic*], as atividades do aprendizado escolar são sistemáticas e tem uma intencionalidade deliberada, um compromisso explícito, historicamente comprometido em tornar acessível o conhecimento formal organizado pela cultura. As crianças, à medida que são encorajadas a adquirir conceitos científicos nas atividades propostas pela escola, estão modificando sua relação cognitiva com o mundo (MATOS, 2008, p. 148).

Apesar de toda apresentação doutrinal e filosófica, para que esse direito seja efetivado, cabe ainda ao PPP da escola deixar claro em sua configuração um currículo adaptado capaz de atender às necessidades de todos os educandos. Para isso, cabe a esse projeto abordar os recursos pedagógicos e de acessibilidade. O PPP deve tanto apresentar as modalidades do ensino quanto definir o público-alvo do atendimento educacional especial.

Projetaram ações voltadas à construção de consciência ambiental, reforço pedagógico a todos os alunos que necessitem suprir suas necessidades de aprendizagem,

utilização de recursos tecnológicos para aprendizagem e, ainda, afirmam “oferecer atividades voltadas para o atendimento educacional especializado”, tendo este como responsável a Equipe Escolar e esperando como resultado a “inclusão de alunos com deficiência intelectual e múltipla” (PPP, 2010, p. 18).

De acordo com a Resolução nº 04/2009, no Art. 4, inciso IV, são contempladas pessoas além dessas especificidades apresentadas:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

A política que normatiza a inclusão na Escola Municipal Dourado Campos deveria estar descrita no PPP da instituição. Essa política envolve a aprendizagem do aluno com necessidades especiais, sua permanência e acessibilidade na escola, utilizando recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para que este aluno possa ter autonomia e independência.

Em outras palavras, como dispõe a Resolução nº 04/2009, a institucionalização deste atendimento deveria ser prevista no PPP da Escola Municipal Dourado Campos. Assim, o PPP deveria ser construído numa concepção inclusiva para a nomeação de todas as ações a serem desenvolvidas. No entanto, foi observado que a proposta inclusiva deixou de ser contemplada nesse projeto, que norteia todas as ações da escola. Atualmente, a gestora da escola reiniciou a proposta de reestruturação deste documento.

Sobre isso, identificamos que são poucos os educadores envolvidos com a proposta inclusiva, e que estes estão “buscando principalmente resposta a uma questão principal: ‘como’ implementar, de uma forma plausível e possível, o projeto inclusivo nas escolas em geral” (BEYER, 2007, p. 75).

Sob essa ótica, o PPP deveria refletir o resultado de políticas públicas para uma construção coletiva, com ação inclusiva intencional, pois na contemporaneidade “a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola” (BRASIL/MEC, 2008). Sua

construção deveria ser resultado de uma série de trabalhos coletivos e ter o compromisso de estar voltada para práticas inclusivas.

No entanto, a política pública normatizou a educação inclusiva no Brasil sem realizar uma ampla pesquisa e estudo em torno dessa proposta na escola, junto aos educadores, deixando de oportunizar a troca de experiências e sugestões de vivência dessa prática. Verificamos que a falta de articulação de tempo destinada ao estudo aprofundado das relações teóricas e práticas que envolvem a construção do PPP é uma realidade para os professores das séries iniciais do ensino fundamental. Corroboram essa ideia em que:

Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram, o jeito próprio de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da instituição legal e textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado. (FERREIRA; FERREIRA, 2003, p. 35)

O conhecimento e o diálogo são necessários para a articulação do PPP com perfil inclusivo, pois a participação coletiva se transforma em compromisso na proporção em que cada membro da comunidade pode participar da construção desse Projeto. Esse processo desencadeia propostas inclusivas e atividades que serão necessárias na sala de aula comum e na Sala de Recurso Multifuncional.

Oliveira e Leite (2007, p. 514) ainda complementam que “o êxito da educação inclusiva, dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão”.

A professora **Neiva** do AEE se mostra motivada, atuando com ideias, procedimentos e recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado e assim conseguir, mesmo que lentamente, que seus alunos se desenvolvam. Ela tem uma visão muito realista e crítica da realidade política e das condições econômicas e educacionais que se refletem em suas atribuições pedagógicas. Seu entusiasmo é expressivo e ela fala da educação inclusiva, com necessárias mudanças econômicas, políticas e da própria escola, como uma realidade possível de se alcançar. Essa atitude realista frente à própria realidade nos faz refletir que:

O fato de pertencer à história nos torna históricos e, portanto, fazendo da coerência entre teoria, prática e política a base de uma capacidade de ser sujeito da própria história. Um sujeito não condenado à fatalidade, mesmo se condicionado, vive sua história como espaços e tempos de possibilidade. O saber da experiência adquire relevância: é reconstruído constantemente com a mediação de um educador-

formador significativo que não silencia, mas que dialoga criticamente ampliando as zonas de consenso (PLANTAMURA, 2002, p. 01).

Observamos que os professores reconhecem as consequências dessa nova ordenação globalizada que os coloca em condições desiguais de trabalho, de formação e de condição de vida. Muitas das atribuições do AEE mostram-se inviáveis para que um único profissional desenvolva com qualidade.

Verificamos que o atendimento da professora da Sala de Recurso Multifuncional ao aluno é diário e é a base indispensável de todas as suas atribuições. Sobre esse atendimento, levantamos uma interrogação: como a professora do AEE pode dimensionar as articulações com professores, orientar as famílias, elaborar meios para ensinar o uso das tecnologias assistivas ao professor da sala de aula comum e estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais em busca de recursos pedagógicos?

Ao tentar colocar em prática as atribuições do professor apresentadas na política, o cotidiano mostra como o poder econômico interfere na escola, uma vez que se traduz no acúmulo de tarefas, na redução de mão de obra para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, com os professores, com os pais e ainda para a busca de parcerias. Caminhar nesse sentido, de múltiplas tarefas, flexibilização e resolução rápida no contexto educacional, leva à desqualificação do processo educativo. Emerge a necessidade de questionar se tais atribuições podem ser dimensionadas por um único professor.

Uma constatação dessa realidade foi verificada quanto ao recebimento de alunos com necessidades especiais na sala de aula comum. Todas as professoras relataram não ter experiência com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação antes dessa política.

Este cenário estruturado e organizado para a educação é explicado por um grande intelectual que diz:

Além de um agente do Estado que representa o poder político e econômico, o planejador tem sido representante de um Estado autoritário que produz políticas de desenvolvimento contrárias aos interesses da sociedade civil e favoráveis aos interesses da sociedade política. (SILVA 2010, p. 09).

O Estado, que tem ampliado o incentivo ao setor produtivo, reduziu os gastos no setor social desde a década de 1990. Assim, no contexto educacional, esta Conjuntura está novamente excluindo as pessoas com necessidades especiais, uma vez que a Política Inclusiva foi normatizada sem planejamento ou programas que contemplassem a formação para todos

os professores. Os alunos permanecem “incluídos” nas escolas comuns, com professores que desconhecem práticas pedagógicas que atendam as diferentes necessidades educacionais especiais.

A esse respeito, parece-nos desvelada a relação discutida acerca das relações de exploração neoliberal no contexto educacional. A direção dessas atribuições conferidas ao professor nos faz identificar uma das condições que faz não ser possível que o processo de inclusão atinja sua totalidade na escola.

Em referência ao PPP, foi encaminhado à escola, em 2010, o Ofício nº 20/2010, do MEC/SEESP/DPEE²⁵, com orientações para que as escolas institucionalizassem o AEE em SRM “subsidiando a elaboração do Projeto Político Pedagógico no que tange a institucionalização do AEE”. E na Nota Técnica SEESP/GAB²⁶ nº 11/2010 reafirma a orientação de que na implantação da SRM para a oferta de AEE compete à escola “contemplar, no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado”.

A gestora afirma que, em 2011, estará articulando meios para o planejamento e a revisão de seu PPP, a partir dos documentos citados, e diz que “*esse ano vamos fazer um manual intitulado ‘Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva’*”.

Pela falta de condições, de variadas naturezas, dos atores, no cotidiano que a escola vivencia, surge uma nova preocupação: “agora assistimos (os educadores e pesquisadores envolvidos) quase que a uma ‘ansiedade grupal’, enquanto os educadores ou professores, nos diferentes sistemas educacionais, discutem intensamente o projeto pedagógico inclusivo” (BEYER, 2007, p. 75).

O PPP da Escola Municipal Dourado Campos aponta em seu texto que, em âmbito Estadual e Municipal, há investimentos em projetos que priorizam, entre outros, a formação continuada e o atendimento especializado a alunos com necessidades especiais. Mas, em âmbito local, limita-se a declarar que há na escola a urgência de reformas estruturais, sem especificar propósitos ou intenções inclusivas.

Gardner (2001) corrobora essa ideia ao afirmar ser necessário que o planejamento educacional deve ser elaborado depois que o professor tenha a identificado as potencialidades e dificuldades do aluno para que seja possível introduzir atividades possíveis de serem realizadas, e superadas pelo aluno e estes possam progredir em sua aprendizagem.

²⁵ Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Especial – SEESP; Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE.

²⁶ Secretaria de Educação Especial – SEESP; Gabinete – GAB.

A equipe da Escola Municipal Dourado Campos elaborou o documento PPP em 2010, conforme discutido anteriormente, embasando-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96. No entanto, deixou de embasar-se e inserir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Quanto a isso:

[...] tende a ser superado na medida em que a escola discuta coletiva e permanentemente a prática pedagógica adotada, refletindo sobre as diferentes formas do fazer educacional que levam ao êxito ou ao fracasso coletivo dos alunos, e busque alterá-la a partir das discussões teóricas acerca do que fundamenta a aprendizagem. Disto resultará a sua reorganização a partir de um Projeto Político-Pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência (MATOS, 2008, p. 122).

O PPP deve ser embasado nas leis e políticas públicas de educação para ser institucionalizado na escola. Sua efetivação é a oportunidade de articulações para a construção de processos de escolarização inclusivos, o que na prática do cotidiano pode tornar o trabalho educacional mais articulado e mais inclusivo.

4.1.2 Projeto da Sala de Recurso Multifuncional

O Projeto da Sala de Recurso Multifuncional – PSRM é intitulado “Atendimento Educacional Especializado: Sala de Recurso Multifuncional”. Foi construído pela Gerência de Educação Especial – GEE da SEMED/Manaus e encaminhado às escolas que possuem Sala de Recurso Multifuncional, no município, para orientar as ações e institucionalizar o AEE. Este documento foi normatizado a partir da PNEEPEI/2008.

Ao buscarmos os documentos que regulamentam as ações da escola, encontramos o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Dourado Campos, no qual verificamos que este deixa de apresentar em seu texto a concepção de educação inclusiva como norteadora das ações da escola.

Ficou a cargo do PSRM a regulamentação do AEE. Como é o documento que norteia as ações da Sala de Recurso Multifuncional da escola investigada, buscaremos seus argumentos quanto às articulações da política de inclusão aplicadas no cotidiano escolar.

Assim, é a partir do PSRM/EMDC que o Atendimento Educacional Especializado tem suas bases cotidianas sendo desenvolvidas na Sala de Recurso Multifuncional da Escola Municipal Dourado Campos. Dessa maneira, na investigação deste documento, e também por meio de entrevistas, algumas informações foram se revelando,

principalmente, pelas ações que aqui são relatadas sobre as atividades na Sala de Recurso Multifuncional e as ações na sala de aula comum, a partir do planejamento do AEE.

Este Projeto afirma, em sua introdução, o interesse da SEMED/Manaus na efetivação das políticas públicas de educação municipal, em que organizou o “Atendimento Educacional Especializado com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). [...] visando garantir cada vez mais a melhoria da qualidade do serviço de apoio pedagógico especializado” (MANAUS, 2011, p. 2).

Este documento apresenta a regulamentação do funcionamento da SRM na escola, envolvendo sensibilização, acessibilidade e meios para que sejam atendidos todos os alunos com necessidades educacionais especiais, implementando na educação as bases da diversidade do sujeito de direito.

O PSRM de 2011 tem como um de seus objetivos “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (MANAUS, 2011, p. 3) e, ainda, regulamenta, no Item 3, sobre o material que:

As Salas de Recursos Multifuncionais deverão ser organizadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos. Dentre os materiais, podemos citar jogos didáticos- pedagógicos, recursos audiovisuais, livros e outros disponíveis e providos pela escola, bem como os equipamentos e materiais específicos encaminhados pelo MEC (MANAUS, 2011, p. 3).

É de responsabilidade do MEC a prestação do apoio técnico e financeiro. A instituição destas diretrizes é organizada com o propósito de que seja garantida a transversalidade das ações da educação especial no ensino comum por meio da utilização de recursos que auxiliem na eliminação das barreiras no convívio escolar ou em outro ambiente social.

Amora (2010, p. 615) afirma que recurso “é o ato ou efeito de recorrer” ou “meio para superar uma dificuldade”. Os recursos pedagógicos são práticas voltadas para o ensino-aprendizagem que objetivam auxiliar ao desenvolvimento do educando em seu acesso a escola comum.

Tivemos acesso ao Memorando encaminhado a SEMED/Manaus, datado de 11 de março de 2010, com a solicitação de vinte e sete itens, entre materiais e equipamentos, para a Sala de Recurso Multifuncional da Escola. A SEMED/Manaus encaminhou o pedido em 2010.

A equipe pedagógica da Escola Dourado Campos recebeu no dia 5 de outubro de 2010 o Ofício nº 135/2010, do MEC/SEESP/DPEE²⁷, informando sobre o recebimento de recursos de acessibilidade,

Em atenção ao Ofício nº 0023/2010-SEMED/GSS, a SEESP informa que a Escola Municipal [...] foi completada pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, mediante seleção efetivada por esta secretaria, devendo receber os mobiliários, equipamentos e materiais didáticos pedagógicos até o 1º trimestre de 2011, cabendo à Secretaria de Educação prever espaço físico para instalação de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos pedagógico, bem como disponibilização de profissional para o Atendimento Educacional Especializado.

Este documento vem formalizar a entrega de recursos pedagógicos e de acessibilidade para o Atendimento Educacional Especializado, dando como incumbência a SEMED/Manaus o compromisso de organização administrativa e pedagógica para o funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional.

Na esteira do Memorando já citado anteriormente, encaminhado a SEMED/Manaus, a Tabela 3, em seguida, apresenta a quantidade de material e equipamento solicitada e os materiais e equipamentos recebidos até a data da investigação, em 2011.

²⁷ Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Especial – SEESP; Diretoria de políticas de Educação Especial – DPEE. Documento assinado pela então Diretora de Políticas da Educação Especial, Martinha Clarete Dutra dos Santos.

Tabela 3 – Relação de materiais e equipamentos solicitados a SEMED/Manaus e recebidos na Escola Dourado Campos

Quantidade Solicitada	Materiais e equipamentos	Material recebido até a data da investigação em 2011
01	Computador completo com gravador de CD e DVD	X
01	Impressora multifuncional	
01	DVD	
01	Impressora em Braille	
02	Prancha	X
02	Reglete	X
02	Punção	X
02	<i>Sorobã</i>	X
02	Lupa	
02	Bengala	X
01	Cadeira de rodas	
02	Plano inclinado	X
01	Mesa retangular com cadeiras	
01	Anuário de aço com portas e chave	
01	<i>Micro system</i>	
02	Fone de ouvido	X
06	Jogos pedagógicos com atividades lúdicas relacionadas a alfabetização, matemática, relação espaço temporal, ciências...	X
06	Jogos adaptados para alunos com deficiência visual e auditiva	X
05	Filmes relacionados à educação especial	
01	Espelho grande	X
01	Globo tátil	X
02	Jogo de régua para desenho (cegos e baixa visão)	X
03	Guias de assinatura	X
03	Guias de leitura	
01	Caixa de formulário contínuo para impressora em Braille	

01	<i>Notebook</i> adaptado em áudio <i>vox</i>	
05	<i>Softwares</i> adaptados	X

Fonte: Ofício nº 135/2010 do MEC/SEESP/DPEE.

Na Tabela 3, apresentamos uma coluna marcada com os materiais recebidos até a data da investigação. Este mesmo Memorando (2010) relatou ainda a “necessidade de manutenção sistemática das máquinas e equipamentos para adequada utilização dos mesmos”.

Incluímos, em nossa mostra da tabela, o material recebido até a data da investigação, em 2011, por acreditarmos ser importante mostrar os recursos disponibilizados. Alguns destes recursos chegaram à escola, como foi indicado na tabela anterior, durante nossa investigação. A utilização de outros recursos já existentes vem acontecendo no Atendimento Educacional Especializado mediante a observação das necessidades de cada aluno.

A professora elabora e escolhe os recursos e equipamentos de apoio mais adequados para desenvolver no plano de atendimento, com vistas à superação das barreiras, para que as necessidades educacionais específicas dos alunos sejam desenvolvidas.

O Ofício nº 135/2010 do MEC/SEESP/DPEE, recebido pela escola no ano de 2010, e citado anteriormente, vem atender o Decreto nº. 6571/2008, no Art. 3º. VI:

§ 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.

O documento trata do acesso ao currículo pela oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio de atividades desenvolvidas com apoio de materiais didáticos e pedagógicos. Para tanto, a acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva devem constituir o rol do investimento da proposta inclusiva da escola.

A escola já atua com AEE há cinco anos e, agora em 2011, recebeu alguns recursos pedagógicos que podem ser utilizados em muitas atividades. Os recursos de tecnologia e acessibilidade que foram disponibilizados já começaram a ser usados na Sala de Recurso Multifuncional. Dentre eles, o computador com teclado de colmeia tem contribuído nas atividades com alunos com paralisia cerebral que apresentam dificuldades de coordenação motora.

Os itens solicitados pela escola envolvem recursos pedagógicos, tecnologia assistiva e acessibilidade. A utilização do computador para o AEE vem atender, entre outras necessidades, alunos com deficiência visual, permitindo que esses utilizem recursos como a ampliação das letras, que viabiliza várias atividades com *softwares*.

Ainda com relação ao Ofício nº 135/2010 do MEC/SEESP/DPEE, além de formalizar a entrega dos mobiliários, equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos, ele incumbe à SEMED/Manaus a disponibilização de profissionais para o AEE.

Este ofício se refere também aos profissionais que atuaram com os alunos do AEE. A escola não dispõe de tradutor e intérprete de LIBRAS, um guia-intérprete, como orienta o referido documento. São necessários, ainda, profissionais de apoio para alguns alunos em atividades de alimentação, higiene e locomoção. Como a professora da SRM tem a formação na área, ela não sente dificuldade em trabalhar com surdos, mas sabe da necessidade que há em se disponibilizar tais profissionais.

Em dezembro de 2010, o Plano Nacional de Educação 2011 foi aprovado, apresentando em sua Meta nº 4 a universalização do atendimento na escola comum da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de 04 a 17 anos.

Na Meta 4.4, afirma-se que:

Vai manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (MEC, 2010).

A concepção ampliada da acessibilidade vem atender a individualidade dos alunos incluídos, pois possuem “necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno, meios para acesso ao currículo” (PARECER CNE/CEB²⁸ nº17/2001).

A acessibilidade a que nos propomos, então, vai além de modificações básicas da estrutura física. Verificamos a disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola durante a aplicação das entrevistas e observação.

²⁸ Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Na Escola Municipal Dourado Campos existe uma professora para o Atendimento Educacional Especializado, um pedagogo responsável pelo acompanhamento, orientação e apoio ao AEE e uma gestora, que busca, além de avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, apoiar os projetos e iniciativas que ela desenvolve na Sala de Recurso Multifuncional. O compromisso de todos é a inclusão educacional.

No Art. 13 da Resolução nº 04/2009 foram apresentadas oito atribuições a serem desenvolvidas pela professora da Sala de Recurso Multifuncional. Ela realiza o Atendimento Educacional Especializado com alunos da própria escola e de escolas do entorno que não possuem esse tipo de sala.

A professora da Sala de Recurso Multifuncional mantém atualizada a documentação individual da sala, participa de cursos, formação continuada, reuniões na escola e no CMEE/Manaus, participa de eventos promovidos pela Gerencia de Educação Especial – GEE e outras instituições. Para planejar a aprendizagem/ensinar e aprender, ela reservou um período da semana, denominado Horário de Trabalho Produtivo – HTP²⁹. A professora **Neiva** discorre que:

Na sexta-feira eu procuro reservar um tempo para construir materiais pedagógicos que a escola não dispõe, além disso, procuro atualizar as fichas de acompanhamento de meus alunos e o planejamento que usarei durante a semana. É nesse dia que também que o CMEE faz as reuniões e formações com os professores da sala de recurso multifuncional. Faço uma escala para visitar alguns alunos e quando sobra algum tempo, faço alguma pesquisa.

Na Sala de Recurso Multifuncional, muitas são as atividades desenvolvidas que representam a aproximação da teoria com a prática. A formação em AEE da professora lhe proporciona domínio e habilidade para atuar neste atendimento. Permite que ela introduza novas práticas e construa projetos para serem desenvolvidos pelos alunos, podendo atuar nos vários universos de crianças com deficiência na escola.

É atribuição da professora da SRM, ainda, o estabelecimento de parcerias entre setores e a orientação às famílias e aos professores para que a parceria possa aproximar e ser

²⁹ Tempo de Trabalho em que os professores ficam na escola sem os alunos, destinado ao desenvolvimento de seu planejamento e a criação de recursos pedagógicos.

mais um suporte ao aluno, além da elaboração do planejamento e da confecção de variados recursos pedagógicos para o uso diário no atendimento.

Algumas das atribuições nos pareceram quase impossíveis de serem realizáveis, em virtude das múltiplas tarefas destinadas ao profissional. De um modo geral, a professora da Sala de Recurso Multifuncional tem atribuições durante a semana com o Atendimento Educacional Especializado, o que é o fundamental para sua função. Todo um plano individual é desenvolvido para cada criança, além da confecção de recursos pedagógicos.

Identificamos a atuação da professora do AEE fora da Sala de Recurso Multifuncional por meio da articulação solidária com alguns professores, que reconhecem o direito do aluno incluído de desenvolver atividades na sala de aula comum. Constatamos um trabalho de parceria e orientação frente às dificuldades encontradas pelas professoras da sala de aula comum ao recorrerem à professora do AEE; “a prática da solidariedade está vinculada entre outros fatores, do reconhecimento, à aceitação e a defesa do direito do outro e o exercício de seus desejos e vontades” (MATOS; SANTOS, 2009, p. 8).

No decorrer das várias atividades práticas desenvolvidas pela professora, percebemos ser pouco possível a articulação com professores de outras escolas, que têm seus alunos atendidos por esta professora, bem como articulações intersetoriais para aquisição de recursos, uma vez que as atribuições com o atendimento aos alunos já solicitam muito compromisso, responsabilidade e envolvimento desta profissional.

Algumas das atribuições que compõem o Art. 13 da Resolução nº 04/2009 são possíveis de serem realizadas, inclusive por fazerem parte do cotidiano humanamente plausível dos professores. A experiência aqui vivenciada apresenta algumas dessas possibilidades.

Iniciaremos pelo planejamento de suas atividades a serem desenvolvidas. Na sexta-feira, dia de HPT, não acontece o atendimento direto ao aluno; é um dia de planejamento e desenvolvimento de atividades, período de tempo no qual a professora permanece na escola sem a presença dos alunos.

Para realizar suas atribuições, como a identificação das necessidades dos alunos, ela elabora o plano de Atendimento Educacional Especializado individual e as estratégias que utilizará, considerando as necessidades específicas dos alunos. Sempre que é possível, ela produz o material e organiza os recursos pedagógicos de acessibilidade que irá utilizar na semana seguinte, sendo que algumas vezes até leva alguns serviços para concluir em sua casa.

Em alguns desses dias de planejamento, o horário é reservado a visitas a casa dos alunos e a conversas com os pais e professores da sala de aula comum na escola. Em entrevista, a professora **Neiva** afirma que:

Eu reservo este tempo para conversar com os pais, orientar os professores que buscam meu apoio e confecciono recursos que utilizarei durante as atividades com os alunos, mas confesso que não dá muito para realizar tudo, preciso dar prioridade para algumas coisas e outras eu não consigo concluir, às vezes, levo trabalho para casa e o tempo que devo fazer pesquisa para eles, eu também faço em casa.

O horário de atendimento é diferenciado, organizado pelo tipo e pelo número de atendimentos, conforme a necessidade específica de cada aluno. A professora organiza os materiais didáticos, os recursos pedagógicos e elabora o planejamento do AEE identificando as necessidades educacionais específicas dos alunos. A partir disso, ela define quais recursos serão necessários e quais atividades serão desenvolvidas.

No plano individual do aluno, a professora elabora atividades que objetivam complementar as habilidades dos seus alunos, possibilitando-os de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum. A partir da necessidade do educando, ela vai disponibilizando a atividade.

Assim, a orientação da Política Nacional Inclusiva de 2008 é seguida e o Atendimento Educacional Especializado é realizado na Sala de Recurso Multifuncional. As atividades acontecem no contraturno daquele que o aluno matriculado frequenta na sala comum. A professora organiza os horários diferenciados conforme cronograma de atendimento dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional, como mostra a tabela seguinte³⁰.

³⁰ Apresentamos as iniciais de cada aluno.

Tabela 4 – Cronograma de atendimento dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional

Turno matutino 2011					
Duração	2ª- feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
2h e 30min	W (d.i) M (s.a.)	Mi (p.c. e d.i.) L (d.a.)	W (d.i) M (s.a.)	Mi (p.c. e d.i.) L (d.a.)	HTP - Na última sexta-feira de cada mês, serão trabalhadas as datas comemorativas e a comemoração dos aniversariantes do mês; - Construção de material pedagógico; - Planejamento;
1h e 30min	O (d.i.)	g. (d.v.)	O (d.i.)	g. (d.v.)	- Organizar documentos; - Visita na escola/sala regular dos alunos; - Reunião com os pais; - Atender a visitantes e/ou estagiários interessados sobre o AEE.

Legenda:**d.i** = deficiência intelectual**d.a** = deficiência auditiva**s.d** = síndrome de down**dif. aprend.** = dificuldade de aprendizagem**tdha** = transtornos de déficit de atenção e hiperatividade**htp** = hora de trabalho produtivo

Fonte: Professora da Sala de Recurso Multifuncional, 2011.

Tabela 5 – Cronograma de atendimento dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional

Turno vespertino – 2011					
Duração	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
2h e 15min	F (d.i.)	Me (s.d.)	F (d.i.)	Me (s.d.)	HTP - Na última sexta-feira de cada mês são trabalhadas as datas comemorativas e a comemoração dos aniversariantes do mês; - Construção de material pedagógico; - Planejamento; - Organização de documentos; - Visita na escola/sala regular dos alunos; - Reunião com os pais; - Atender a visitantes e/ou estagiários interessados sobre o AEE.
	B I (s.d.)	LC (d.i)	B I (s.d.)	LC (d.i)	
	R (d.i.)	V (tdha)	R (d.i.)	V (tdha)	
	M (s.d.)		M (s.d.)		
1h e 30min		A (d.a)		A (d.a)	
		S (d.a.)		S (d.a.)	
Legenda:					
d.i = deficiência intelectual			dif. aprend. = dificuldade de aprendizagem		
d.a = deficiência auditiva			tdha = transtornos de déficit de atenção e hiperatividade		
s.d = síndrome de down			htp = hora de trabalho produtivo		

Fonte: Professora da Sala de Recurso Multifuncional, 2011.

As atividades acontecem individualmente ou em pequenos grupos. Os alunos são atendidos em períodos de 2h e 15min, 2h e 30min ou 1h 30min, de acordo com a individualidade de cada aluno. A frequência é de duas vezes por semana, com atendimento individual ou em pequenos grupos, como já mencionado. As atividades com os alunos na Escola Municipal Dourado Campos acontecem de segunda-feira a quinta-feira, nos turnos matutino e vespertino.

Observamos que há um trabalho elaborado de atendimento educacional acontecendo na Sala de Recurso Multifuncional da escola investigada em virtude do AEE que acontece semanalmente com os alunos. Assim, buscamos a entrevista direta com a professora **Neiva**, responsável pelas atividades especializadas.

O atendimento educacional especializado, no ano de 2011, vem acontecendo a alunos matriculados e avaliados com deficiência intelectual, deficiência auditiva, Síndrome de *Down*, dificuldade de aprendizagem e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade.

Em observação à ação da professora, nota-se que ela atende cada criança de maneira diversificada. A professora já deixa reservado todo o material que utilizará nas atividades, sendo normal o uso de mais de um recurso com o aluno em atendimento.

Os alunos que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional desenvolvem suas atividades de maneiras diferenciadas, para complementar o seu desenvolvimento na sala de aula comum. Vale ressaltar que o potencial do educando deve ser considerado na construção do planejamento, o que envolve o estímulo na utilização de recursos em suas atividades pedagógicas, assegurando o AEE.

A professora **Neiva** afirma que *“na sala de recurso os alunos participam ativamente, interagem com os colegas e comigo”*.

Este relato se confirmou durante a observação das práticas da professora, pois, durante a atividade, ela acompanha tudo o que o aluno está fazendo, conversando e estimulando-o. Durante a utilização do recurso, ela olha diretamente o aluno, e quando algum não está conseguindo concluir, ela busca orientar e apresentar alternativas para que ele continue desenvolvendo a atividade. Isto representa que *“a construção da inteligência está intimamente relacionada ao desenvolvimento da nossa afetividade e ambas estão a serviço da construção de um ser humano afetivo, individual, concreto e social”* (LOPES; LIMA; LYRA, 2006, p. 33).

A interação dos alunos nas atividades se relaciona diretamente com o planejamento, no qual *“a questão central é como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um”* (BRASIL, 2005, p. 13).

4.2.1 A articulação do AEE com a sala de aula comum

A Política de Educação Inclusiva busca a articulação entre o professor do AEE e os professores da sala de aula comum, tendo como meta a interação entre os serviços de apoio pedagógico e o planejamento, que devem estar de acordo com as propostas curriculares dos educadores da sala de aula comum para que os alunos possam ser capazes de desenvolvimento e tenham seu rendimento de maneira harmoniosa.

As atribuições do professor da SRM definidas nas Diretrizes da Resolução nº 04/2009 serviram de base para a elaboração do documento PSRM/10. Este documento discorre sobre a execução dos planejamentos de atividades, e afirma a importância de que sua elaboração seja feita preferencialmente junto ao professor da sala de aula comum. Assim, é

possível acompanhar o desenvolvimento e manter contato com o professor do ensino regular, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem do aluno (BRASIL, 2011).

Para identificarmos de que maneira acontece o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, as observações não participantes na sala de aula comum complementaram nossas observações quanto à educação inclusiva e deram suporte para a identificação de como vem acontecendo o AEE na Escola Dourado Campos.

O planejamento é realizado pela educadora da SRM, que tem seu ponto de partida pelo que observa nos cadernos dos alunos, por conversas com as educadoras da sala comum e por sua formação. A partir de sua formação e percepção, constrói um planejamento individual para os alunos.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, afirma que o diálogo é uma característica de quem ama e consegue ver no outro a si mesmo, que é capaz de aproximação e atitudes conscientes de construção coletiva. Ele afirma que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (FREIRE, 2003, p. 80).

O diálogo é fundamental para o desenvolvimento do pensar crítico em toda a articulação das ações escolares. Ele é fundamental para o desenvolvimento do diálogo entre os professores que atendem o educando com necessidades educacionais especiais, para a articulação do planejamento de caráter inclusivo. O compromisso se fortifica pela participação e troca de ideias entre os professores das turmas na proporção em que cada membro participa, desencadeando ações inclusivas e atividades que serão necessárias na Sala de Recurso Multifuncional.

Alguns professores que já desenvolvem essa parceria percebem como essa interação tem contribuído com seu trabalho. A professora **Neiva** relata que:

Eu sempre que tenho oportunidade, durante os planejamentos, busco articulação de atividades com os professores, falo do atendimento que realizo com meus alunos e ofereço os serviços da SRM. Poucos colegas me procuram para orientação, ou me procuram quando recebem alunos especiais. Algumas colegas já estão começando a conversarem e a trocarem informações.

A educadora do AEE busca estabelecer relações com os professores do ensino comum para a construção do planejamento do Atendimento Educacional Especializado. As professoras entrevistadas comentaram o apoio disponibilizado pela professora da Sala de Recurso Multifuncional, mas reconhecem as dificuldades de tempo, formação e condição docente que cercam essa disponibilidade.

Dentre as professoras que fazem articulação com o AEE, a professora **Bia**, em entrevista, afirma a aproximação e a troca de informações entre alguns professores do ensino comum e a professora da Sala de Recurso Multifuncional. Ela relata que:

Com certeza, sempre que a mesma pode, ela nos passa orientações sobre como trabalhar a dificuldade do aluno e algumas vezes, chego com ela desesperada... sem saber o que fazer, ela me mostra alguns recursos e orienta como fazer atividade com o meu aluno, aí eu vou fazendo.

Em relato, a professora **Flávia** diz: “O que seria de nós sem a professora Neiva, sem a sala de recurso multifuncional. Nem todos os professores vão buscar ajuda ou alguma informação. Para mim, ela ajuda bastante e orienta quando estamos com algumas dúvidas”. A professora do AEE, responsável pela SRM, representa um ponto de segurança aos professores da sala de aula comum que desenvolvem atividades com recursos pedagógicos. Observamos que as articulações que já existem entre esses professores têm facilitado o desenvolvimento de algumas atividades para os alunos incluídos

Stainback e Stainback (1999) afirmam que cada criança possui um potencial, possui suas peculiaridades e estilos de aprendizagens individuais; a aquisição de habilidades que possibilitem o seu desenvolvimento na sala de aula comum e no AEE devem ser consideradas para se obter uma educação de qualidade.

A professora **Neiva** relata que orienta os professores quanto à utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos. No entanto, justifica que:

Isso acontece dentro do possível, pois há orientação a todas as professoras da escola, onde informo sobre nossas atividades da sala de recurso multifuncional durante o planejamento, mas poucas recorrem em busca de alternativas na utilização dos recursos pedagógicos. Em sua maioria, os professores não têm a prática da aplicabilidade e buscarem recursos pedagógicos disponíveis, inclusive que foram construídos de materiais recicláveis.

Nesse ponto, a articulação pedagógica entre os professores está acontecendo de maneira muito lenta. Existem alguns professores da sala de aula comum que já buscam o apoio na Sala de Recurso Multifuncional. No entanto, há professores que ainda permanecem distantes do apoio da SRM para auxiliar na educação dos alunos que foram incluídos.

No entanto, durante as entrevistas, todas as professoras da sala de aula comum relataram que dificilmente utilizam recursos pedagógicos com alunos incluídos.

Apresentaremos, aqui, alguns relatos das professoras participantes sobre a utilização dos recursos:

Professora **Denise** – *Tem só na sala de recurso multifuncional. Não uso. O tempo é tão pequeno para nós né... e tenho dois especiais. No momento em que você vai pegar material para fazer trabalho com ele não tem tempo suficiente. É muito difícil trabalhar com eles.*

Professora **Elaine** – *A gente não pega de lá, não (sala de recurso multifuncional). Eu não pego até porque às vezes não dá tempo, mas a gente pode pegar... e eu também tenho os meus também, eu utilizo com eles, no dia a dia... normal [...].*

Professora **Carla** – *Existe lá na sala de recurso multifuncional. Na minha sala, recursos pedagógicos... só os jogos. Só os jogos para trabalhar a coordenação motora. Geralmente eu pego lá na sala de recurso multifuncional.*

A atividade para o aluno com necessidades educacionais especiais, na sala de aula comum, acontece de maneira empírica, uma vez que sua efetivação precede a organização de um planejamento específico e direcionado. Esta atividade não é construída para este aluno, pois a professora desconhece a melhor maneira de desenvolver uma atividade adequada as suas especificidades. A professora **Elaine** relata que *“a gente vai fazendo como pode, como dá, como a gente acha que pode ajudar o aluno. Não dá é pra deixar ele aí, sem fazer nada”*.

A professora **Neiva** aponta os desafios encontrados quanto à falta de conhecimento sobre a concepção da educação inclusiva por parte da maioria dos professores. Isso ressalta a necessidade da articulação da SRM com a sala de aula comum para o aluno especial.

A convivência com diferentes universos de pessoas nos propicia adquirir experiências e habilidades importantes para o convívio social, possibilitando as interações e a assimilação de alteridade em meio às interações ao ambiente heterogêneo de convívio escolar. Segundo o sociólogo polonês:

Quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme – na companhia de outras “como elas” com as quais podem ter superficialmente uma “vida social” praticamente sem correrem o risco da incompreensão e sem enfrentarem a perturbadora necessidade de traduzir diferentes universos de significado –, mais é provável que “desaprendam” a arte de negociar significados compartilhados e um *modus covivendi* agradável. (BAUMAN 2007, p. 94)

A inclusão aconteceu por meio da matrícula do aluno especial na escola comum, mas a reestruturação pedagógica no interior das escolas não aconteceu. A professora **Denise**, falando sobre a formação, relata: *“Eu nunca tive formação. Só tive em Libras. Eu tenho aluno com deficiência intelectual, mas nunca tive formação”*. Ela argumenta que existem alguns professores das salas de aula comum que ainda não buscam o apoio da Sala de Recurso Multifuncional. Isso acontece, segundo a professora, em virtude da condição docente, da falta de tempo disponível para estudo e para a articulação pedagógica do planejamento.

Verificando o PSRM, vemos que ele trata da ação do pedagogo da escola e afirma que:

- Caberá ao Pedagogo da escola, acompanhar, orientar e apoiar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor na Sala de Recurso Multifuncional.
- Caberá, ainda, ao gestor e pedagogo avaliar as atividades realizadas pelo docente da SRM no decorrer do ano letivo [...] (MANAUS/EMDC, 2010, p. 3).

Na prática escolar do AEE, é de responsabilidade da professora da SRM, a articulação com os professores para o atendimento do aluno incluído. Mas o acompanhamento, a orientação e o apoio necessários para que essa articulação seja viabilizada é de atribuição do pedagogo escolar. A professora **Neiva** diz que *“convido meus colegas para planejar e discutirmos a melhor situação para ajudar o aluno, e alguns colegas dizem que tem aluno especial que não entendem nada, não falam nada... não leem, não escreve... não sabem nada”*.

A articulação da ação inclusiva na Escola Municipal Dourado Campos é desenvolvida pela iniciativa da professora **Neiva**, que possui suas limitações aos horários de planejamento, ao HTP e ao tempo em que as professoras da sala de aula comum buscam orientações. De acordo com as entrevistas, o apoio do setor pedagógico à inclusão do aluno não tem a participação da coordenação pedagógica.

Durante as entrevistas, a professora **Denise** discorre que:

A única orientação para eu trabalhar, junto com os outros colegas, é a sala de recurso multifuncional. A gente vai com ela, eu digo ‘Neiva me socorre’ aqui. Ela tá aí e vai nos ajudar [...]. Nosso pedagogo é... acho que o pedagogo deveria fazer os mesmos cursos que a gente. A gestora também deveria fazer o curso [...].

O pedagogo da escola desenvolve atividades de sua atribuição, com atendimento aos pais, apoio à gestão e preenchimento de documentos burocráticos necessários

ao andamento pedagógico e administrativo da escola. Quanto à importância do apoio pedagógico aos professores da sala de aula comum e ao Atendimento Educacional Especializado, a professora **Denise** relata que:

Em relação à parte pedagógica, cada um se vira como pode, não tem nenhuma orientação pedagógica. Cada professor trabalha com a possibilidade dele, de acordo com que ele busca, a pesquisa que ele faz. Cada um se vira, cada um por si. [...] quanto ao apoio eu me sinto só.

O suporte ao professor deve acontecer por meio do apoio pedagógico da escola, por profissionais mais experientes, que compõem o contexto pedagógico municipal, a fim de oferecer base aos professores na utilização de recursos pedagógicos. Isso na articulação da prática do atendimento na sala de aula comum e na sala de recurso multifuncional para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A parceria necessária na escola para o desenvolvimento entre as professoras da sala de aula comum com a professora da Sala de Recurso Multifuncional é muito discreta, bem como a contribuição do pedagogo escolar para articular essa ação no cotidiano, em virtude das várias atribuições que lhes são destinadas.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico –, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 40).

A reestruturação da articulação pedagógica da escola possibilita a criação e a recriação de conhecimentos dos professores, apresentando alternativas no cotidiano da escola e das atividades com o aluno incluído. Os saberes práticos e teóricos se organizam na formação continuada e nas articulações e trocas de experiências na escola, tecendo novos significados na dinâmica dos novos acontecimentos.

Quanto à falta de utilização dos recursos pedagógicos na sala de aula comum, a professora **Neiva**, da SRM, relata que:

Muitas vezes busco orientar meus colegas durante o planejamento, me disponho a ensinar a criar os recursos pedagógicos e disponibilizo os que estão na sala de recurso multifuncional. Não existe um tempo destinado a ensinar a usar as tecnologias e os recursos, mas aproveito durante o planejamento. Alguns colegas vêm buscar orientações, muitas vezes sem

saberem o que fazer com o menino dentro da sala, aí eu vou, ensino usar alguns materiais para a situação.

Enquanto a reorganização estrutural e pedagógica da escola permanecer à moda antiga, as condições atuais não se modernizarão. Desenvolver a articulação e o diálogo entre os professores que atendem o educando com necessidades educacionais especiais é necessário para a articulação do planejamento de caráter inclusivo. O compromisso da educação inclusiva se fortifica pela participação e troca de ideias entre os educadores das turmas na proporção em que cada membro participa e desencadeia ações inclusivas e atividades necessárias na sala de recurso.

Tendo em vista que os professores da sala de aula comum recebem, anualmente, pelo menos dois alunos com necessidades especiais, a preocupação em saber como planejar atividades específicas é fundamental. A professora **Denise** relata que *”Nós não temos acompanhamento pedagógico para organizar a educação inclusiva, acho que a parte pedagógica da escola fica um pouco distante da gente, ele não fala nada sobre os alunos especiais”*.

A professora **Neiva** acredita na sua contribuição pela intervenção significativa nas atividades diárias dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial matriculados na escola comum. Referente ao trabalho em conjunto com todos os professores da sala de aula comum, a professora da Sala de Recurso Multifuncional relata *“ser difícil desenvolver essa atribuição determinada na Resolução nº 04/2009 sem uma mudança estrutural e pedagógica da escola”*.

São necessárias a organização e a articulação na escola de ações que aproximem os professores e possibilitem um andamento qualitativo na aprendizagem dos alunos. Essa articulação que valoriza as necessidades concretas do educando precisa contar com o acolhimento da escola às famílias desses alunos. O estabelecimento de uma relação de cooperação entre a escola e a família contribui para a compreensão da condição de vida desse aluno, o que auxilia o trabalho desenvolvido, tanto no AEE como na sala de aula comum. Desta maneira, convidamos o leitor a uma observação da participação da família no AEE.

- **A família no Atendimento Educacional Especializado**

Verificamos ser importante a participação da família no AEE, uma vez que há um trabalho sendo desenvolvido pela professora que busca caminhos que viabilizem o processo de atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

A professora do AEE fornece informações a respeito do aluno e orienta a família quanto à utilização dos recursos pedagógicos utilizados por ele. A ausência de diretrizes orientadoras na política e nos documentos legais da escola para a participação da família não deve ser impeditivo para incluir propostas concretas voltadas ao alcance dessa aproximação.

Na escola investigada, os responsáveis pelos alunos da Sala de Recurso Multifuncional que já participavam desse atendimento no ano anterior são convidados pela professora para uma reunião e entrevista sobre o período em que estiveram em férias. Os pais relatam o desenvolvimento de seus filhos no período fora da escola. Esse primeiro contato auxilia no planejamento das atividades pedagógicas e no cronograma de atendimento. Os responsáveis pelos alunos novatos são convidados para uma conversa quando definida sua participação, pela direção escolar, na SRM.

A prática observada foi de que a orientação e o envolvimento da família no trabalho da SRM são realizados pela professora desta sala. Ela viabiliza a orientação sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

Sempre que necessário, a professora **Neiva** relata que:

Construo os recursos pedagógicos para utilizar com meus alunos de materiais reciclados. Eu convido os pais na sexta-feira, no HPT para demonstrar de que maneira eu construí, estimulando os pais para que construam em casa. Eu explico como é utilizado pelos alunos e a qual objetivo estará atendendo durante sua utilização.

Mittler (2003) fala da importância de o professor estabelecer uma aproximação com a família, abordando os pais para além da atitude formal sistemática. Buscando o diálogo, procurando conhecer como acontecem as relações familiares, repensando as posturas até então adotadas com as famílias e substituindo por maneiras alternativas de conhecer o aluno do AEE.

A professora **Neiva** relata que *“os pais participam mais aqui na SRM, acredito que seja porque eu estou sempre chamando para conversar, orientando e falando do desempenho de cada um”*.

O apoio da família na escola não é uma atitude constante. A professora **Bia**, da sala de aula comum, afirma que *“o nosso ensino na sala de aula e o atendimento educacional especializado teria melhor desempenho se tivesse acompanhamento da família e retorno de como eles tem progredido em casa”*.

Uma iniciativa que pode ser transformada em projeto está acontecendo na Sala de Recurso Multifuncional. Uma vez que os pais participam com mais frequência na SRM do que na sala de aula comum, isso significa algo sobre o qual devemos refletir. A articulação entre professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado poderia orientar um planejamento de ações e construir essa aproximação entre a família e todos os professores de seu filho. Essa articulação entre os professores será tema de nosso próximo discurso.

4.2.2 Formação continuada dos professores para a educação inclusiva e o cotidiano da escola

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 afirma a importância da *“formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”* (PNEEPEI, 2008, p. 09).

De acordo com os critérios para a implantação da SRM na Escola Municipal Dourado Campos, o documento Projeto da Sala de Recurso Multifuncional de 2011 afirma, sobre os recursos humanos disponibilizados para esse atendimento, que *“a formação do professor para atuar na Sala de Recurso Multifuncional será de Ensino Superior para exercício das séries iniciais do ensino fundamental. Este profissional poderá ser indicado pela direção da própria escola com respaldo da GEE”* (2011, p. 03).

A professora do Atendimento Educacional Especializado, nesta escola, é licenciada no Curso Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA, tendo Especialização em Psicopedagogia. Esta professora tem recebido do CMEE/SEMED/Manaus, com frequência, formação continuada para atuar na SRM.

Ainda assim, é frequente a iniciativa individual da professora da SRM na busca por qualificação para além da formação inicial disponibilizada pelo Estado e da formação

continuada disponibilizada pela SEMED/CMEE/Manaus. Isso porque, como relata a professora **Neiva**, *“para atuar no AEE, precisamos ter muita preparação, estudo e as formações de um ou dois dias ajudam, mas não são suficientes.*

A iniciação da professora **Neiva** nas atividades no AEE aconteceu há quatro anos. Com a formação que já dispunha, ela foi buscando leituras e pequenas formações no contexto da educação especial oferecidos pela SEMED/CMEE/Manaus.

No ano de 2008, esta Secretaria lhe encaminhou para a formação de 1 (um) ano em Libras³¹. Ao concluir este período, a professora **Neiva** relata: *“eu percebi que ainda não era suficiente este tempo, precisava me qualificar mais e continuei minha formação por mais 1 (um) ano. Passei dois anos estudando Libras para me qualificar e poder atuar”.*

A professora da Sala de Recurso Multifuncional participou, em 2010, da Especialização em Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela Plataforma Paulo Freire e disponibilizado aos coordenadores e professores pela SEMED/CMEE/Manaus. Ela relata: *“Eu tentei muito conseguir essa vaga para participar, já no final das inscrições que uma Coordenadora do CMEE me telefonou avisando que tinha conseguido”.*

A oferta de formação continuada pelo CMEE/Manaus tem acontecido especificamente para professores que têm alunos especiais. Durante a pesquisa, duas professoras estavam participando do Curso Completo de Libras, são elas: a professora da Sala de Recurso Multifuncional e uma professora da sala de aula comum, que tem uma aluna cega. O Curso de Libras acontecia 1 (uma) semana por mês, durante 10 (dez) meses e tem a participação da professora da SRM. A professora **Neiva** relata que:

Foi oferecido para mim e para a professora que tem aluno cego pela SEMED/CMEE o Curso de Braille, em quatro dias. Só eu fui liberada para participar, pois ela não pôde, ela não foi liberada na escola por não ter outro professor que pudesse substituí-la na sua turma e ela já tinha se ausentado alguns dias antes para fazer uma outra formação.

A Política Nacional Inclusiva de 2008 discorre sobre a importância de que seja estabelecida a formação continuada dos professores, a fim de que se alcance uma escola inclusiva. Entretanto, esta situação apresentada pela professora não condiz com o proposto.

Os recursos humanos disponibilizados para as escolas se apresentam insuficientes, e quando a professora precisa fazer uma formação continuada, a possibilidade

³¹ Língua Brasileira de Sinais.

acaba sendo restringida. A professora **Neiva**, que está em formação continuada na Plataforma Paulo Freire desde o ano de 2010, afirma que:

Uma formação necessária é aquela que pudéssemos ver as teorias da deficiência, características e daí seguir com trabalhos na sala de aula [...]. A própria SEMED, que tem equipe para trabalhar com formação com professores para passar para nós... Tem quatro anos que estou na escola e ainda não aconteceu [...] como eu estou estudando AEE, eu estou vendo o quanto os outros colegas não têm essa experiência.

A formação inicial da maioria dos professores da sala de aula comum não foi contemplada quanto à educação inclusiva. Foi recorrente, durante a pesquisa de campo, que a maioria dos professores que já atuavam na sala de aula comum com alunos especiais ainda não possuía conhecimento sistematizado para desenvolver seu papel docente com o público-alvo da educação especial. Alguns relatos das professoras tratam dessa realidade. A professora **Elaine** diz: “*Temos muito pouca formação por parte da SEMED para trabalhar. Esse ano ainda não houve³² nenhuma formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais*”.

A professora **Denise** também relata: “*quando eu recebi um aluno, eu fiquei em pânico... por quê? Eu não sabia para onde ir?*” A professora comentou a experiência de não saber qual a maneira de proceder diante do aluno especial em sua sala de aula, tendo que lidar com aquela nova situação.

A professora **Carla** também se manifesta, dizendo: “*eu acho que a formação deveria ser intensa mesmo, porque, geralmente essa formação que a gente vai...*”. A professora não completa a frase e busca argumentar, demonstrando insatisfação em relação às formações rápidas que são disponibilizadas e que pouco acrescentam aos seus conhecimentos, em favor de uma formação que dispusesse de tempo e referências no contexto inclusivo, pela temática rica e complexa da educação inclusiva.

A formação no contexto da educação inclusiva na Escola Municipal Dourado Campos é muito diferenciada entre os professores do AEE, com intensa formação, e todos os professores da sala de aula comum, com pouca ou nenhuma formação no contexto inclusivo, resultando em experiências bem distintas e desestimulantes.

A professora **Carla**, que atua na sala de aula comum, ainda relatou que “*a SEMED não deu formação. Na verdade, a gente fez aquela formação... de um dia... a escola*

³² A data era junho de 2011.

*parou e nós fomos lá*³³[...] *faz tempo*". Neste sentido, os objetivos da PNEEPEI/08 que se deseja alcançar com essas formações se dissolvem em resultados pouco satisfatórios.

Ressaltamos que a formação inicial da maioria dos professores que atuam na sala de aula comum não foi contemplada com a concepção inclusiva de educação contemporânea. Teve contato com a formação continuada disponibilizada no ano de 2006, pela SEMED/CMEE/Manaus.

A experiência relatada, de que essa formação acontece de maneira aligeirada, faz com que ela se torne uma formação frágil aos professores de toda a Rede Municipal de Manaus. Considerando que a "formação deficitária traz sérias conseqüências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados" (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Na compreensão de Matos (2008, p. 122):

A interlocução entre os sujeitos que compõem o Complexo de Educação Especial deve ser um fórum privilegiado de discussão, onde se possam repetir angústias, comemorar os sucessos, mas principalmente estudar e aprofundar alternativas de trabalho educativo. A reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido pelo Complexo e pela escola deve estabelecer um diálogo de co-autoria onde possam interagir sujeitos concretos que lidem com seus limites e possibilidades. No nosso entendimento, a constituição do Complexo de Educação Especial enquanto espaço de produção e investigação de alternativas pedagógicas significa a reflexão conjunta sobre as situações vividas no trabalho pedagógico, desvelando posições pessoais e profissionais, despertando discussões, redimensionando-se questões e pressuposições iniciais, percebendo as dificuldades e as possibilidades de investimento.

Os professores expõem que não tiveram uma preparação consistente sobre inclusão que pudesse servir de base para o processo de efetivação da PNEEPEI/2008.

Durante a pesquisa de campo, os professores relataram que estavam conscientes da determinação legal referente à inclusão e acolhiam bem os alunos públicos-alvo da educação especial. Até mesmo aqueles que não concordavam com a inclusão escolar receberam o aluno. Mesmo dentro de suas limitações de conhecimento sobre a temática, realizavam atividades com os alunos incluídos na sala de aula comum. Um exemplo sobre isso é que, durante a entrevista, a professora **Carla** afirmou: "*Eu não quero receber aluno especial, eu não tenho formação, se eu tivesse, poderia ser um começo, eu saberia como ensinar*".

Em sua entrevista, a professora **Denise** anuncia ser contra a inclusão, mas demonstra respeito em sua atuação com o aluno incluído. Em sua sala, essa professora

³³ A professora se referiu, com o termo "lá", ao Centro de Formação da SEMED/Manaus.

observa o desempenho do aluno e acompanha as atividades realizadas por ele, que tem deficiência auditiva. Ela busca se comunicar pela língua de sinais, explica a atividade e olha para o aluno interessada em saber se ele está acompanhando.

Em relato, a professora **Neiva** diz que *“é difícil para a aluna acompanhar as atividades na sala de aula comum”*. Segundo a professora, *“a falta de conhecimento da professora da sala de aula comum em Braille e a atenção que ela precisa dar aos outros alunos dificulta o trabalho que seria necessário ser desenvolvido com a aluna M incluída”*. E continua: *“a professora me procura para orientar como trabalhar, como desenvolver atividades e como avaliar a aluna”*.

Carvalho (1999) afirma a importância de sensibilizar e promover a formação dos recursos humanos da escola, de todos os funcionários e de todos os níveis. Isso envolve, também, pais de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, para que essa participação tenha um papel mais ativo na escola em favor de uma sociedade inclusiva.

Ao ser questionada sobre o que sente em relação à inclusão, a professora **Bia** responde que *“eu me sinto impotente e até às vezes revoltada, porque só falam em inclusão, inclusão, inclusão e não estão nem aí para o professor, ele é que se vire”*.

Apesar da preocupação e do interesse, atividades sistematizadas não são construídas para o aluno especial, e a professora desconhece de que maneira desenvolver uma atividade adequada às suas especificidades.

A professora **Elaine** relata que *“a gente vai fazendo como pode, como dá, como a gente acha que pode ajudar o aluno. Não dá é prá deixar ele aí, sem fazer nada”*.

Em entrevista sobre trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, a professora **Denise** relata que *“não acho vantagem, principalmente pelo fato de o professor não ser habilitado para isso”*.

Durante a entrevista, a professora **Denise** revelou um sentimento de incapacidade em virtude de estar vivenciando uma situação nova, desconhecida e sem ter a devida formação para a conjuntura. Sua postura de rejeição inicial demonstra um sentimento de impotência, parece representar defesa frente ao desconhecido; é causada pela falta de conhecimento, ou seja, a falta de formação necessária para receber alunos com necessidades específicas.

É também responsabilidade do professor da sala de aula comum a aprendizagem do aluno incluído. Sempre que necessário, a professora da SRM deve realizar atendimento adaptando um conteúdo escolar, *“esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é*

necessário, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (GOMES, 2007, p. 22).

As relações existentes na escola precisam servir para que todos os alunos tenham a possibilidade de participação na sala de aula. Os professores precisam efetuar suas atividades pedagógicas apoiadas, planejadas e administradas de acordo com a proposta inclusiva, e que sejam apoiadas pela comunidade local, pelos pais. É necessário que, de fato, os governantes, as autoridades educacionais locais planejem, apoiem e deem suporte acima de tudo para o funcionamento da escola inclusiva, como afirma Mittler (2003).

A professora **Neiva**, da Sala de Recurso Multifuncional, afirma que *“Todos os professores da sala de aula comum e sala de recurso multifuncional precisam desenvolver sua docência com conhecimentos científicos de educação inclusiva, conhecer as deficiências e especialmente as que seus alunos possuem”*.

Quanto à formação continuada efetivada pelo CMEE, durante entrevista, a professora **Bia** relata que a formação existe *“Sim, para a professora da sala de recursos. Com relação aos demais professores, apenas alguns fazem o curso de acordo com a deficiência do seu aluno”*.

A atenção à formação do educador acontece pela SEMED/CMEE/Manaus, mas também parte do próprio profissional que está na escola, para que lhe seja oportunizada a formação de conhecimentos sobre a concepção inclusiva e sobre como utilizar recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva na sala de aula comum.

Em entrevista, a professora **Neiva** relata que durante uma reunião de formação no CMEE levantou essa questão. Ela disse: *“Já sugeri que iniciasse formação para todos os professores, com apoio dos diretores, mas nossa Divisão Regional³⁴ diz que os alunos não podem ficar sem aula”*.

O que tem ocorrido na área de formação e da educação de modo geral é que tem se procurado desenvolver um conjunto de reformas sem levar em consideração o sujeito professor. As políticas públicas para a educação têm proposto um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel do professor como sujeito nesse processo de mudança (GHEDIN, 2004, p. 308).

As mudanças na escola foram normatizadas e a inclusão escolar, por meio da matrícula, está acontecendo. Na prática, as reformas no contexto da formação dos professores

³⁴ Divisão Regional Norte.

para a educação inclusiva são ínfimas, haja vista que os professores têm recebido os alunos incluídos sem a formação necessária.

Santos (1997) afirma que até há pouco tempo o Estado era considerado o principal violador dos direitos humanos, em virtude do seu poder, descaso e omissão. Hoje, estes direitos estão sendo normatizados pelo aparelho do Estado, que vem produzindo leis e regulações democráticas da produção para que sejam respeitadas. É importante salientar que isso significa uma garantia do direito subjetivo, uma vez que é necessária sua luta para que o direito objetivo seja cumprido.

Silva (2010) afirma que as políticas produzidas pelo planejador das políticas públicas têm estado distante das necessidades e interesses da sociedade civil, refletindo mais os interesses políticos vigentes. Essa afirmação se concretiza nas observações práticas na escola, onde poucos professores são “selecionados” para participar da formação continuada, enquanto há emergência de que todos tenham conhecimento sobre educação inclusiva.

Em entrevista, a professora **Neiva** enfatiza que para que a ansiedade e a preocupação desapareçam, é necessário que os professores da sala de aula comum também participem de formações que contemplem o conhecimento no contexto inclusivo. Uma formação para que eles sejam orientados a desenvolver planejamentos e utilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para aprendizagem dos alunos incluídos.

A formação continuada dos educadores precisa abranger uma formação de pesquisador, com múltiplos olhares sobre sua prática, sobre a escola em que atua e sobre o aluno que recebe. Esse aluno deve ser percebido como um ser global em suas potencialidades e como ser histórico, que interage e se constitui nas relações afetivas, sociais e culturais.

Quanto à formação em serviços dos professores, ela pode acontecer na escola ou no Centro de Formação. Para Mazzota, “proporcionar ao professor conhecimentos amplos que o permitam planejar, executar e avaliar situações de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos” (2005, p. 37).

A formação continuada do professor, além de proporcionar-lhe conhecimentos específicos de linhas de estudo, ainda oportuniza discussões, debates e amplia sua capacidade crítica de observação no contexto social em que vivemos. Não podemos nos distanciar do fato de que os direitos sociais conseguidos pelas lutas das massas estão sofrendo pressão com a maneira pela qual o neoliberalismo, por meio das instituições internacionais, tem direcionado as políticas de educação básica. Sobre isso:

As agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial, têm articulado uma ‘aliança tecnocrática transnacional’, no sentido de racionalizar os investimentos nessa área, diminuindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada (ALMEIDA, 2001, p. 24).

As conquistas de formação continuada a todos os educadores são de responsabilidade do Estado. É opção do educador buscar aperfeiçoamento individual, se assim o desejar. Entretanto, ao Estado cabe a formação abrangente do professor, sem economias que possam comprometer a qualidade da formação para todos os professores.

Essa formação abrangente deve acontecer com um planejamento que envolva a reflexão sobre suas crenças e suas práticas. Assim, essa formação poderá contribuir para que seu ensino seja adaptado às necessidades e diferenças dos alunos, sendo o professor capaz de se tornar um pesquisador, aprimorando sua prática educativa.

Os recursos pedagógicos são essenciais para o desenvolvimento de uma avaliação que considere as diferenças e as peculiaridades. Dessa maneira, buscaremos, a seguir, dissertar a respeito de nossas observações verificadas *in loco*, analisando se os recursos pedagógicos e de acessibilidade estão articulados com as diretrizes da política inclusiva.

4.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS E DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA: ARTICULAÇÃO COM AS DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a eliminação das barreiras que impedem o aluno público-alvo da educação especial a participar da escola comum, o PDE³⁵ e o PAC³⁶ buscaram a implantação de salas de recursos e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. Buscaram também ações que respeitem as diferenças e promovam a acessibilidade pelo princípio do direito de oportunidade.

Nesse sentido, este item da pesquisa ganha relevância por se propor a verificar na escola *lôcus* de nossa investigação as condições de acessibilidade dos alunos. Não só a acessibilidade por meio da matrícula, mas sua permanência, verificando se os recursos pedagógicos e de acessibilidade estão articulados com as Diretrizes da PNEEPEI/2008.

³⁵ Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007.

³⁶ Plano Nacional de Aceleração do Crescimento – PAC, 2007.

Entre os desafios propostos pela política para a escola, que pretende ser inclusiva, as novas práticas – desde o acesso do aluno por meio da matrícula à acessibilidade de recursos multifuncionais e de tecnologia assistiva – precisam estar adaptadas para atender a diversidade e peculiaridade dos educandos incluídos na escola comum. Assim, percebemos a relevância da discussão dos documentos investigados na escola quanto aos recursos pedagógicos disponibilizados; quanto à acessibilidade e à tecnologia assistiva; às condições de acesso e participação no ambiente escolar; e à articulação para inclusão: cotidiano das condições de acesso, participação e aprendizagem.

Exploramos mais amplamente as condições de acesso por meio da matrícula do aluno na escola comum, em que ocorre sua avaliação para o acesso à sala de AEE. Buscamos tratar da acessibilidade, dos recursos pedagógicos e tecnologia assistiva disponíveis, para, então, discutirmos a participação e aprendizagem dos alunos incluídos na escola comum, considerando sua importância embasada nas Diretrizes da PNEEPEI/2008.

4.3.1 O acesso ao Atendimento Educacional Especializado

As condições de acesso no cotidiano da escola acontecem por meio da matrícula, ofertada pelo sistema de ensino e regulamentada no Projeto Sala de Recurso Multifuncional. As matrículas da Escola Municipal Dourado Campos são norteadas pela Política Inclusiva e apresentadas no Projeto Sala de Recurso Multifuncional, que tem como objetivo geral:

Complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência (sensorial, intelectual e física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio da sensibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 02).

Os alunos são matriculados na sala de aula comum e, conforme observação e avaliação, os alunos com necessidades educacionais especiais são encaminhados para o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional.

Ao analisarmos a Resolução nº 04/2009, não fica clara a realização de avaliação nas atribuições do professor do AEE. O mais próximo que se chega da relação com a avaliação está nas atribuições do professor, no Art. 13, que são: “II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009).

No PSRM, consta entre suas atribuições: “avaliar regularmente a programação elaborada e executada junto ao aluno” (MANAUS, 2011, p. 4). O item parece referir-se à avaliação da programação. Ainda assim, a professora desenvolve um procedimento avaliativo dos alunos que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional.

No documento “Saberes e Práticas da Educação Inclusiva”, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), há a orientação da realização da avaliação para que se identifique a melhor maneira para o processo de ensino e aprendizagem.

Na Escola Municipal Dourado Campos, o processo avaliativo do aluno que frequenta a SRM pode acontecer por meio das seguintes avaliações: a avaliação inicial, que acontece após o ingresso do aluno na escola, e, quando o professor percebe necessário, encaminha-o para o CMEE/Manaus. Esse setor da SEMED/Manaus realiza uma avaliação multiprofissional, quando há solicitação da escola, e essa avaliação acontece durante o processo de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional.

O ser humano é um ser global e, portanto, sua avaliação deve preferir a concepção limitadora ou reducionista da concepção de escola tradicional. A avaliação deve acontecer a partir da concepção do ser global, do desenvolvimento do próprio aluno, levando em consideração as condições específicas de cada um.

Acontece um processo avaliativo para os alunos receberem atendimento na Sala de Recurso Multifuncional na Escola Municipal Dourado Campos. Esse processo tem duas maneiras de suceder: i) o aluno vir a ser matriculado na escola já encaminhado com laudo do CMEE/Manaus ou ii) ser encaminhado da escola para ser avaliado no CMEE/Manaus.

Buscando a realização do Atendimento Educacional Especializado, é necessário o conhecimento das variáveis que o professor irá encontrar por meio da avaliação. Desta maneira:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 11).

O processo em que o aluno é encaminhado da escola para ser avaliado no CMEE/Manaus acontece da seguinte maneira: quando os alunos são matriculados na escola,

os professores fazem uma sondagem inicial para avaliar a aprendizagem individual. Quando o aluno tem laudo médico³⁷ ou, se durante o período de avaliação inicial, os professores percebem dificuldades no processo de aprendizagem ou outra característica que sinalizam maior atenção, logo o encaminham para o diretor ou pedagogo, que têm a atribuição de “encaminhar para avaliação diagnóstica e/ou solicitar assessoramento pedagógico junto ao GEE” (BRASIL, 2011). Ao encaminhá-lo para esse setor, a escola envia a ficha de observação³⁸ do aluno, assinada pela professora e pelo pedagogo escolar.

No ato da matrícula, mesmo se o aluno apresentar alguma característica de necessidades especiais, a gestora não informa aos professores da sala de aula comum sobre tais características. Os educadores da sala comum recebem todos os alunos e realizam uma observação dos novos alunos matriculados a fim de uma avaliação inicial para identificar possíveis crianças que poderão ser inseridas na Sala de Recurso Multifuncional. Em entrevista, a Professora **Neiva** diz que “*O aluno é matriculado e encaminhado para a sala e na maioria das vezes não é informado que o mesmo é especial*”.

A professora **Elaine** relata que:

Seria bom a gente saber e ter informações do aluno, antes deles virem para nossa sala. É ruim a gente descobrir durante a aula um menino muito danado, que não sossega ou então que não está entendendo. Às vezes demora para a gente identificar que o aluno é deficiente.

A diretora da escola relatou que o setor pedagógico somente informa quais são os alunos especiais matriculados que vêm com laudo médico. Quanto aos demais alunos, ela não informa aos professores da sala comum. Ela utiliza esse procedimento argumentando que deixa de informar os professores sobre os possíveis alunos com necessidades educacionais especiais para evitar preconceitos³⁹. Os professores “têm que dar apoio a todos os alunos, valorizá-los e ter altas expectativas a respeito de sua aprendizagem, já que, muitas vezes, os professores têm preconceitos que condicionam os resultados dos alunos” (BRASIL, 2005, p. 13).

A gestora **Creuza** afirma: “*Deixo o período de um mês para que os professores façam observações e encaminhem suas suspeitas para a direção escolar que, então, solicita avaliação do GEE*”.

³⁷ Apenas com o laudo médico, não há possibilidade de atendimento educacional especializado.

³⁸ Ficha de observação preenchida em anexo.

³⁹ Preconceito entendido como: 1. Ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial; 2 Opinião desfavorável que não é baseada em dados, intolerância. ; 3. Estado de abuso, de cegueira moral.(PRIBERAN, 2011)

A professora **Neiva** discorda do posicionamento da gestora e afirma que: *“Seria proveitoso para os alunos se os professores da sala comum já fossem informados e orientados antes dos alunos chegarem à sala, deixando os professores conhecerem os estudantes incluídos que acompanharão durante todo o ano letivo”*.

Nesse sentido é “importante identificar potencialidades e dificuldades num ponto inicial, para que elas se tornem parte do planejamento educacional” (GARDNER, 2001, p. 47).

Os procedimentos iniciais para avaliar os alunos recém-chegados devem partir da observação caracterizada e pessoal por aluno, assim:

Neste sentido, cabe ao avaliador estabelecer normas e procedimentos avaliativos para cada aluno, lançando um olhar diferenciado para especificidade de cada um, auxiliando e interferindo no processo de desenvolvimento de cada educando. [...] Manter coerência e equilíbrio entre o que se prega e o que se faz é fundamental para produção do saber e da ética (NUNES; TEIXEIRA, 2010, p. 34).

O aluno público-alvo da educação especial é um ser global com potencialidades múltiplas e especificidades de aprendizagem, sendo pessoa com necessidades especiais ou não. Quando uma pessoa possui uma deficiência, em qualquer área de seu corpo, significa que aquela parte sua tem comprometimento⁴⁰, e não todo o corpo. Todas as outras áreas da pessoa são potencialmente capazes de se desenvolverem.

A superação do preconceito ao aluno incluído acontece na escola quando buscamos “instituir uma nova maneira de olhar a deficiência pela demonstração de que com compromisso, responsabilidade, amor e dedicação é possível mudar o curso da história e delinear outro futuro para essas pessoas” (BRASIL, 2005, p. 39).

Matos (2008, p. 21) afirma que “é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar quando se percebe o aluno com deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento”.

Ao serem identificadas dificuldades no processo de aprendizagem, a escola manda convite aos pais⁴¹ e orienta que estes se dirijam ao CMEE/Manaus para a avaliação multiprofissional do aluno, de acordo com a programação desse centro.

Os responsáveis pela avaliação no CMEE são: uma pedagoga, uma psicopedagoga, uma psicóloga e uma assistente social. O parecer⁴² e as orientações são

⁴⁰ Sem esquecermos que esse comprometimento pode ser reversível ou desenvolvido dentro de suas limitações.

⁴¹ O modelo do convite está na lista de anexos.

⁴² O modelo da uma avaliação multiprofissional está na lista de anexos.

emitidos por cada profissional a partir do que observaram. Constam, ainda, nessa ficha, as recomendações e prognósticos dos especialistas.

Se durante a avaliação pela equipe multiprofissional for diagnosticada alguma necessidade educacional especial, o aluno é encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado. Juntamente, encaminha-se a súmula que apresenta orientações para a professora da turma. Quando o aluno necessita de outros atendimentos específicos, o CMEE/Manaus solicita apoio de outras Secretarias. Após a avaliação do CMEE/Manaus, o aluno é incluído em uma sala de aula comum e, também, quando necessário é encaminhado ao AEE na Sala de Recurso Multifuncional.

O CMEE/Manaus, que ainda mantém sala especial, tem avaliado o desenvolvimento do público-alvo da educação especial e realizado a inclusão desses alunos da SEMED/Manaus. Aos poucos, são incluídos os alunos com necessidades especiais nas salas de aula comuns.

Um exemplo deste trabalho que está sendo desenvolvido aconteceu com um aluno que foi incluído no ano de 2011. Aluno da Escola André Vidal, do CMEE/Manaus, passou pela avaliação da professora da turma e da equipe multiprofissional e recebeu acompanhamento individual para adaptação à sala de aula comum da Escola Municipal Dourado Campos. Para realizar essa inclusão, a Coordenadora Pedagógica do CMEE/Manaus compareceu à escola orientando a professora da Sala de Recurso Multifuncional e a professora da sala de aula em que o aluno viria a ser incluído. Houve o acompanhamento da professora da sala especial da Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal, do CMEE/Manaus, em que o aluno estudava, para orientar a educadora que o recebeu na sala de aula comum.

De acordo com a professora **Carla**, o convívio na escola comum tem proporcionado mudanças, pois:

O aluno imitava os colegas do CMEE que tinham deficiência mental. No primeiro dia de escola comum, ele gritava, quando ouvia muita conversa. O convívio na escola comum tem proporcionado uma mudança de comportamento do aluno, hoje avaliamos que ele está adaptado e quanto à aprendizagem faz associação do alfabeto com palavras.

Esta inclusão escolar vem reafirmar que o ambiente social influencia significativamente o desenvolvimento da pessoa. Este caminho norteador de inclusão representa o respeito ao direito a educação, que é de todos os cidadãos, já propalado no Artigo

XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que promove a compreensão, a tolerância, a amizade e o convívio na diversidade. As relações sociais são essenciais para que o aluno incluído tenha a possibilidade de desenvolver sua potencialidade com novas experiências, vivências e aprendizados.

- **A Sala de Recurso Multifuncional no acompanhamento, afetividade e avaliação pedagógica**

O acompanhamento das atividades na Sala de Recurso Multifuncional tem como um elemento fundamental, no desenvolvimento dos alunos, a afetividade para auxiliar na conquista e identificação de suas potencialidades. A avaliação na SRM acontece de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Wallon (1968) afirma que cabe ao adulto conhecer a criança, percebendo as fases e as potencialidades de seu desenvolvimento. A professora da Sala de Recurso Multifuncional busca a identificação de barreiras que impedem o processo de aprendizagem do aluno em suas múltiplas dimensões e utiliza recursos que possam superar esses impedimentos. Nesse sentido:

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (BRASIL, 2001, p. 33).

A professora **Neiva** busca os referenciais descritos na avaliação multiprofissional. Ela relata que desenvolve as atividades sugeridas e busca observar durante o atendimento qual a melhor maneira de contribuir, estimulando de maneira afetiva o desenvolvimento do aluno. A avaliação na SRM acontece a partir da consideração das necessidades específicas de cada aluno.

A avaliação é contínua e acontece naturalmente em cada atividade realizada. A professora **Neiva** reconhece que o desenvolvimento dos alunos do AEE acontece de maneira lenta, mas relata:

Algumas vezes tem professora que me procura dizendo que o aluno tal não consegue nem segurar no lápis, e escreviam somente rascunhos e agora, já estão com a coordenação motora mais definida, já consegue realizar algumas atividades e acompanhar atividades de recorte e colagem com os colegas na sala de aula comum. Quando eu escuto isso, considero como

uma avaliação e percebo que o meu trabalho aqui no AEE está surtindo efeito na sala de aula.

Construir junto com o aluno parece ser comum naquele cotidiano, o que mostra que as relações de afetividade em sala de aula se traduzem em força, estimulando o desenvolvimento da pessoa. Quando falamos em avaliação e afetividade escolar, buscamos traduzir um trabalho bem estruturado em compreender que o aluno tem direito de ter suas próprias escolhas, demonstrando interesses diferenciados.

A metodologia utilizada pela professora para promover a avaliação dos alunos no AEE acontece a partir das observações da aprendizagem nas atividades realizadas. Estas acontecem por meio de jogos de memória, encaixe, *tangram*, montagem. A professora busca desenvolver dinâmicas de grupo, acompanhar a atividade e interagir com o aluno. Ao mesmo tempo em que está desenvolvendo uma habilidade com a criança, também observa se houve evolução em relação à mesma atividade anteriormente realizada.

Há uma ficha de identificação do aluno com espaço para redigir observações que ocorrerem durante sua estada na SRM. A professora busca preencher de acordo com a evolução do aluno. Além desse recurso avaliativo, a professora elabora um relatório descritivo individual ao final do ano, no qual especifica um breve histórico do aluno, as dificuldades apresentadas, os avanços alcançados e faz observações pertinentes ao desempenho do aluno.

Nesse relatório, a professora **Neiva** discorre sobre a importância do apoio e assessoramento recebido do CMEE/Manaus e do MEC, afirmando que: “*Temos a possibilidade de aprimorar e enriquecer nossos conhecimentos na troca de experiência com o outro [...]*”.

Há também um relatório semestral, no qual se descreve a evolução da aprendizagem do aluno, além de um registro descritivo bimestral do desempenho do aluno em cada atividade desenvolvida na sala. A professora possui um portfólio de cada criança que atende na SRM, o qual serve de observação da evolução individual.

Na coleção *Saberes e Práticas da Inclusão*, mostra-se a avaliação continuada como um recurso para observação da aprendizagem:

A tradicional finalidade de controle, por meio da avaliação como aferição realizada no dia da prova ou dos exames, é substituída por práticas de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em todos os espaços de aprendizagem, particularmente, na escola (BRASIL, 2006, p. 22).

A avaliação orienta a tomada de decisões e providências para a retomada do processo de ensino-aprendizagem. A partir das mudanças de atitudes, comprometida com o projeto pedagógico, a avaliação busca promover a aprendizagem dos alunos incluídos, frente às diferenças. A avaliação deve ser repensada, indo além do contexto cognitivo para a aprendizagem formal. Toda pessoa é um ser global, um todo capaz de desenvolver potencialidades de múltiplas maneiras em seus aspectos afetivos, motores e cognitivos.

A teoria de Henri Wallon contribui com a aprendizagem mostrando a pessoa como ser global. Mostra também que a afetividade tem papel importante na constituição do ser humano, em uma alternância dos domínios funcionais (afetivo, cognitivo e motor) que acontecem no decorrer de seu desenvolvimento e exercem influência em todos os momentos da vida.

A afetividade faz parte da condição humana e, como tal, deve ser considerada como parte do processo avaliativo. Dependendo do estado emocional do aluno, sua aprendizagem pode ser potencializada ou dificultada, pois ele é um ser global. Assim, esse processo envolve o domínio funcional motor, afetivo e cognitivo, e essas funções se inter-relacionam. Avaliar a condição afetiva do aluno diante da realidade de seu aprendizado é considerá-lo em seu aspecto global biopsicossocial.

4.3.2 Acesso e participação do aluno incluído: as condições de acessibilidade e tecnologia assistiva na escola comum

O Atendimento Educacional Especializado envolve os recursos pedagógicos e de acessibilidade que não se limitam à Sala de Recurso Multifuncional. Toda a escola faz parte do espaço onde o aluno público-alvo da educação especial tem o direito de participar, com autonomia e independência. Desta maneira, é tão relevante a observação das normatizações e das condições de acesso do ambiente escolar quanto à observação dos recursos pedagógicos.

A alteração, pelo Decreto nº 5.296/04, estabeleceu a acessibilidade com mobilidade, que possibilita mais autonomia no acesso aos espaços público e privado às pessoas que tenham limitações na utilização do meio ambiente. Assim, favorece sua liberdade, movimento e circulação com independência.

Na escola, esse decreto fez emergir a necessidade de alterações substanciais de apoio especial ao espaço escolar. Isso envolve todos os ambientes, como sala de aula, biblioteca, pátio, banheiros, refeitório e outros ambientes no interior da escola. As escolas

devem ter condições de acesso, eliminando as barreiras e promovendo acessibilidades. Essa atenção à acessibilidade, quando cumprida, garante ao aluno “circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades” (ARANHA, 2004, p. 21) e assim superar barreiras.

O acesso no ambiente escolar vai além da condição para o aluno chegar em sua sala de aula ou na Sala de Recurso Multifuncional. Ele precisa ter a segurança de poder deslocar-se por diferentes lugares da escola e fazer suas variadas atividades diárias de maneira independente. Isto é, ele precisa ter acessibilidade espacial e poder participar das atividades utilizando os espaços com o máximo de igualdade e independência possível, dominando o ambiente da escola.

O aluno com deficiência visual precisa ser independente no ambiente escolar, e essas condições envolvem desde o tipo de piso e sua qualidade, aos corredores, rampas, banheiros, refeitório, salas de aula, enfim, em todos os espaços da escola. Seu deslocamento precisa estar livre de barreiras, de modo a conseguir subir desníveis por meio de rampas, com segurança no uso do espaço escolar.

A acessibilidade ao Atendimento Educacional Especializado e à sala de aula comum para o desenvolvimento da aprendizagem na escola envolve as características do ambiente. O aluno deve ter autonomia de locomoção, reconhecendo e identificando os espaços e as funções de cada local, agindo com independência.

A seguir, mostrada na Imagem 2, a fachada externa da escola:

Imagem 2 – Fachada da Escola Municipal Dourado Campos



Fonte: SANTOS, 2011.

Nossa observação não participante envolveu a estrutura física da escola, do espaço externo ao ambiente escolar, o espaço da sala de aula comum e da Sala de Recurso

Multifuncional. Nesta sequência, verificamos a articulação da acessibilidade com a política inclusiva de 2008.

A Escola Municipal Dourado Campos fica localizada em uma rua plana. A localidade é de pouco movimento e não oferece perigo na travessia. É fácil a identificação do nome da escola, pois o prédio possui identificação bem visível, com letras contrastantes.

Na Imagem 3, aparece o pavimento da calçada que contorna o muro da escola, A calçada é plana e sua pavimentação é regular.

Imagem 3 – Pavimento da calçada da frente da escola



Fonte: SANTOS, 2011.

A fachada da Escola Municipal Dourado Campos foi estruturada para atender a acessibilidade dos alunos. Possui placa de identificação para cadeirante e pintura no piso sinalizando a rampa. Possui rampa na entrada para permitir o acesso de todos, conforme a NBR9050/04, 6.2.1.

A Imagem 4, a seguir, retrata a existência do estacionamento em frente à escola, com vaga para deficientes perto do portão de entrada da escola (DECRETO nº 5.296/04, 25). As vagas não estão sinalizadas com placas e pinturas no piso (ABNT/NBR9050/04, 6.12.1).

Imagem 4 – Estacionamento em frente à escola



Fonte: SANTOS, 2011.

Na Imagem 5, visualizamos o acesso à área interna da escola. Encontramos a recepção à direita e o refeitório à frente. O ambiente é amplo e bem arejado. Todo o aspecto da escola é limpo e organizado, sendo perceptível a atenção à higiene do ambiente.

Imagem 5 – Acesso para a área interna da escola



Fonte: SANTOS, 2011.

O espaço interno da escola segue as cores padrão das escolas do município de Manaus: meia parede de baixo na cor cinza, com três faixas nas cores azul claro, azul escuro e vermelho no meio, separando da parte de cima da parede pintada na cor creme.

Percebemos na Imagem 6, no corredor da escola, o piso tátil que foi colocado durante a reforma para adaptação no ano de 2006. No entanto, grande parte do piso já não está mais no local.

Imagem 6 – Piso tátil



Fonte: SANTOS, 2011.

De acordo com o *Manual de Acessibilidade para as Escolas* (2009), é necessário que haja contraste de cores entre o piso, as paredes e o teto; e o piso tátil é necessário para que pessoas de baixa visão não tenham dificuldade em sua orientação durante seu deslocamento pelo ambiente.

É necessário que o aluno possa ter acesso ao espaço escolar e caminhar pela escola de maneira independente, tendo domínio de cada espaço. O manual define que:

Acesso espacial significa bem mais do que apenas poder chegar ou entrar num lugar desejado. É, também, necessário que a pessoa possa situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas (BRASIL, 2009, p. 22).

A escola possui indicações nas portas, com letras em contraste de cor com o fundo da parede, dos diferentes ambientes para identificar a que atividades são destinadas. Essas características viabilizam a orientação espacial da pessoa, para que, quando estiver se deslocando na escola, ela possa fazer o reconhecimento e a identificação do ambiente onde está, e sabendo para onde deseja seguir. É importante salientar que essas providências viabilizam o deslocamento não somente de pessoas de baixa visão, mas também de pessoas com outras deficiências de orientação espacial. Os espaços adaptados na escola facilitam o deslocamento do aluno especial.

A Imagem 7 mostra o refeitório, um espaço amplo, com mesas e cadeiras acopladas com espaço entre elas. Um cadeirante tem a possibilidade de manobrar sua cadeira de rodas entre as mesas, conforme NBR 9050/04(2004).

Imagem 7 – Refeitório da Escola



Fonte: SANTOS, 2011.

Neste espaço, as crianças merendam, são recepcionadas, fazem a hora cívica, brincam e aguardam seus pais na hora da saída. O bebedouro possui torneiras baixas, em altura adequada para a utilização de cadeirantes, crianças ou pessoas de baixa estatura. Em virtude da má utilização próximo ao bebedouro, o chão fica molhado. Há espaço para a circulação de cadeirantes no balcão de receber a merenda e para circular por entre as mesas do refeitório, de acordo com a NBR 9050/04, Art. 9.3.3.3 e Art. 9.5.3.4. A altura do balcão é muito elevada e o aluno cadeirante ou pessoa de baixa estatura não consegue ter visualização.

A Imagem 8 retrata a estrutura do banheiro acessível que está localizado no espaço do sanitário comum. Para acessar o banheiro é necessário passar por esta parede, que evita a visibilidade para dentro do banheiro. As portas dos banheiros foram alargadas. Elas possuem um vão de mais de 80 cm, conforme NBR 9050/04, Art. 6.9.2.1 (2004).

Imagem 8 – Entrada do banheiro



Fonte: SANTOS, 2011.

Para adaptar a escola à acessibilidade, a reforma dos banheiros também foi contemplada para adequação do ambiente. O sanitário é acessível e pode-se chegar até ele com cadeira de rodas, de acordo com NBR 9050/04, Art. 7.2.1. Existe um sanitário feminino e um masculino adaptados com vaso sanitário e lavatório, conforme Art. 7.2.2 da NBR 9050/04 (2004).

A Imagem 9 mostra como estão estruturados a parede e o piso, sem contraste de cores. O vaso sanitário está sem o assento, e a descarga é do tipo de cordinha.

Imagem 9 – Área interna do banheiro com vaso sanitário



Fonte: SANTOS, 2011.

A Imagem 10 reflete a exigência da NBR 9050/04, Art. 7.3.8.2, em que o porta papel higiênico precisa estar localizado de maneira a facilitar sua utilização, em posição confortável.

Imagem 10 – Área interna do banheiro com barras



Fonte: SANTOS, 2011.

O sanitário é espaçoso e possui barras de apoio junto ao vaso, com espaço para o cadeirante se movimentar dentro desse ambiente.

As salas de aula comum são amplas e têm um armário, uma mesa da professora e um quadro branco de pincel. Possuem janelas em toda lateral, sendo possível a ventilação cruzada. Em virtude do calor, é mais frequente o uso de ar-condicionado. Como nas dependências externas, a pintura da sala de aula não possui contraste de cor entre o piso e as paredes, há contraste somente na porta.

A Imagem 11 traz a disposição do quadro negro, que é alto, e assim, alunos pequenos ou com cadeira de rodas só conseguem utilizar uma pequena parte de todo o espaço.

Imagem 11 – Espaço da sala de aula comum



Fonte: SANTOS, 2011.

A escola tem carteiras destinadas a pessoas canhotas. As carteiras são dispostas enfileiradas no início da aula, no entanto, logo os alunos deslocam as cadeiras e ficam todas muito juntas. O tipo de carteira disponibilizada não permite sua utilização por um aluno cadeirante.

Nas salas de aula comum da Escola Municipal Dourado Campos, o espaço é acessível, e o número de alunos é reduzido em virtude da inclusão escolar. A maioria das turmas possui dois alunos com necessidades especiais incluídos, com um número total entre 18 e 25 alunos.

Os alunos ficam bem próximos do quadro, com as carteiras próximas umas das outras. A disposição das carteiras dificulta um pouco o deslocamento dos alunos. Quanto a essa organização, uma das professoras relata que “*a gente arruma a sala, mas logo eles bagunçam tudo e tenho que arrumar de novo*”.

A participação do aluno especial na sala de aula comum se apresentou de maneiras distintas. No contexto das relações interpessoais, todos os alunos interagem e conversam. No contexto pedagógico, as professoras observam bastante os alunos incluídos e buscam nas explicações orais das atividades, atingir a todos, e mais diretamente a ele. Dependendo de sua necessidade educacional especial, os alunos que conseguem, respondem aos diálogos da professora.

Ao iniciar a parte pedagógica escrita com utilização de recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos, observamos que estes são pouco utilizados na sala de aula comum. As atividades escritas são limitadas, as professoras executam atividades simples com os alunos incluídos em sua sala de aula, como recorte e colagem, pintura, cópia de vogais, escrita de seu nome, entre outras.

Observamos que não foram utilizados recursos pedagógicos ou de acessibilidade na sala de aula comum. Existe a facilidade dos professores da sala de aula comum em buscar esses recursos pedagógicos na Sala de Recurso Multifuncional e utilizarem com os alunos. A professora **Denise** argumenta que:

Tem só na sala de recurso multifuncional. Não uso. O tempo é tão pequeno para nós né... e tenho dois especiais. No momento em que você vai pegar material para fazer trabalho com ele não tem tempo suficiente. É muito difícil trabalhar com eles. Por exemplo, quando temos um aluno surdo na sala, não temos que ensinar somente a ele a Língua Brasileira de Sinais, temos que ensinar a todos, aí fica difícil, pois é muito bom o aprendizado, mas leva tempo, os alunos bagunçam e os nossos outros conteúdos, como fica?

Os professores apontam a falta de tempo como um empecilho no desenvolvimento das atividades para organização e confecção de recursos pedagógicos. A professora **Denise** apresenta alguns argumentos e questiona como ela poderia fazer a utilização dos recursos pedagógicos com um turno de aula que deve ser direcionado ao envolvimento do aluno incluído na sala de aula comum, desenvolver os conteúdos sistematizados e promover o bilinguismo, envolvendo todos os alunos na proposta inclusiva.

No entanto, verificamos que alguns professores realizam a articulação com o Atendimento Educacional Especializado, assim como há também professores que não concordam com a inclusão escolar. Em todos os casos, os professores receberam os alunos público-alvo da educação especial sem criar obstáculos. Observamos que o obstáculo dos professores é em virtude do tempo necessário a ser disponibilizado na utilização dos recursos, como também o fato de desconhecerem meios para atuar com os alunos incluídos.

A docência na sala de aula comum e na Sala de Recurso Multifuncional são partes complementares para o processo de inclusão escolar. A participação do aluno especial na sala de aula comum insere na escola a necessidade de mudanças estruturais para sua participação. “É necessário a ação de educadores no sentido de garantir equidade no tratamento de oferta de oportunidades diferenciadas para que todos possam alcançar e manter padrões de aprendizagem com qualidade social” (FERREIRA, 2006, p.144-146).

A Imagem 12 mostra a entrada da Sala de Recurso Multifuncional investigada, na Escola Municipal Dourado Campos, onde são atendidos alunos especiais com deficiência, condutas típicas, altas habilidades/superdotação, que apresentam necessidades de Atendimento Educacional Especializado.

Imagem 12 – Parede do corredor ao lado da Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: SANTOS, 2011.

O Projeto Sala de Recurso Multifuncional foi encaminhado pela SEMED/CMEE/Manaus, visando regulamentar ao Atendimento Educacional Especializado com ações de acessibilidade nas escolas do município quanto ao Atendimento Educacional Especializado.

Por meio das ações do Programa Educação Inclusiva, foram disponibilizados equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos que proporcionam o acesso. Esses recursos, para a implantação da Sala de Recurso Multifuncional, viabilizam o AEE no município de Manaus, apoiando o processo de inclusão educacional na escola pesquisada.

O espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado fica em local acessível, de frente para o refeitório e para a biblioteca, próximo à área externa. Está localizada numa área central, no mesmo corredor das salas de aula comum.

O espaço interno da SRM possui janelas, porta alargada, boa luminosidade e ar-condicionado. Esta sala deve estar adaptada e equipada com mobiliários e com recursos pedagógicos e de acessibilidade para realização de atividades com este público.

A Imagem 13 mostra que a sala possui um bebedouro, dois armários fechados para guardar recursos pedagógicos, um arquivo de gavetas, um pequeno armário, que serve também para apoiar a televisão e dois computadores com impressora.

Imagem 13 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: SANTOS, 2011.

Esta Sala de Recurso Multifuncional possui um espaço amplo o suficiente para que se desenvolvam atividades nas mesas e computadores, mas não o suficiente para ser dividida em diferentes ambientes ou fazer movimentação corporal. De acordo com a proposta planejada para cada aluno, são distribuídos recursos pela sala; a cada atendimento, a professora busca um ambiente para realizar as atividades.

A Imagem 14, a seguir, mostra duas prateleiras abertas com outros recursos pedagógicos, como aqueles construídos a partir de sucata, e alguns de tecnologia assistiva.

Imagem 14 – Prateleiras abertas e armário para os recursos pedagógicos



Fonte: SANTOS, 2011.

Os materiais didáticos e os diversos jogos pedagógicos foram construídos a partir de sucatas pela própria professora; alguns são industrializados, sendo de fácil acesso aos alunos.

A Imagem 15 mostra os recursos que foram confeccionados pela professora do Atendimento Educacional Especializado, utilizando recursos da escola como papéis, cola, tesoura e material de sucata.

Imagem 15 – Recursos pedagógicos construídos a partir de sucata



Fonte: Imagem fornecida pela Professora do Atendimento Educacional Especializado.

A professora **Neiva** relata: *“Quando cheguei nesta sala, há quatro anos, quase não tinha recursos para o atendimento com os alunos. Eu produzi muito aqui para poder atender”*.

Para desenvolver o atendimento com os alunos, a professora informa a necessidade de mais recursos de acessibilidade que sejam de apoio aos alunos. A máquina de impressão Braille é um exemplo relatado pela professora que desenvolve o atendimento com a aluna cega, este recurso contribuiria significativamente, mas não está disponível na escola. **Neiva** afirma: *“Eu sei que a impressora é muito cara, mas nossa sala de Tipo II e por isso teria que ter esse recurso”*.

Embora a professora participante tenha a iniciativa de criar recursos pedagógicos alternativos, ela tem razão ao questionar a inexistência dos recursos de tecnologia assistiva. Estes são essenciais no cotidiano da Sala de Recurso Multifuncional e representam direitos dos educandos. Nesse sentido, a cidadania passa a ser respeitada na

medida em que barreiras sejam superadas, garantindo a acessibilidade (MANZINI et al., 2003).

A Imagem 16 ilustra a organização da sala que possui uma mesa redonda no centro e duas pequenas para pessoas pequenas.

Imagem 16 – Mesa redonda no centro, que facilita a aproximação de cadeirante



Fonte: Imagem fornecida pela Professora do Atendimento Educacional Especializado.

Observamos que as mesas de utilização dos computadores estão livres de obstáculos (gavetas e pés de ferro), permitindo a aproximação do aluno cadeirante e o acompanhamento da professora, conforme NBR 9050/04, 8.7.2 (2004). O espaço reservado para expor alguns materiais didáticos é uma mesa de oito lugares, a qual a professora utiliza quando percebe que é necessário mais espaço para realizar alguma atividade.

A sala se constitui de um único espaço, sem divisórias. A organização dos móveis da Sala de Recurso Multifuncional facilita o cadeirante a circular pela sala e manobrar pelos diferentes locais de atividades, estando de acordo com a NBR 9050/04, Art. 7.3.6.1 (2004).

A sala ainda possui um quadro, equipamentos de tecnologia assistiva, alfabeto em Braille, livros paradidáticos, jogos e recursos pedagógicos bem organizados e selecionados. Há um mural com os horários de atendimento individual, Projeto Sala de Recurso Multifuncional, avisos e lembretes.

Esta sala possui a parede pintada com duas cores, sendo a parte de baixo em azul e a de cima na cor creme. Os armários têm a cor cinza e as mesas são brancas. A presença do contraste entre as cores é necessária nesta sala, que atende alunos com baixa visão.

A Imagem 17 mostra a sala onde há dois computadores enviados no ano de 2011, com programas e *softwares* para desenvolver atividades. Um dos computadores é adaptado com teclado em colmeia.

Imagem 17 – Computadores com softwares recebidos do MEC em 2011



Fonte: SANTOS, 2011.

O computador foi outra atividade proposta para o atendimento do aluno e chamou muito sua atenção. Este recurso de computador com teclado colmeia foi enviado pelo MEC em 2011 e facilita a digitação para pessoas com dificuldades motoras. O aluno estava conhecendo o recurso naquele dia e desejou permanecer por mais tempo na atividade.

A gestora nos informou que a mudança para viabilizar a acessibilidade aconteceu no ano de 2006, visando à implantação da inclusão escolar. Todas as adaptações descritas acima, bem como a aquisição de alguns recursos pedagógicos, aconteceram a partir deste período, na busca de soluções para que as pessoas com necessidades especiais pudessem ter acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado.

Buscaremos a seguir, dissertar sobre a atuação da professora do AEE utilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade.

4.3.3 Relato de atendimentos na Sala de Recurso Multifuncional: utilizando os recursos pedagógicos

Na Sala de Recurso Multifuncional o Atendimento Educacional Especializado acontece de maneira funcional. A professora prepara um plano específico voltado a cada aluno. Ela desenvolve atividades e busca selecionar os recursos mais adequados para atender

às especificidade e habilidades dos alunos. Para isso, a professora do AEE deve articular ações com a professora da sala de aula comum, fazer o acompanhamento e a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade naquela sala por meio de avaliação de como está acontecendo sua funcionalidade.

A professora **Neiva**, da Sala de Recurso Multifuncional, tem muitas responsabilidades para promover a participação dos alunos nas atividades escolares. Cabe a ela a elaboração do plano de atendimento, escolhendo os recursos e equipamentos de apoio que mais se adéquem. Esse plano de atendimento visa à eliminação de barreiras que impedem o acesso do aluno ao que lhe é ensinado na sala de aula comum.

Na escola inclusiva,

o trabalho do professor precisa personalizar seus projetos educativos e sua forma de ensinar. Ele estimula a autonomia, a responsabilidade e a interação dos alunos para que estes possam gerar novos conhecimentos, novas investigações e explorar novos estímulos com base nos conteúdos apreendidos (LOPES; LIMA; LYRA, 2006, p. 86-87).

A professora **Neiva** observa as necessidades de cada aluno e proporciona a eles recursos pedagógicos que potencializem suas capacidades para superação das dificuldades escolares em decorrência de suas necessidades educacionais especiais. Para isso, é necessário selecionar e confeccionar materiais pedagógicos especializados para utilização dos alunos, além de avaliar regularmente a programação elaborada e executada junto a ele.

Existem muitos recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola, mas nem sempre foi dessa maneira. Apesar de, no ano de 2011, a escola ter recebido alguns materiais e recursos de tecnologia assistiva, a professora **Neiva** relata que:

Ao me tornar professora desta sala, há quatro anos atrás, encontrei uma pequena prateleira com alguns poucos recursos pedagógicos, que não possibilitavam desenvolver mínimas atividades com os alunos incluídos. Desde então, tenho investido na confecção, na busca de doação e compra de materiais, jogos e recursos para a sala poder funcionar de maneira mais harmoniosa possível.

Durante a entrevista, **Neiva** relata: “É um pouco difícil desenvolver as atividades, pois apesar de eu ter construído a maioria dos recursos pedagógicos, existem alguns recursos que não podem ser construídos com sucata”.

Entre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados na prática da Sala de Recurso Multifuncional, as atividades⁴³ elaboradas no plano de atendimento, observamos que algumas são executadas pela professora na SRM. Dissertaremos sobre dois atendimentos realizados pela professora **Neiva**, um com um aluno que apresenta deficiência intelectual e o outro com outra aluna com deficiência visual. As possibilidades de atuação foram elaboradas no plano individual e foram sendo desenvolvidas com muita habilidade, criando novas possibilidades nos procedimentos propostos.

- **Alguns recursos utilizados no atendimento do aluno com deficiência intelectual**

A professora planejou cinco atividades e realizou atendimento individualizado ao aluno Rodrigo. Ele tem sete anos de idade e foi avaliado pela Equipe Multidisciplinar da SEMED/Manaus com deficiência intelectual. De acordo com a PNEEPEI/2008, as deficiências podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, sendo que a pessoa pode ter impedimento de longo prazo e restringir a sua participação na escola quando surgirem barreiras que impeçam sua participação.

A Imagem 18, a seguir, apresenta o início da atividade envolvendo contação de história na Sala de Recurso Multifuncional:

Imagem 18 – Início da atividade de contação de história



Fonte: SANTOS, 2011.

⁴³ Atribuições do professor da Sala de Recurso Multifuncional, que consta no Art. 9, II da Resolução nº 04/09.

A professora da Sala de Recurso Multifuncional iniciou o trabalho com a atividade na mesa redonda que fica no centro da sala. Utilizou inicialmente um recurso de sucata para contar a história, sequenciada em fichas grandes e desenhos coloridos.

A atividade de contar histórias acontecia e, à medida que desenvolvia cada cena, falava olhando para o aluno, buscando conquistar sua atenção, pedia para ele falar algumas palavras e dava ênfase em um dado objeto das cenas: a casa. O aluno apontava e falava (a seu modo). A docência deve acontecer “através de um contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem e aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50).

O aluno fala algumas sílabas, gosta de escolher seus jogos e brinquedos. A proposta apresentada pela professora para desenvolver a habilidade motora fina e oralidade foi a atividade planejada e diversificada para desenvolver individualmente com o aluno.

A professora estimulava a oralidade do aluno, incentivando-o, durante a atividade, a falar o nome dos objetos que estava manuseando, bem como situações relacionadas a atividades. O que precisa ocorrer em alguns casos, durante a prática de Atendimento Educacional Especializado, é que o professor desenvolva a comunicação com o aluno. Nas situações que este aluno não fala nem ouve, ou tem a atenção muito dispersa, uma maneira de incentivar o aprendizado é se comunicar pelo diálogo tônico⁴⁴ emocional, pois isto incentiva as relações e vínculos que a aproxima oportunizando essa possibilidade (WALLON, 1995).

Dessa maneira,

Cumprе frisar que a capacidade de usar linguagem torna-se crítica não só para a aquisição dos demais sistemas simbólicos – leitura, escrita e matemática – mas também para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal. Quando a criança não desenvolve a linguagem oral sob as contingências naturais de sua educação, muitos aspectos de sua vida são adversamente afetados (ZAPOROSZENKO; ALENCAR, 2008, p. 4).

Na SRM, a professora **Neiva** relata que “*o processo é lento, muito lento, mas eu desenvolvo atividades para ele, observando os recursos que desenvolvam a linguagem, a coordenação e que ajudam e dão suporte no desenvolvimento dos meus alunos, para poderem melhorar seu desempenho e poderem participar na sala de aula comum*”.

⁴⁴ Comunicação expressa através do corpo, da motricidade, das emoções.

Saviani (2005, p. 11) diz que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. O professor se tem contato e passa a ter conhecimentos dos saberes referentes a seus alunos, capazes de produzirem conceitos, ideias da nova situação que se apresenta para dar suporte ao atendimento deste aluno.

Wallon (1995) afirma que uma ferramenta importante para a aprendizagem é a observação do próprio desenvolvimento da criança, percebendo-o em sua dupla e interligada natureza orgânica e social, tornando-a o ponto de partida para o planejamento das atividades. Assim, deve-se acompanhar seu desempenho no decorrer de suas sucessivas idades e potencialidades e atribuindo o mesmo peso aos diversos aspectos de cognição, corpo e afetividade.

A Imagem 19 retrata o recurso utilizado na atividade de coordenação motora fina, que é a grande importância para a escrita cursiva.

Imagem 19 – Atividade com recurso pedagógico construído pela professora



Fonte: SANTOS, 2011.

A professora confeccionou uma folha de caderno com papel cartão sendo as pautas com o espaço vazado. Com isso, a atividade propõe orientar os limites de espaço da escrita, representando a pauta. A professora **Neiva** identificou que o aluno tem potencialidades nos movimentos circulares, ascendentes e descendentes, estando em processo de conseguir escrever em cima da pauta.

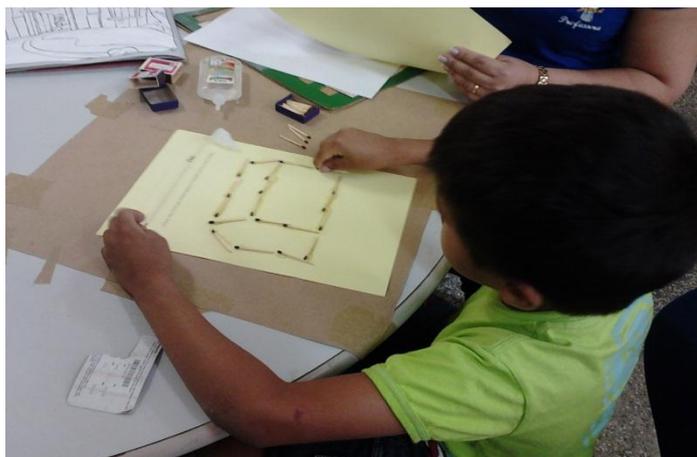
A proposta seguinte para o aluno foi a de exercitar a direção horizontal do traçado. A professora justificou que a ausência dessas habilidades desenvolvidas está dificultando seu desempenho na sala de aula comum. Sua atribuição no Atendimento

Educacional Especializado envolve a busca de várias alternativas para que esse aluno desenvolva suas potencialidades. A professora observa o aluno no desenvolvimento das atividades, realiza avaliação e afirma que “*ele precisa ter atendimento individualizado e diversificado, pois ele não se concentra muito tempo em uma atividade e logo se despeça*”.

A atividade com pauta realizada com o aluno foi complementada com desenho vazado, e a criança participava alternando os espaços para a pintura. Ele não falava, somente apontava para apresentar o que havia conseguido realizar. Logo em seguida, a atividade foi direcionada para o desenvolvimento de coordenação motora fina.

A Imagem 20 retrata a proposta desenvolvida para a coordenação motora fina, que foi feita com colagem: o aluno retirava o palito de fósforo da caixa e colava no desenho em forma de uma casa desenhada.

Imagem 20 – Atendimento de coordenação motora fina individualizado



Fonte: SANTOS, 2011.

A professora **Neiva** explicava que esta atividade é continuação da casa da história anterior. Quando paravam a atividade, o aluno apontava que queria continuar, demonstrando interesse pela atividade.

A Imagem 21, a seguir, descreve a aplicação de um *software*, utilizando-se teclado com colmeia⁴⁵.

⁴⁵ Uma placa de plástico ou acrílico com um furo correspondente a cada tecla do teclado, que é fixada sobre o teclado a uma pequena distância deste (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2002).

- **Alguns recursos utilizados no atendimento de uma aluna deficiente visual**

Os alunos com deficiência visual incluídos na escola comum precisam desenvolver habilidades que lhe ajudem em situações de aprendizagem. O professor pode acompanhar o desempenho do aluno, avaliando possibilidades para criar e descobrir procedimentos que o auxiliem na formação de hábitos, como o comportamento exploratório, a desenvoltura tátil, sentido de orientação e aspectos necessários para sua participação construtiva na sala de aula comum. É a partir dessa observação que os recursos de acessibilidade a serem aplicados aos alunos devem “partir de um estudo pormenorizado e individual, com cada aluno. Deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí, ir optando pelos recursos que melhor respondam a essas necessidades” (GALVÃO-FILHO; DAMASCENO, 2002, p. 2).

Partindo da elaboração do plano de atendimento, a professora da Sala de Recurso Multifuncional realizou atendimento a uma aluna cega utilizando um recurso de tecnologia assistiva, que tivemos a oportunidade de presenciar. A professora realizou atividade com a aluna Merylane, com deficiência visual utilizando alfabeto em Braille⁴⁶.

A professora **Neiva** relata o exemplo de quando prepara o plano para Merylane, aluna cega, e se questiona antes de planejar “I”. Wallon (1968, p. 11), com relação à aprendizagem, afirma que “a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto [...]”. Buscar soluções e criar novas maneiras de ensinar, e aprender enquanto se está ensinando, faz parte das atribuições do professor do AEE para complementar a formação do aluno.

Todos os alunos, sejam suas dificuldades ou incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e diferentes maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesses e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos em qualquer nível escolar (MANTOAN, 2010, p. 83).

Quanto à atividade de leitura e escrita em Braille, a professora relata que na SRM a aluna Merylane tem conseguido realizar a proposta planejada. Esse é o resultado que a professora tem sobre o que planejou para cada aluno, pois “quando o professor tem clareza sobre o que quer que seus alunos sejam capazes de fazer, pode mais facilmente selecionar

⁴⁶ Criado por Louis Braille, é um alfabeto completo, lido por meio do tato, representado por pontos em relevo e utilizado por deficientes visuais.

situações de realidade, cujas atividades o professor deve planejar” (BHOOOTH apud BAÚ; KUBO, 2009, p. 35).

A professora dispõe do alfabeto em Braille, recurso fixado na parede para que todos da escola que visitem a Sala de Recurso Multifuncional tenham contato visual com este recurso para uso em atividade com aluno deficiente visual. A sala dispõe de outro alfabeto em Braille de mesa.

Na Imagem 21, a seguir, visualizamos o alfabeto disponibilizado em Braille, fixado na parede da Sala de Recurso Multifuncional.

Imagem 21 – Alfabeto Braille fixado na sala de recurso multifuncional



Fonte: SANTOS, 2011.

A professora **Neiva** relatou que: “*Este alfabeto de mesa nós ganhamos porque senão, não teríamos como realizar o desenvolvimento da leitura da aluna Merylane*”. A reglete e punção⁴⁷ na mesa também foram utilizadas pela aluna Merylane, que demonstrava interesse em realizar as atividades. O desenvolvimento da matemática acontece com recursos pedagógicos que viabilizam a aprendizagem.

A professora ditava as letras de seu nome e a aluna prontamente escrevia. A professora busca estimular seu referencial perceptivo com recursos táteis de contagem. A

⁴⁷ A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas Braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pera ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braille. O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento devido à perfuração de cada ponto, exige boa coordenação motora e dificulta a correção de erros (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 247).

aluna frequentemente solicita que seja observada sua escrita e está sempre disposta a continuar escrevendo. Nesse sentido:

A aprendizagem da escrita alfabética provê ao cego uma ferramenta útil para a comunicação (cegos devem aprender a assinar), tornando-se um fator de inclusão escolar, porque faz com que a criança cega participe das práticas cotidianas de sala de aula, e social, porque permite o compartilhamento de uma ferramenta cultural amplamente disseminada, favorece a comunicação e a participação social (LAPLANE; BATISTA, 2009, p. 184).

A Imagem 22 mostra as atividades realizadas na sala de recursos, que são bem diversificadas e envolvem recursos pedagógicos matemáticos. A atividade com a aluna com baixa visão envolveu recursos pedagógicos de matemática.

Imagem 22 – Atividade com recurso pedagógico com aluna com baixa visão



Fonte: SANTOS, 2011.

A atividade buscou a realização de contagem pelo tato, encaixe das formas envolvendo a coordenação motora fina. Observamos que a utilização dos recursos pedagógicos tem contribuído para viabilizar o processo ensino-aprendizagem na Sala de Recurso Multifuncional. Os alunos se envolvem na atividade, o que acontece de maneira variada.

A Imagem 23, a seguir, refere-se aos recursos materiais confeccionados pela professora do AEE a partir da observação das necessidades dos alunos que atende.

Imagem 23 – Recursos pedagógicos construídos pela professora do AEE



Fonte: SANTOS, 2011.

São muitos os recursos pedagógicos construídos e disponíveis para a utilização com os alunos. A confecção vai sendo realizada à medida que a professora percebe a necessidade de um aluno e ainda não possui o material adequado para desenvolver a atividade com ele. Ou, ainda, quando o recurso confeccionado já não está mais em bom estado de uso, a professora o substitui e deixa à disposição nas prateleiras.

Segundo depoimento da professora **Neiva**, para contribuir com a aprendizagem de seus alunos, ela relata que: “*Busco alternativas diversificadas, pesquisa, busca material pedagógico, avalio a aplicabilidade das atividades e o desenvolvimento dos alunos*”. Esses materiais fornecem ao professor alternativas de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, motivando sua efetivação:

Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 26).

Esses recursos são utilizados com muita frequência. A professora **Neiva** se envolve na confecção de recursos em busca de potencializar o desenvolvimento do aluno. Muitos recursos pedagógicos foram confeccionados por ela, que busca apresentar uma variedade de recursos adequados a cada aluno, possibilitando a aprendizagem e o acesso ao conhecimento agradável.

A Imagem 24 apresenta os recursos confeccionados que também envolvem sucatas recolhidas e reaproveitadas pela professora e, como tampas de garrafas, depósitos, caixas de papel, garrafas pet etc.

Imagem 24 – Recursos pedagógicos confeccionados pela professora do AEE



Fonte: SANTOS, 2011.

O suporte da SRM na Escola Dourado Campos tem sido um espaço de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta sala tem servido de auxílio ao desenvolvimento das habilidades necessárias à participação de alguns alunos na sala de aula comum. Como no exemplo anterior, a professora desenvolveu atividades de leitura e de escrita com Braille⁴⁸ com a aluna cega, sendo importante também o uso de outros recursos que pudessem ser utilizados pelo aluno na sala de aula comum, com a devida orientação ao professor desta sala.

Wallon (1975, p. 15) afirma que “é em todas as suas fases, em todas as suas manifestações, que é preciso estudar a criança. O seu conhecimento exige colaboração de todos aqueles que por qualquer razão estão em contato com ela [...]”.

Conhecendo os aspectos do desenvolvimento do educando, o ensino acontece considerando o que o aluno é capaz de realizar, possibilitando-o a transpor suas dificuldades. A família tem a função de contribuir com esse desenvolvimento escolar de seu filho, e cabe à escola a aproximação e o diálogo para que essa condição educacional aconteça.

A concepção de educação inclusiva na escola expôs o Estado, em seu dever de respeitar, proteger e implementar os direitos sociais, econômicos e culturais, pois tem

⁴⁸ A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (MEC, 2008, p. 9).

investido menos em políticas educacionais. Fez emergir as diferenças e a oportunidade dos diferentes conviverem na diversidade. Suscitou insegurança, medo e sentimento de impotência, instigando todos os envolvidos a questionarem suas condições de ensino pela melhoria da aprendizagem.

A implantação da educação inclusiva solicita muito mais do que a matrícula do aluno na escola. As mudanças ocorridas desde sua implantação na Escola Municipal Dourado Campos aconteceram na estrutura do prédio, com o estabelecimento da Sala de Recurso Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado. Este contexto geral envolveu a aquisição de novos recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva, e alterou o cotidiano dos professores da sala de aula comum.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM CONSTRUÇÃO

A proposta da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial acontece em uma realidade contemporânea de aceleradas transformações econômicas, políticas e sociais, num momento histórico marcado pela globalização neoliberal e por movimentos sociais em favor da inclusão. Refletir o Atendimento Educacional Especializado – AEE por meio de um estudo de caso nos possibilitou analisar os significados das informações coletadas nos discursos das políticas junto às ações e às contradições que embasam as mensagens significativas observadas *in loco*. Por meio disso, buscamos conhecer como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem constituindo o AEE na organização escolar.

No cenário de globalização, com a sociedade diversificada, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI de 2008 foi normatizada. O Estado estabeleceu planejamentos e criou programas num momento em que seus próprios investimentos para o Setor Educacional já vinham sendo reduzidos há alguns anos. Essa configuração contraditória não permite ao poder público constituído um suporte significativo que promova as transformações estruturais, pedagógicas e de gestão que demandem respostas ao direito de atendimento às necessidades específicas dos alunos para efetivação da inclusão educacional nas escolas do Brasil.

Os reflexos deste modelo de sociedade instituída pelo capitalismo se caracterizam na contradição vivenciada na educação. Isto é, por um lado, existem práticas pedagógicas inclusivas isoladas acontecendo no interior das escolas, e por outro, há a redução que o Estado fez nos investimentos do setor educacional, favorecendo o incentivo ao setor produtivo.

Em outras palavras, o cotidiano escolar dispõe de poucas escolas que possuem Sala de Recurso Multifuncional – SRM para desenvolver o AEE. Ainda assim, há escolas com professores, gestores e coordenadores que desenvolvem suas atribuições cotidianas, atuando com compromisso, com empenho, mas, muitas vezes, sem condições, com mais amor que recursos pedagógicos ou estruturais para concretizarem o compromisso do direito educacional inclusivo.

O direito objetivo faz naturalmente parte do direito do homem, desde seu nascimento, o que é concretizado pelos direitos humanos através do direito subjetivo representado nas leis. Assim, os direitos humanos se configuram em lei, numa sociedade complexa e diversificada, surgindo a discussão sobre a importância do direito à inclusão, para que práticas de respeito às individualidades se concretizem nessa nova configuração de sociedade.

A concepção de educação inclusiva tem seus fundamentos nos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, assim sendo uma obrigação jurídica de o Estado respeitar, proteger e implementar os direitos sociais, econômicos e culturais, por meio das políticas públicas.

Buscamos, portanto, apresentar, em nossas considerações, as observações refletidas e tratadas sobre as práticas educativas no município de Manaus, que estiveram em construção nesta pesquisa. Esta pesquisa desenvolveu-se embasada nos objetivos específicos que identificamos, buscando analisar de que maneira é desenvolvido o AEE na SRM, com vistas à autonomia e à independência e verificamos se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da PNEEPEI.

Refletindo sobre esses objetivos, pudemos visualizar neste estudo de caso como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem organizando a escola a partir da PNEEPEI/2008. Em alguns momentos, ousamos ultrapassar nossos limites e refletir como em pleno século XXI, ainda há espaço para a indiferença em atuar de maneira passiva na história, como questiona Silva (2011) se “[...] o Governo Federal não colocou todos os Filhos do Brasil em uma única escola para se desresponsabilizar de suas obrigações constitucionais”? A massa dos homens precisa sair da passividade, é o que buscamos neste trabalho dissertativo.

Abordando contextos que influenciam diretamente no AEE, como a formação do educador, a relação entre família e escola e a acessibilidade estrutural, discutimos as possibilidades e apontamos também as relevantes contradições existentes entre o contexto econômico e suas implicações no setor educacional, por acreditarmos na necessidade de disseminação desta imensa teia interligada no mundo globalizado que influencia nas várias relações existentes na sociedade.

O Brasil vive a sociedade capitalista, e o projeto educativo inclusivo, de fato, como seria? Longe de resolver e criar um projeto verdadeiramente educativo, mas sucumbindo a diferença e assumindo responsabilidades educativas, sugerimos alguns caminhos possíveis para contribuir com o respeito aos direitos aos cidadãos. Compartilhados

com a ousadia de ultrapassar nossos limites, desvelando na própria Política as possibilidades efetivadas, as responsabilidades que estão sendo alcançadas, e a falta de cumprimento desta Política por parte do Estado, causando uma vulnerabilidade nas praticas politico-educacional de transformar a educação e a sociedade, que vai além da práxis do AEE.

A partir de nosso estudo e do conhecimento do caso investigado, tivemos clareza da Política capitalista adotada pelo Governo Federal, das mudanças substanciais necessárias e dos investimentos indispensáveis na educação. Mudanças e investimentos que abrangem a totalidade das pessoas envolvidas com o aluno incluído, a estrutura no sistema de ensino, a formação com sólidas bases teóricas para que suas práticas sejam consistentes e eficazes e o planejamento no interior das escolas seja concreto de ações efetivas.

Por certo, o diálogo, a solidariedade, o amor e a colaboração entre os diversos responsáveis da escola, como o diretor, os pedagogos, os coordenadores, os professores de sala de aula comum e do AEE, são pontos necessários e possíveis para garantir a aprendizagem de todos os alunos, se dispuserem do investimento e planejamento do Estado neste setor.

Na análise das entrevistas, pudemos observar que o Atendimento Educacional Especializado amadurece pela ação da professora que atua na Sala de Recurso Multifuncional. Com isso ela realiza a função de complementação da sala de aula comum, apoiando os professores que buscam o atendimento. A professora do AEE planeja e promove atividades de maneira afetiva, sempre atenta à potencialidade e à individualidade de cada aluno.

Na análise *in loco* dos documentos, pudemos observar a necessidade de reestruturação na concepção inclusiva. Verificamos que são necessários investimentos na formação continuada dos professores da sala de aula comum, além do apoio e da articulação pedagógica da escola para que a articulação destes com a professora da Sala de Recurso Multifuncional se desenvolva para que, assim, o Atendimento Educacional Especializado possa complementar ainda mais o aprendizado do aluno com necessidades especiais na sala de aula comum.

Na crítica referente ao segundo objetivo específico, identificamos que a proposta de educação inclusiva no município de Manaus, mediante este estudo de caso, necessita de um investimento em relação à reestruturação da acessibilidade, dos recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva. São necessários também investimentos em estrutura física e ampliação de recursos pessoais para possibilitar a atuação pedagógica escolar como normatizada na política.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recurso Multifuncional tem surtido efeito e a participação dos alunos é efetiva. Os atendimentos, a partir de nossa observação, revelaram que há a observação da individualidade do aluno. Observamos ainda a falta de material pedagógico disponibilizado para articulação do desenvolvimento do aluno em cada atendimento, o que fez a professora dispor da criação de inúmeros jogos pedagógicos que estão sendo usados de acordo com cada situação de aprendizagem. Na Sala de Recurso Multifuncional, a maioria dos jogos e recursos foi confeccionado pela professora; alguns foram doados por pais e poucos foram adquiridos por recursos públicos. Este último ponto foi amplamente abordado pela professora, que, às vezes, mostrou-se indignada por conta da falta de apoio nos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Durante nossas observações finais na pesquisa de campo, verificamos que a escola recebeu alguns recursos pedagógicos e de acessibilidade que estavam começando a ser utilizados no Atendimento Educacional Especializado. Quanto aos recursos recebidos direto na escola, verificamos nos relatos e na prática que são tantas as emergências, e alguns recursos de acessibilidade são tão caros, que eles acabam sendo insuficientes para suprir as necessidades da Sala de Recurso Multifuncional.

Discorrendo sobre a análise mais específica desta temática, percebemos a importância de que todos na escola reconheçam que, para que as pessoas com necessidades especiais possam participar da aprendizagem na escola comum, é imperativo que haja esforços conjuntos numa atitude de solidariedade. Esse esforço coletivo contribui para superar barreiras da exclusão, no compromisso da busca por compreender o outro como pessoa, como sujeito social, para assim se chegar à igualdade de oportunidades na escola inclusiva. Esta afirmativa nos remete à questão da formação continuada do professor, que oportuniza os referenciais de sensibilização, conhecimento e proposta de atuação na educação inclusiva.

A garantia do acesso à escola por meio da matrícula está estabelecida no município de Manaus, e a proposta inclusiva na escola vem acontecendo por meio de ações pontuais de professores, com o apoio da gestora e dos coordenadores do CMEE/Manaus. Isso se dá pelo compromisso com o direito do aluno de ser incluído sendo diferente, o respeito à individualidade e ao seu convívio na diversidade. As normatizações estabelecidas nas políticas públicas para execução por parte do Estado estão longe de serem totalmente cumpridas, e os professores identificam essa falha do poder público no cotidiano.

É necessário perceber a educação como fenômeno temporal, impulsionado por transformações históricas e contemporâneas, pela globalização. Junto a todos os desafios em busca de entendimento desse novo ordenamento do sistema produtivo, de transformações

rápidas e flexíveis, percebemos a educação inclusiva como necessária à sociedade. Importa não adotar esse caminho que leva, inevitavelmente, à exclusão. É necessário buscar então um caminho de concepção educativa inclusiva, o mais próximo possível, de maneira que aconteçam as relações de direito e respeito à diversidade no ambiente escolar.

Ficam claras as relações de exploração do capital no contexto educacional. Reduzem-se os investimentos na educação, atribuem-se várias funções a um só professor, sendo impossível que este realize, na prática, todas as atribuições com qualidade a ele destinadas. Isso resulta em acúmulo de tarefas diárias, na solicitação da realização dessas tarefas de maneira rápida e criativa. Além de resultar na grande maioria dos professores tendo de atuar com alunos especiais, o que descumpra as determinações das políticas públicas, referentes ao investimento na qualificação de todos os educadores para a educação inclusiva.

Pudemos observar que até então, a professora do AEE faz parte de um número reduzido de professores da Rede Municipal de Manaus que têm formação e qualificação para atuar na educação inclusiva. Assim, o atendimento na SRM, foco do nosso estudo de caso, coloca à frente do seu atendimento a qualidade das atividades durante sua atuação com o aluno incluído. Isso se concretiza na atuação com o aluno, na organização do plano individual, na seleção e construção de recursos pedagógicos e durante o atendimento, que apresenta uma aproximação afetiva necessária entre aluno e professor na realização especializada do atendimento.

O AEE tem apresentado ações de desenvolvimento das potencialidades de alguns alunos, resultado de estudos, compromisso e dedicação na ação pedagógica da professora. De maneira pontual, na Sala de Recurso Multifuncional, identificamos um avanço significativo, apesar de ser lenta a aprendizagem dos alunos. Cada novo aprendizado reafirma suas possibilidades de desenvolvimento a partir de suas potencialidades, basta que a ele seja oportunizada tal possibilidade.

Verificamos durante alguns diálogos com professoras da sala de aula comum, relatos do desenvolvimento e progresso de seus alunos na coordenação motora fina, no progresso do aluno com deficiência visual com boa leitura em Braille e na escrita com a reglete. Embora até a presente pesquisa ser concluída, a utilização dos recursos para estas ações eram oportunizadas pela iniciativa da professora.

Identificamos que apesar de a professora do Atendimento Educacional Especializado já ter começado algumas articulações com os professores da sala de aula comum, e alguns desses professores já estarem recorrendo aos recursos e atividades na Sala de Recurso Multifuncional, essa relação ainda é muito discreta. Isso tanto pela falta de tempo

disponibilizado a essa proposta como pela falta de orientação necessária para que seja desenvolvido um planejamento que envolva todos os professores na proposta inclusiva.

Essa articulação não representa um número significativo de envolvimento de professores da escola que efetive a proposta inclusiva normatizada nas políticas públicas. Ainda assim, observamos que a aproximação da professora do AEE com as professoras da sala de aula comum, quando se efetivam, promovem condições favoráveis aos alunos, pois há a colaboração no trabalho de cada professora para que o plano e seus objetivos sejam alcançados na complementação das atividades desenvolvidas pelo aluno.

A construção da proposta de planejar trocando informações entre professores da sala comum e Sala de Recurso Multifuncional está se iniciando na escola e a gestão escolar incentiva as ações da professora. No entanto, o Projeto Político Pedagógico da Escola Dourado Campos deixa de contemplar a concepção inclusiva, abrindo um grande espaço entre o AEE e a sala de aula comum. Pudemos identificar que essa falta de articulação no PPP é um dos fatores que não permite que o processo de inclusão evolua na escola.

Um ponto frágil da política apresenta-se no contexto normatizado das atribuições destinadas ao professor do AEE, quanto à articulação com os professores dos alunos advindos de outras escolas que frequentam a SRM. Pareceu-nos inviável o deslocamento da professora do AEE entre as escolas, e a ausência de encontros entre os professores e as dificuldades de comunicação entre esses profissionais dificulta a obtenção de dados necessários para que as adaptações para a inclusão possam acontecer, comprometendo o trabalho pedagógico inclusivo.

As práticas cotidianas mostram algumas dificuldades encontradas já na articulação e troca de informações no planejamento para alunos de dentro da própria escola, torna-se inviável desenvolver tal atribuição e se deslocar para outras escolas dos alunos que, por ventura, estarão incluídos no atendimento deste professor.

Se o AEE é o diferencial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, por ele se distinguir do modelo de integração que se deseja afastar da escola contemporânea, então o Estado há que oferecer condições possíveis de inserção no processo educativo especializado na própria escola. Ou seja, cada escola comum deve ter toda a sua comunidade escolar envolvida na concepção de educação inclusiva e dispor de Sala de Recurso Multifuncional, com seu Atendimento Educacional Especializado funcionando de acordo com a normatização.

Pontuamos como uma das principais considerações para a organização da política inclusiva na escola comum, a formação continuada dos professores. Isto se justifica,

pois, em todas as entrevistas – a ausência de formação na perspectiva inclusiva foi muito pontuada pelos professores. Eles informam sentir impotência frente ao aluno especial em suas salas de aula comum. Para outros professores, que já vivenciam a proposta inclusiva, as lacunas que relatam vivenciar em seu cotidiano mostram a fragilidade nas possibilidades de atuação na educação inclusiva, pelo desconhecimento dos colegas, que dificulta a inclusão escolar.

Dentre os professores entrevistados, todos afirmam a necessidade de conhecimentos que ampliem sua articulação ao planejar, executar, utilizar recursos pedagógicos e, principalmente, avaliar a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, de maneira que possam valorizar suas diferenças e potencialidades. Vale ressaltar que os professores recebem com afetividade e angústia os alunos com necessidades especiais em sua sala de aula comum.

Todos os professores envolvidos nesta pesquisa questionam a necessidade de formação para além da formação em Pedagogia, que não contemplou a concepção inclusiva no currículo da graduação. A formação teórica sólida orienta as práticas pedagógicas na escola, atuando além do senso comum com ações reais e inclusivas, em outras palavras, saindo do *doxa*, a crença comum e atuando no nível da *episteme*, o verdadeiro conhecimento teórico.

Compreendemos que a meta prevista pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Inclusiva, até o final de 2006, era a formação de gestores e educadores para a educação inclusiva em 83,5% dos municípios brasileiros. Se o cumprimento dessa meta tivesse sido efetivado com qualidade de sólida teoria e prática, os educadores não teriam mais a preocupação e o sentimento de impotência que ouvimos nos relatos de alguns professores participantes da pesquisa. Teriam sim conhecimentos para olhar as potencialidades educacionais, atuando no contexto pedagógico e buscando recursos que superassem as barreiras do aluno incluído.

O município de Manaus tem disponibilizado com frequência, por meio do CMEE/SEMED/Manaus, a formação continuada dos educadores da SRM. Entretanto, a realidade observada em relação aos professores da sala de aula comum, no contexto inclusivo, mostra-se reduzida frente à emergência com que esses professores recebem alunos da educação especial em sua sala de aula, mesmo sem formação para lidar com esse público-alvo.

Os investimentos na área educacional já foram reduzidos, desde a década de 1990 e, desde então, as políticas produzidas com investimentos significativos são voltadas

para o desenvolvimento, em detrimento da educação e de todo o setor social. Nessa realidade é que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi implantada em 2008, e a inclusão escolar por meio da matrícula na sala de aula comum já havia iniciado no ano de 2006.

Frente ao contexto apresentado, refletimos então que, apesar de a Política de Educação Inclusiva de 2008 estar normatizada, o poder público matricula alunos em escolas comuns, mas não oportuniza estrutura e formação a todos os professores que atuam com alunos incluídos. É fato que ao oferecer uma educação inclusiva nesses moldes, o Estado está indo contra o direito da pessoa com deficiência em poder frequentar a escola comum, com direito ao ensino e à aprendizagem de qualidade, dificultando sua autonomia e independência.

Uma das consequências disso é refletida nas atitudes de desconforto dos professores frente ao desconhecido, e o sentimento de incapacidade, causando diferentes posturas. Além de tudo isso, a aprendizagem do aluno incluído, neste contexto, acontece de maneira empírica na sala de aula comum, dependendo da solidariedade e da boa vontade dos educadores.

Receber um aluno com necessidades educacionais especiais e construir o planejamento no contexto inclusivo para atender as especificidades, de modo que o aluno consiga desenvolver em sua aprendizagem no seu cotidiano, é algo desconhecido da realidade das professoras da sala de aula comum. A ausência de conhecimentos específicos na formação acadêmica e na formação continuada leva os educadores a vivenciar angústias e dificuldades por não terem em sua ação pedagógica conhecimentos que subsidiem suas práticas, assim como a ausência da utilização de recursos pedagógicos específicos que potencializem o desenvolvimento para receberem em suas salas de aula o aluno especial, com deficiências diferentes.

A despeito de a formação continuada ser um tema bastante discutido na literatura, o discurso se aproxima do que está normatizado. No entanto, o que se observa na prática da escola investigada é um ponto frágil da inclusão escolar. Os professores da sala de aula comum sabem que são responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos e questionam, solicitando formação no contexto inclusivo, por estarem atuando de maneira empírica com alunos público-alvo da educação especial. A formação, quando acontece, é somente para os professores que já tem alunos especiais em sua sala de aula comum.

A falta de conhecimento na concepção inclusiva revela-se como uma barreira à aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no ambiente da escola comum. Por mais que os professores já

saibam da existência da política de educação inclusiva, eles ainda não possuem formação, seja por falta de iniciativa do poder público seja pelo fato de ainda não terem refletido sobre o valor da sua autoformação.

A implantação da inclusão, na escola comum, sem prévia e sólida formação dos professores, para desenvolverem sua formação inclusiva, ainda é uma realidade muito frequente nas escolas do município de Manaus. O que vem ocorrendo no cotidiano da escola é a busca constante pelo esclarecimento de dúvidas por parte das professoras da sala de aula comum junto à professora da Sala de Recurso Multifuncional sobre o que fazer com o aluno incluído. Evidenciamos, com isso, a necessidade de se proporcionar aos professores da sala de aula comum a formação que contemple a concepção no contexto inclusivo para a utilização adequada dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, possibilitando a participação e aprendizagem do aluno.

A acessibilidade verificada na escola ultrapassou os limites dos recursos pedagógicos. Na ampliação de nossas observações quanto à estrutura acessível da Escola Municipal Dourado Campos, verificamos um ambiente agradável e arejado; o espaço físico seria de fácil locomoção se estivesse havendo manutenção regular, mas somente possui alguns recursos de acessibilidades instalados.

O desenvolvimento da aprendizagem na escola envolve o acesso do aluno ao ambiente educativo. A acessibilidade ao Atendimento Educacional Especializado e à sala de aula comum possui características ambientais que devem ser tratadas de acordo com a ABNT NBR 9050/04, sobre edificações, mobiliário e espaços. O aluno deve ter autonomia de locomoção, reconhecendo e identificando os lugares da escola e as funções, podendo agir com independência.

Os espaços da entrada da escola possuem rampa na mudança de nível, portas alargadas nas salas de aula e na Sala de Recurso Multifuncional. A área interna do pátio e os banheiros receberam as adequações de acessibilidade, incorporando algumas características de acessibilidade normatizadas. Apresentam também características físicas de acessibilidade, desde a entrada da escola à Sala de Recurso Multifuncional.

As adaptações de acessibilidade na escola investigada aconteceram no ano de 2006. Diante disso, pudemos constatar que em virtude do tempo, as características da acessibilidade estrutural já não estão mais exercendo suas funções para a pessoa com necessidades especiais. Exemplo disso se vê no piso tátil, do qual só resistiram algumas peças, a faixa luminosa, que saiu do chão, os banheiros molhados e com itens de apoio

sacados, sem o apoio de ferro, o corrimão da escola, que já não está mais em seu lugar, e a pintura de identificação que está quase totalmente apagada.

Nossas observações apontam que a disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articuladas com as Diretrizes da PNEEPEI de 2008. Entretanto, os recursos disponibilizados são mínimos para o funcionamento adequado, de acordo com o tipo que foi normatizado que é a Sala de Recurso Multifuncional Tipo II implantada na escola investigada.

No PPP da Escola Municipal Dourado Campos, verificamos que se declara e se reconhece, em âmbito da acessibilidade escolar, que em razão do tempo de sua construção, sem que a escola tenha passado por uma reforma, existe a necessidade urgente de ampliação e reforma da estrutura física da escola. O referido documento, no entanto, não faz referência direta ao contexto da acessibilidade, como solicitado na PNEEPEI de 2008.

A proposta de educação inclusiva no município de Manaus necessita de um significativo investimento, em relação à acessibilidade, aos recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva em nível de políticas públicas e reestruturação física e pedagógica, de acordo com as normas da ABNT NBR 9050/04.

A escola deve articular maneiras de atuação para eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e diminuir o grau de dificuldade enfrentada pelo aluno com deficiências, condutas típicas, altas habilidades/superdotação. Mas de que maneira articular tais direitos se ela precisa ser reformada tanto em virtude das características físicas do ambiente quanto nas condições pedagógicas?

Os recursos de acessibilidade são inúmeros e capazes de auxiliar além da potencialização das atividades motoras, cognitivas e sensoriais desenvolvidas para o aluno no Atendimento Educacional Especializado. Também potencializa sua participação no cotidiano educativo, oportunizando os outros alunos a perceberem a diversidade e aprenderem com os que são diferentes.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais oportuniza a todos da escola mudanças na maneira de perceber o outro. A pessoa se constitui na integração de seu biológico com o contexto social. Essa interação fornece elementos para o aluno evoluir, desenvolver suas relações afetivas e sociais de acordo como cada um e em cujo ambiente se vivem as suas condições de existência. Um ambiente em que a acessibilidade se efetiva, a diversidade é um conteúdo de aprendizado na escola comum, não somente à pessoa especial, mas a todos os outros alunos da escola comum.

Quanto à aplicabilidade dos recursos no AEE, a pesquisa mostrou que a professora da Sala de Recurso Multifuncional tem prestado um apoio pedagógico de caráter complementar às atividades da sala de aula comum. Durante a observação do atendimento dos alunos com deficiência intelectual e deficiência visual, ela propõe atividades educacionais especializadas para que os alunos possam desenvolver e superar os impedimentos impostos pela deficiência.

Verificamos afetividade na postura da professora às necessidades educativas dos alunos, sendo trabalhadas e respeitadas suas individualidades.

Os recursos táteis são muito utilizados na Sala de Recurso Multifuncional, pois são ferramentas selecionadas pela professora para desenvolver o conhecimento da aluna cega nas várias etapas escolares, favorecendo sua interação com o cotidiano social.

Um ponto importante que aparece no depoimento dos professores da sala de aula comum é que, apesar de se mostrarem contrárias à maneira como a inclusão escolar vem acontecendo na escola, estas professoras se sentem responsáveis pela aprendizagem desses alunos. Foi muito presente em toda a entrevista com a professora da Sala de Recurso Multifuncional sua preocupação com a pouca aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade pelos professores da sala de aula comum. Identificamos a ansiedade e a preocupação destes por não saberem conduzir pedagogicamente a aprendizagem do aluno especial, bem como a utilização de recursos, pela falta de conhecimento. Essa ausência de esclarecimento é o que parece ser uma das principais causas do desconforto em atuar com alunos incluídos.

Tecer a teia da inclusão na escola acontece a partir de poucas mãos. A funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade acontecem esporadicamente em algumas salas de aula comum, nas quais os professores estão começando a buscar alternativas para a realização de atividades com os alunos incluídos. A professora do AEE tem buscado nas reuniões e no planejamento a orientação de como funcionam os recursos e de que maneira podem ser aplicados nas atividades.

O que ficou muito evidenciado é que os professores expõem suas insatisfações, dificuldades, e apesar destas, o sentimento de compromisso com a ação educativa impulsiona a superação do sentimento de impotência frente à falta de formação continuada e falta de orientação pedagógica na escola. Em decorrência disso, algumas professoras buscam, por si próprias, meios de atender com solidariedade e respeito os alunos incluídos.

A desarticulação pedagógica institucional e a pouca aproximação do setor pedagógico com os professores deixa de oportunizar as relações articuladas entre o professor

da Sala de Recurso Multifuncional e os professores da sala de aula comum. As práticas inclusivas se apresentam como um caminho em construção, amadurecendo, de parceria entre alguns professores, que têm o empenho efetivo da professora do AEE em tornar o ambiente escolar cada vez mais inclusivo.

A professora do AEE desenvolve o Projeto SRM, encaminhado pela SEMED/CMEE/MANAUS, proposta que ainda não consta no PPP da escola.

Reafirmamos nesta nossa conclusão que a concepção inclusiva precisa fazer parte da reorganização da escola e deve ser registrada no PPP. Este projeto precisa refletir o que é próprio do meio educacional, físico, social e cultural em que a escola se localiza, aprimorando a oferta educativa e o apoio aos alunos especiais durante sua escolaridade. A ressignificação das ações de todos os envolvidos, chamando os membros da comunidade escolar a participarem dessa construção também se configura em um ponto importante para a efetivação da educação inclusiva.

Os princípios normatizados e relacionados na Política Pública de Educação Inclusiva de 2008 se apresentam como uma gestão educacional qualitativa, de construção do direito à educação incidida do empenho de uma sociedade mais justa e igualitária. Na prática, a atualidade escolar tem mostrado que a inclusão ainda é uma realidade em construção, e que há falta de investimento no setor educacional. Por isso, a busca pela igualdade tem partido da ação pontual de alguns professores, que apesar da falta de apoio pedagógico, têm atuado com solidariedade dentro da escola. Consequentemente, a professora do Atendimento Educacional Especializado acaba se responsabilizando pedagogicamente por toda essa ação inclusiva.

Na busca de conhecermos como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem organizando a escola a partir da PNEEPEI de 2008, identificamos que essa organização ainda apresenta muitas dificuldades estruturais e pedagógicas em seu cotidiano. No entanto, não podemos deixar de ser justos em afirmar que a escola, em alguns aspectos, já não está mais como no início de 2006, quando os alunos foram retirados das salas de recurso e “incluídos” no ensino comum.

Verificamos que a instituição educacional no município de Manaus já começou a vivenciar a inclusão como direito, com respeito e determinação de alguns professores, conscientes da realidade econômica e política, acreditam na possibilidade da concepção inclusiva educacional.

Muitos profissionais têm o compromisso com a educação, lidam diariamente na escola com desafios que lhes são impostos e tentam lhes responder da maneira empírica e solidária em sua atuação docente. No entanto, as ações inclusivas não podem ser reduzidas a

doxa, mas uma formação pedagógica que contemplem conhecimentos da *episteme* com novos significados frente a realidade educacional e social indispensáveis para desenvolver ações reais e efetivas e que ganha novos significados na práxis pedagógica.

Os desafios, para esclarecer, não se referem a receber alunos com deficiência na escola comum, mas aludem ao fato de os professores atuarem sem conhecimento apropriado, sem uma formação inicial ou continuada no contexto inclusivo ou pela limitação dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Isto é o que faz surgir o sentimento de impotência; mas junto a ele, aflora a postura de solidariedade em uma boa parcela dos educadores da Escola Municipal Dourado Campos, que se normatizou como uma escola inclusiva, mas na prática ainda está se construindo como tal.

Nesse cenário de globalização econômica, o Estado tem a função de assegurar os direitos sociais, econômicos e culturais, desenvolvendo ações de combate à desigualdade social e promovendo o respeito às diferenças. Deve ir além da normatização e concretizar políticas para a escola inclusiva, buscando alternativas que superem o desequilíbrio criado pelo mercado, respeitando as políticas sociais na esfera econômica.

A normatização de políticas públicas e a criação de dispositivos legais direcionados para o acesso, ingresso e permanência do educando no ambiente escolar não são garantias suficientes para haver acessibilidade e aprendizagem de maneira efetiva pela sua falta de cumprimento.

Apesar de todo esse repertório por nós apresentado, certamente não somos ingênuos para acreditar que o atual modelo econômico permita o avanço social como foi o capitalismo. As mudanças podem ser lentas, mas acontecem a partir de discussões, de pesquisas, de reflexões e das pressões sociais e educacionais ao próprio Estado para que se efetive o que está normatizado.

É importante, pois, encorajar o professor a acreditar na capacidade de todos os alunos para desenvolver novos meios de ensinar já que não podemos prever como e quando o educando será ou não capaz de aprender. Para tanto, uma teoria transformadora deve ser inserida na formação do professor.

Ser cidadão é ter entusiasmo e amadurecer, mesmo que na sombra, ideais, compromissos, solidariedade, respeito aos direitos. Tecer a teia da vida coletiva é mostrar-se ativo, é amadurecer e sair da sombra é ter responsabilidade com o cidadão, é não ficar na janela vendo como indiferença as leis serem aprovadas e não poderem ser fecundas pela irreal modo social e histórico de produção capitalista.

Visualizamos novos desafios com a inclusão educacional, novos caminhos a serem seguidos pelo educador. Na perspectiva da educação inclusiva, a formação continuada é um meio que possibilita ao professor a amadurecer o tecido feito na sombra, refletir, transformar seus atos reais e efetivos, conhecer e reconhecer, cada vez mais, peculiaridades e potencialidades no Atendimento Educacional Especializado dos alunos incluídos na sala de aula comum.

Compromisso, impotência e esperança... ainda acrescentar direito, respeito e amor. Palavras presentes no cotidiano das professoras e professores que atuam na escola comum. Poderíamos ainda salientar o desrespeito do Estado Neoliberal frente ao planejamento econômico e à efetivação das políticas públicas inclusivas. Essas políticas públicas não chegam a atingir um número significativo de professores para que as transformações pedagógicas possam acontecer no interior das escolas, sem nos ampliarmos nos aspectos verificados da acessibilidade e dos recursos pedagógicos desvelados nesta investigação. Seria então, relevante a reflexão da desresponsabilização do Governo Federal de suas obrigações constitucionais ao colocar todos os Filhos do Brasil a estudarem na mesma escola comum?

A pesquisa é sempre um desafio e um caminho capaz de oportunizar novas possibilidades de construção e reconstrução pelas análises e divulgação das mensagens significativas de todo este contexto investigado, convidando o pesquisador a novas possibilidades na busca científica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. C. Ethos e Episteme. **Revista de Ciências Humanas da FSDB**, Manaus, v. 5, ano 3, jan/jun. 2007.
- ALMEIDA, M. **Políticas Educacional e Práticas Pedagógicas**: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas: Alínea, 2005.
- ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.
- AMORA, S. Recurso. In: **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. O Projeto Pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. C. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p. 188-198.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**: referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARROYO, M. **Educador em Diálogo com nosso Tempo**. NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 1994.
- ATENDIMENTO. In: DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da metodologia para elaboração de protocolo. **Arquitextos**, São Paulo, 07.081, Vitruvius, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.081/274>>. Acesso em: 9 maio 2011.
- BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. Retomando a trajetória de pesquisas: indícios de um processo da formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 177-201.
- BAU, J.; KUBO, O. M. **Educação Especial e a Capacitação do Professor para o ensino**. Curitiba-PR: Juruá, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista Inclusão**, v. 2, p. 8-12, 2006.

_____. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382002000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. p. 271-280. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória/CDV; FACITEC, 2007.

_____. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, jul. 2006, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 85-88.

_____. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824**.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 19 set. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 217 A (III). Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2009.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2009.

BRASIL. **Lei nº 1.762**, de 12 de julho de 1985. Programa Novas Metodologias. Brasília, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 2.000**, de 28 de janeiro de 1989. Brasília: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 1989.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos**. Nova Délhi, Índia: 16 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2009.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.048./ 2000**. Atendimento Prioritário as pessoas portadoras de deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo. Brasília, 2000. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 22 março de 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 22 março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: MEC/SEES, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. MEC, Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **Resolução nº 02. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**, Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Parecer nº 17/2011**, de 3 de julho de 2001. Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Política de Formação do professor no século XXI. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. UNESCO. Paris, 5-8 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 2.678**. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília, 2002.

BRASIL. **Recursos Pedagógicos Adaptados**: Portal de ajudas técnicas para a educação. Brasília, 2002.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2003.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. MEC, Brasília, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Altera o Decreto nº 3.298/99. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/s/>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

BRASIL. **Ensaio Pedagógico**, Construindo Escolas Inclusivas, Brasília, 2005.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Orientações e marcos legais mais importantes para a inclusão Ensaio Pedagógico, Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília, 2005. p. 13. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivasesducacao-especial](http://portal.mec.gov.br/-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivasesducacao-especial)>. Acesso em: 11 maio 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, 8 de junho de 2006. Institui o Sistema da modalidade de educação a distância. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Saberes e Práticas da inclusão**: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**; Razões, princípios e Programas. Brasília, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Aceleração do Crescimento - PAC**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de dezembro de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.mj.gov.br/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc. Acesso em: 5 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Censo Escolar 2008**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU>>. Acesso em: 25 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Manual de Orientação Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 9 de ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual de Acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP. Acesso em: 30 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, A Escola Comum Inclusiva. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8035/2010**. Enviado Pelo Executivo, designado Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 27**, de 2 de junho de 2011. A destinação de recursos financeiros, as matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009. Disponível em: <www.fnnde.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BRASIL. **Avaliação Técnica da Meta n. 4 prevista no PNE: Nota Técnica**. [online]. INCLUSÃO JÁ. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/08/22/avaliacao-tecnica-da-meta-4-prevista-no-pne-nota-tecnica-mecsecadi2011/>>. Acesso em: 12 jun. 2011. Defesa do direito a educação inclusiva. Revista eletrônica.

BRASIL. **Censo Demográfico**. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/populacao_amazonas.pdf>. Acesso em: 2 maio 2011.

BROWN E BARNETT. **Dicionário online Google**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília, 1999.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTELLS, M. La Democracia Eletrônica. In: TEZANOS, J. F. **La Democracia pós-liberal**. Madrid: Sistema, 1997.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Manaus: UFAM, 2002.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. In: _____. (Coord.). **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.; **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. v. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmet, 2004.

CURY, C. R. J. **Cidadania Republicana e Educação**. Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DURKHEIM, E. Consequência da definição precedente: caráter social da educação. In: _____. **Educação e sociologia**. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952. p. 32-36.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FACIÓ, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. v. 1. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2006.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. F. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, W. B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FOULCAUT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVÃO-FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2002, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: MEC, 2002.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GENTILI, P. Política de Formação de Professor no século XXI. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O SÉCULO XXI, I, 2001. Boa Vista - Roraima, 2001.

GHEDIN, E. Implicações das Reformas do ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas Da Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 397-417.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUENZINE, M. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: EDUEL, 1998.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. Educação Inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 9, 2006, Niterói-RJ. **Anais...** Niterói/RJ, 2006. p. 221-228.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GOMES, A. L. L. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

GONZÁLEZ, M. C. O. Educação Inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, L. de M. (Org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 57 - 72. (Coleção Educação Especial). Disponível em: <http://www.slideshare.net/instituto_conscienciago/salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 9 fev 2010.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Globalização: Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 1997. Disponível em: <<http://www.angelfire.com>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

HOFFMANN, J. **Inclusão: não basta respeitar, é preciso valorizar as diferenças**. 2005. Disponível em: <<http://www.jussarahoffmann.com.br/site/artigo.asp?id=4&pagina=1>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUMAR, K. A Modernidade e Pós-Modernidade II: a Idéia da Pós-Modernidade. In: _____. **Da sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDINI, S. R.; MANFREDINE, I. A Educação na Lógica de Mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, M. **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas**. Campinas: Alinea, 2005.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. In: GOMES, M. **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEOKIRU. **Direito Objetivo e Direito Subjetivo**: Direito em questão. Contagem/MG, 2009. Disponível em: <<http://www.direitoemquestao.com.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência. In: SOUZA, O. S. H. (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**. Campinas: Autores Associados; Santa Catarina: UNC, 2004.

LOPES, M. A. M.; LIMA, O. G.; LYRA, S. M. S. **Psicologia da Educação**. Manaus/AM: UEA, 2006.

LOPES, M. A. M.; SANTOS, L. M. Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: entre a Legislação e a Realidade na rede municipal de Manaus. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, XXIV; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, v. 7. p. 87-87, 2009 Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/eventos/xxiv-simposio-2009>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens Qualitativas**: Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 2003.

MANAUS (Município). **Lei Ordinária de Manaus – LOMAN**, de 1990. Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/lei_organica.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2011.

MANAUS (Município). **Lei nº 377**. De 18 de dezembro de 1996. Conselho Municipal de Educação (CME). Manaus, 1996.

MANAUS (Município). **Lei nº 590**, de 13 de março de 2001. Criação de quatro Distritos Educacionais: Leste, Sul, Oeste e Norte, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: <www.dom.manaus.am.gov.br>.

MANAUS (Município). **Lei nº 591**, de 23 de março de 2001. Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, Manaus, 2001. Disponível em: <www.dom.manaus.am.gov.br>.

MANAUS (Município). **Lei Complementar nº 52/ 2007**. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/Lei_Complementar_do_Amazonas>. Acesso em: 1 maio 2011.

MANAUS (Município). **Decreto nº 0090**, de 4 de maio de 2009. Regimento Interno e Estrutura Operacional. Manaus, 2009.

MANAUS (Município). **Cadastro Escolar. Divisão de Informação e Estatística: dados do município n. de escolas do município de Manaus**. Disponível em: <E:\Pasta da Análise\Div.de Informação e Estatística\Pasta de Análise\Cadastro das Escolas. Arquivo: Cadastro Escolar_Outubro_2009>. Acesso em: 2 maio 2011.

MANAUS (Município). **Lei nº 1.495**, de 26 de agosto de 2010. Reconhece a pessoa com autismo como portadora de deficiência. Disponível em: <[www](http://www.autismonoamazonas.com/p/metodos.html)>. Acesso em: 19 abr. 2011.

MANAUS (Município). **Projeto Atendimento Educacional Especializado**: Sala de Recurso Multifuncional. Manaus/Amazonas, 2011.

MANAUS (Município). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Djalma Passos**. Manaus-AM, 2011.

MANAUS (Município). **Resolução nº 06/CME/2010**. Regulamenta a implantação da Lei nº 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/semec>>. Acesso em: 1 maio 2011.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Carta a Maria Teresa Eglér Mantoan**. Disponível em: <<http://vanessavidalcidadania.blogspot.com/2011/05/carta-maria-teresa-egler-mantoan.html>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2007. p. 183-209.

_____.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **Prefácio à Metodologia para mobilização coletiva e individual** de J. M. Tavares de Andrade. João Pessoa: Editora Universitária/Agente, 2003.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escolas. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, E. T. G. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2003.

OLIVIERI, M. **A relevância da filosofia na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://www.vaniadiniz.pro.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PADILHA, S. M. A. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D. KREBS, R. FREITAS, S. N. (Orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

PIETRO, R. G.; MANTOAN, M. T.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PLANTAMURA, V. Modernidade e pós-modernidade: pela renovação do projeto de humanização. **Revista Ibero Americana de Educação**, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/362Plantamura.PDF>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 13-21, 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/282/boltec_282b.htm>. Acesso em: 25 abr. 2011.

PORTAL DA SEMED NOSSA HISTÓRIA. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>>. Acess em: 2 maio 2011.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=preconceito>>. Acesso em: 12 out. 2011.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectiva da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-79.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual**. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação dos surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas Autores Associados, 2005.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

_____. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. Eixo temático: 1. Políticas educacionais e movimentos sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 4, 2011. Campinas. **Anais...** Campinas, Unicamp, 2011. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo>. Acesso em: 22 ago. 2011.

SCALCON, S. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, M. (Org.). **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas**: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas: Alínea, 2005.

SENNA, L. A. O problema epistemológico da educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Letramento**: princípios e processos. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 149-170.

_____. Formação docente e Educação Inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 195-219, jan/abr. 2008.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escola: ensino, aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas escolas comum. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. p. 68-108. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SILVA, J. G. **Trabalho necessário**, ano 7, n. 9, 2009. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. Análise histórico-crítica do Processo de Globalização na Região Amazônica. **Trabalho Necessário**, ano 8, n. 11, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN11%20J.G.SILVA.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Campinas: Artmed, 2007.

TOMASEVSKI, K. Porque a educação não é gratuita? In: HADDAD, S; GRACIANO, M. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução. Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. S Libertad, 2005.

VIÉGAS, S. L. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Revista da FSBA, Ano 6. p. 103-123, jan./jun. 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona/Martins Fontes, 1968.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1975.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, A. R. **Comunicação Alternativa e Paralisia Cerebral**: Recursos didáticos e de expressão. Brasília/DF, 2008. (Caderno Pedagógico - Série Educação Especial).

ANEXOS



UFAM

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES(AS)

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo () Feminino () Masculino Idade: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Série(s) para qual leciona: _____ Turno: _____

Grau de instrução: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Roteiro da entrevista:

1. Fale sobre educação inclusiva.
2. É vantagem ou desvantagem trabalhar com alunos com necessidades especiais na sala de aula comum? Comente.
3. De que maneira acontece quando chega um aluno especial na sala de aula comum?
4. Como é a participação dos alunos especiais na sala de aula?
5. Os alunos conseguem aprender os conteúdos proposto no currículo escolar?
6. Existem recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola articulados com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Comente.
7. Como são selecionados esses recursos para serem utilizados com o aluno especial?
8. Existem orientações e monitoramento para a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na escola?

9. Há aproximação e troca de informações entre os professores do ensino comum e a professora da Sala de Recurso Multifuncional para haver acessibilidade?

10. Como você se sente em quanto à inclusão na escola?



ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTREVISTA COM A GESTORA E PEDAGOGA

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo () Feminino () Masculino Idade: __ Turno: ____

Tempo de trabalho na escola: _____

Grau de instrução: _____

Data da entrevista: _/ _/ _

Roteiro do questionário:

1. Como foi a implantação do Atendimento Educacional Especializado- AEE na escola?
2. Que adequações foram realizadas para o Atendimento Educacional Especializado?
3. Quais as ações desenvolvidas na escola com a implantação AEE?
4. Existem recursos de tecnologia assistiva? Se positivo, como foram adquiridos os recursos?
5. Existem recursos pedagógicos para o AEE?
6. Os recursos pedagógicos disponibilizados pelo MEC/SEMED destinados a Sala de Recurso Multifuncional tem suprido as necessidades da escola? Comente.
7. Como a SEMED vem organizando a escola para o AEE?
8. Existe uma política, planejamento organizado para o AEE? Se positivo, comente.
9. Houve a participação da professora da Sala de Recurso Multifuncional na construção do PPP da escola?
10. A escola está preparada para receber todos os tipos de crianças com necessidades educacionais especiais? Comente.
11. Qual o diferencial do AEE em relação a sala de aula comum?

12. A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, o que você percebe que precisa ser feito para a Sala de Recurso Multifuncional?



ANEXO C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) Sr(a) para participar do Projeto de Pesquisa, que tem por título "**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS: A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**", das pesquisadoras **Luzia Mara dos Santos**, mestranda no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas e de sua orientadora a Prof^a Dra. **Maria Almerinda Matos de Souza**. A pesquisa tem por objetivo conhecer como a Política Pública de Educação do Município de Manaus vem organizando a escola a partir da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva.

A aplicação desta pesquisa não apresentará riscos para qualquer um dos sujeitos investigados e teremos como benefícios o conhecimento de como as escolas do município de Manaus se organizaram a partir da política pública de educação na perspectiva inclusiva.

Para que seja possível conhecer a organização escolar na perspectiva inclusiva, será necessário que o(a) Sr(a) responda perguntas, por meio dos seguintes instrumentos: entrevista. A sua colaboração é importante por conhecer e conviver diariamente com os alunos. No momento da entrevista a pesquisadora, com sua permissão, poderá gravar as conversas e tirar fotografias nos encontros, sendo que sua identificação será mantida em rigoroso sigilo.

A sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Os resultados desta pesquisa só poderão ser utilizados nesta dissertação de mestrado e ou em eventos científicos.

Para qualquer informação a mais ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto à instituição responsável UFAM – PPGE, cujo endereço é Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000. Campus Universitário, Coroado I – Manaus/Amazonas e pelo telefone (92) 33054597.

Consentimento: Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa de minha colaboração e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Data ____/____/____

Assinatura do (a) participante

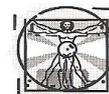
Pesquisador responsável

DECLARAÇÃO

A Dissertação de Mestrado intitulada **A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR** foi analisada e aprovada por unanimidade pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas, com o Projeto CAEE 0018.0.115000-11. A alteração do título foi informada ao referido Comitê de Ética.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0018.0.115.000-11, intitulado: **“A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS: A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA”**, tendo como Pesquisadora Responsável Luzia Mara dos Santos.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 02 de março 2011.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM