

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - ICHPO

THATYERE PEREIRA DOS SANTOS

**O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO: a percepção de profissionais da educação de Ituiutaba-MG**

ITUIUTABA/MG

DEZEMBRO/2018

THATYERE PEREIRA DOS SANTOS

**O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO: a percepção de profissionais da educação de Ituiutaba-MG**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora do
Curso de Graduação em Pedagogia do
Instituto de Ciências Humanas – ICHPO,
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria
Aparecida Augusto Satto Vilela

ITUIUTABA/MG

DEZEMBRO/2018

THATYERE PEREIRA DOS SANTOS

Ituiutaba/MG, dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (orientadora)

ICHPO/UFU

Prof.^ª Dr. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

ICHPO/UFU

Prof. Dr. José Gonçalves Teixeira Júnior

ICENP/UFU

DEDICATÓRIA

Ao Senhor meu Deus, que tem estado comigo em todos os momentos, dando-me proteção e sabedoria para discernir o certo e o errado.

À minha irmã, que também é amiga e mãe, e tem cuidado de mim, ajudando-me em todos os momentos que precisei, incentivando-me a persistir, a ser uma pessoa melhor a cada dia. Aos demais familiares, e também aos amigos, que me apoiaram nessa caminhada, minhas considerações.

Aos professores/as, às amizades conquistadas, não poderia deixar de lembrar e agradecer, pois foram pessoas significativas nesse processo.

Meu namorado, sem você muita coisa não teria se concretizado. Com você meus passos foram mais leves, ajudou-me a trilhar os caminhos finais dessa etapa.

Minha orientadora, pessoa a quem devo muito, ensinou-me, e me ensina tanto! Acreditou em mim, confiou-me responsabilidades, deu-me o ponta pé para seguir em frente. Pessoa iluminada. Axé!

Dedico a vocês este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me concedido essa graça, de poder vivenciar um período muito importante na minha vida: a graduação. Por me abençoar durante todo esse processo, proteger-me, por ter me dado forças para aguentar quando eu pensava em desistir. Obrigada meu Deus, por ser o Senhor da minha vida e por estar sempre comigo, por ter concedido a graça de vivenciar essa experiência incrível!

Agradeço à minha irmã, mãe, Thatieyne, pois se não fosse por ela, eu não teria chegado até aqui; pois não desisti de olhar as listas de espera quando eu não acreditava mais na minha vitória. Foi confiante na minha aprovação e me informou que eu entraria na Universidade. Obrigada por ser quem é, por ser meu exemplo, minha base. Obrigada por suas preocupações e por todo cuidado comigo, mesmo quando eu não estive por perto. Eu te amo não resume o que sinto por você. Obrigada!

Tenho que destacar o papel de um professor e uma professora que, inicialmente, deram-me apoio e força. Ele/a orientou-me e aconselhou-me a dedicar-me, viver a Universidade. Agradeço ao professor Mauro Machado, pois foi uma pessoa que sacudiu minha vida, fez com que eu pudesse aprender a vê-la de outras formas, e claro vivê-la também. À professora Waléria Furtado, sendo uma mulher de palavra firme e sem medo de dizer o que pensa, eu a admiro. E, para além da relação de professora-aluna, criei um carinho especial que levarei por toda vida. Obrigada professor/a!

Durante esse processo, tive que conciliar a vida pessoal com a vida acadêmica. Agradeço à minha família e aos/às amigos/às que compreenderam a minha ausência, que entendiam o porquê de eu não comparecer nos momentos em que se reuniam. Assim, longe deles/as e perto daqueles/as que conheci, agradeço às novas amizades. Algumas delas foram Ana Lídia e Ishangly. Ao grupo de amigas dos sofridos trabalhos de sala. Destaco o papel das meninas, da indecente Fernanda Oliveira e da apavorada Isadora Furtado. Obrigada grupo, por tudo!

Não posso deixar de destacar também, o papel daquela professora que me ensinou muito, que puxava minha orelha, mas que estava sempre ali, por perto, a professora Lúcia Helena. Obrigada pelo carinho e atenção que teve comigo. Também à professora Vânia que, junto com a Waléria, faziam com que as minhas manhãs não

fossem mais as mesmas; minhas companhias de estrada, que me deram carona, bons conselhos e ensinamentos sobre a vida. Muito obrigada!

Eis o momento de destacar o papel daquela professora que, por livre e espontânea pressão, abriu as portas para eu chegar até aqui. Para além do percurso de pesquisa que tracei junto com ela em dois anos na universidade, vivenciamos grandes experiências, desde o Laboratório/Brinquedoteca de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar - LABRIN ao Festival de Inverno de Ouro Preto/Mariana, e tantos outros momentos, nos quais eu tive altos e baixos, mas você estava ali, comigo! De corpo presente, ausente, dos vários e-mails, das mensagens via WhatsApp fora de hora, das nossas orientações quando era possível fazer, pois a gente se entendia e se organizava do nosso jeito. Obrigada Cida Satto, orientadora! Obrigada por acreditar em mim, por me mostrar muitas capacidades que eu poderia desenvolver, obrigada por toda paciência comigo, atenção e carinho. Obrigada!!

No final desse processo, conheci uma pessoa que me ajudou a enfrentar esse momento, pois fiquei abalada por pensar que foram cinco anos, sem ter clareza de como será o meu futuro. Ao meu namorado Elias Araújo, por ter chegado no momento certo, por me dar as mãos e ajudar-me a seguir em frente, por me incentivar sempre, e acreditar na profissional que estou me tornando. Meu amor, obrigada.

Às professoras da disciplina de Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso I e II Maria Célia e Simone Passos, que também me orientaram, deram dicas e muitos ensinamentos referentes à elaboração desta escrita e tudo que a envolve.

Aos professores/as convidados/as para participarem da banca examinadora, meus sinceros agradecimentos, a Professora Dra. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira e o Professor Dr. José Gonçalves Teixeira Júnior. Vocês foram peças fundamentais para a concretização e finalização dessa etapa. E também, a todos/as os/as demais colaboradores/as que, direta ou indiretamente, ajudaram-me, inspiraram-me para que eu pudesse chegar ao final dessa jornada. Muito obrigada!

Sou muito grata por todos/as. Gratidão define esse momento. Levarei comigo o exemplo de cada um/a de vocês. Espero agora poder retribuir os ensinamentos que aprendi para a sociedade. Grata!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como proposta apresentar os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. O objetivo principal foi compreender que papel a escola de educação especial deve desempenhar no contexto da inclusão, tendo em vista a percepção de profissionais da educação básica de Ituiutaba-MG. O levantamento bibliográfico abordou discussões teóricas referentes à educação especial, inclusiva e políticas inclusivas, destacando-se as contribuições de Andrade (2006), Bueno (2007), Jannuzzi (2004) Libâneo (2012), Mazzotta (1996), Mendes (2006), Mittler (2003), Vilela (2016), Dourado (2010) e outros. Também foram utilizados documentos e legislações nacionais e internacionais: Declaração de Salamanca (1994), Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica (2009) e outras. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, considerando a necessidade de se familiarizar e aprofundar os estudos realizados, compreende que os/as sujeitos/as envolvidos/as no ambiente escolar carregam consigo suas experiências, culturas, valores e, por isso, somente nas relações, nas interações com o outro é que podemos conhecê-los/as. O público alvo desta pesquisa foi composto por 6 (seis) profissionais de quatro escolas, três públicas municipais e uma estadual de educação especial. Como resultados finais da pesquisa, percebe-se, por meio dos dados coletados, a importância de se repensar a função da escola pública e os paradigmas inclusivos que a fundamentam, considerando a defesa de direitos para todos/as e o papel da escola especial. Esta é entendida pelas participantes como preparatória e porta de entrada para a escola comum, como suporte desta, assim como importante para o convívio em sociedade.

Palavras-chave: Escola de Educação Especial. Inclusão. Educação básica.

SUMÁRIO

1	Introdução	10
2	História da educação especial no Brasil do século XIX ao contexto do século XXI: perspectivas e questionamentos	13
3	Procedimentos metodológicos	40
3.1	Caracterização das instituições de ensino.....	42
3.2	Identificação das participantes da pesquisa.....	43
4	Análise das informações coletadas	43
4.2	Educação Especial e Inclusiva.....	45
4.2.1	Concepção de Inclusão <i>versus</i> Integração.....	45
4.2.2	Escola Especial na perspectiva inclusiva: pensando a escola regular.....	48
4.2.3	Possibilidades de realizar a inclusão: como ser um/a profissional inclusivo/a?....	54
5	Considerações Finais	57
6	Referências	60
7	Apêndices	65

1 Introdução

Esta pesquisa é fruto do projeto “Processos de Inclusão concepções, práticas e saberes de alunos e professores de instituições de educação básica e superior”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, do qual a autora deste trabalho foi bolsista pelo período de 1 (um) ano¹. Seu objetivo principal, que também é o deste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, foi compreender que papel a escola de educação especial deve desempenhar no contexto da inclusão, fundamentando-se na percepção de profissionais da educação básica.

Seus objetivos específicos foram: fazer um levantamento do acervo teórico que trata criticamente sobre escola especial, educação especial, inclusão e políticas de inclusão; e verificar as concepções sobre escola especial, inclusão e educação inclusiva dos/as profissionais da educação pesquisados/as, tendo em vista os pressupostos teóricos que os/as subsidiam.

Destaca-se que a escolha por enveredar por essa área surgiu a partir das disciplinas de Psicologia da Educação, Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem, Política Educacional Contemporânea e outras ofertadas na estrutura curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Destaca-se também, a participação da autora como bolsista no projeto “O processo ensino-aprendizagem: análise de concepções e práticas educativas em espaços não-escolares em Ituiutaba-MG e região”, também financiado pelo CNPq no período de 2015/2016.

As experiências vivenciadas por meio da pesquisa sobre instituições não escolares reforçaram o interesse por pesquisar o espaço escolar com mais profundidade, uma vez que um de seus objetivos era compreender o papel dos/as profissionais em relação a aprender e a ensinar.

Nesse mesmo período, também foi realizada uma atividade na disciplina Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem, em uma escola de Educação Especial; a mesma em foi que desenvolvida esta pesquisa. O trabalho teve como objetivo principal implementar um projeto de intervenção com uma criança com Transtorno de Espectro Autista, a qual contribuiu para o interesse em ser bolsista do projeto de iniciação

¹ Com base neste projeto, desenvolvi o plano de trabalho “O papel da escola de educação especial no contexto da inclusão: a percepção dos profissionais da educação, orientado pela Professora Doutora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, no qual teve o período de vigência de agosto de 2016 a julho de 2017 e que resultou neste Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

científica citado no início desta Introdução, que resultou nesse trabalho de conclusão de curso. Nele, teve-se a oportunidade de aprofundar os conhecimentos referentes ao papel da escola de educação especial e, principalmente, conhecer o posicionamento dos/as profissionais da educação básica em relação à escola especial e seu papel diante do paradigma inclusivo.

Considerando essa trajetória acadêmica, houve o interesse em pesquisar as concepções dos/as profissionais da educação em relação à escola especial, procurando compreender também as legislações que regem os direitos educacionais, do/a educando/a e do/a educador/a. E, nesse sentido, esta pesquisa possibilitou refletir se a escola especial é o espaço ideal para promover educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, ou se constitui em espaço segregador, privando os/as estudantes de conviver com a diversidade.

Tendo em vista essas considerações, a abordagem metodológica desta pesquisa é de cunho qualitativo e exploratório, na qual a intenção é conhecer e aprofundar sobre o tema abordado, considerando as diferentes concepções dos/as sujeitos/as pesquisados/as e os contextos no qual estão inseridos/as.

Realizou-se um levantamento bibliográfico que abordou discussões teóricas referentes à educação, educação especial, educação inclusiva, políticas públicas de inclusão, destacando-se as contribuições de Andrade (2006), Bueno (2007), Jannuzzi (2004) Libâneo (2012), Mazzotta (1996), Mendes (2006), Mittler (2003), Michels (2011), Vilela (2016), Dourado (2010) e outros. Alguns documentos e legislações nacionais e internacionais também subsidiaram esta pesquisa, como: Declaração de Salamanca (1994), Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009) e outros.

A pesquisa foi realizada em 4 (quatro) escolas públicas, sendo 3 (três) municipais e uma (1) escola estadual de educação especial. Após a anuência de seus/suas gestores/as realizaram-se encontros com os/as profissionais das instituições para a entrega de um ofício (Apêndice 1) e apresentação do projeto. Em seguida, os/as participantes assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2), especificando que suas identidades seriam mantidas em sigilo, assim como outros dados que pudessem identificá-los/as.

Compreende-se que é necessário repensar a educação, sua trajetória histórica e seus desdobramentos, uma vez que as instituições de ensino das primeiras décadas do

século XXI não deveriam estar presas às amarras de uma instituição social que, por mais de dois séculos, perpetuou a exclusão. A escola denominada para todos/as, ainda mantém fortes resquícios desse modelo excludente, visto que ela é uma instituição social, histórica e cultural. Desse modo, analisar a escola de educação especial no processo de inclusão requer uma análise da perspectiva de educação para todos/as.

Incluir é modificar concepções de mundo, o modo de ser e agir no sentido da defesa dos direitos daqueles/as que fazem, ou não, parte do nosso cotidiano, (re) construir conceitos e romper preconceitos. Nessa direção, é preciso refletir e compreender os marcos históricos da educação especial, pois já se tem um acervo considerável de pesquisas. Ainda é relevante analisar documentos e legislações sobre o assunto porque foi a partir destes/as que se construíram e constroem-se tendências, normatizações, concepções de ensino e de aprendizagem, dentre outros.

Com base no exposto, após esta Introdução, a seção 2, História da educação especial no Brasil do século XIX ao contexto atual: perspectivas e questionamentos, apresenta uma síntese do contexto de institucionalização do século XIX, e seus desdobramentos no século XX e XXI. Na seção 3, trata-se sobre os Procedimentos metodológicos, destacando o processo de pesquisa, metodologia e análise dos dados coletados; e, por fim, as considerações finais nas quais se realizou uma apresentação dos principais achados desta pesquisa.

2 História da educação especial no Brasil do século XIX ao contexto do século XXI: perspectivas e questionamentos

O início da educação especial no Brasil tem seu marco histórico com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e, posteriormente, com o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Essas duas instituições, por meio da iniciativa do governo Imperial e, em parceria com os sistemas de saúde e das áreas sociais, como orfanatos, sanatórios e outros espaços, iniciaram um trabalho voltado para atender aqueles/as sujeitos/as considerados/as anormais (BUENO, 2004).

Em ambos Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Oficinas de topografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para meninas oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos. (MAZZOTA, 1996, p.29).

Ainda, de acordo com Mazzota (1996), com a criação desses institutos surgiram discussões em relação à população de pessoas com deficiência, pois as medidas tomadas quanto à educação escolar especial eram muito precárias, visto o número de atendimentos ao público: “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p.29).

Além da criação dessas instituições mencionadas, também pode-se destacar o Hospital Psiquiátrico da Bahia, o Hospital Juliano Moreira, criado em 1874, no qual se destacava o tratamento para pessoas com deficiência mental. Em 1903, fundou-se o Pavilhão Bounerville, anexado ao Hospital D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, considerado “a primeira Escola Especial para Crianças Anormaes” (JANNUZZI, 2004, p.16). A autora ainda destaca o atendimento às pessoas com deficiência física, visual e mental, por meio da instituição da Escola México em 1887, também no Rio de Janeiro. (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Jannuzzi (2014), a precariedade do ensino primário, nesse período, resultou na distribuição de estudantes de níveis de desenvolvimento diferentes nas séries do ensino fundamental, facilitando, assim, a criação de classes especiais nas escolas regulares. Destaca-se que “a vinculação de classes e escolas ao Estado insere-se na própria organização do Estado liberal, que se manifestou intervencionista, principalmente quanto aos aspectos não-lucrativos, como a escola”. (JAZZUNI, 2004, p.19).

O poder público demonstrava total descaso com a educação, principalmente em relação às camadas populares rurais, uma vez que se compreendia que as pessoas com deficiências mais graves eram ineducáveis. Para além deste descaso, de acordo com Bueno (2007), houve uma forte influência dos institutos franceses na origem do modelo brasileiro de educação especial.

Contudo, enquanto na França essas instituições serviam de base para o que se denominou de “Oficinas de trabalho” (BUENO, 2004, p.108), o modelo brasileiro foi sendo desenvolvido como mecanismo de segregação e exclusão, que via esses institutos como “basicamente asilo de inválidos” (BUENO, 2004, p.108).

Outro aspecto a ser destacado em relação à educação especial no Brasil, foi o trabalho significativo dos médicos no estudo das deficiências mais graves, em casos mais específicos, como o da deficiência mental no início do século XX.

[...] este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados se deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência. (MENDES, 2010, p.95).

Porém, esses serviços estavam relacionados com a inspeção geral de saúde e higiene das instituições escolares, não havendo relação direta com as deficiências. A deficiência mental foi relacionada aos problemas de saúde básica, relacionada a algumas doenças como sífilis, tuberculose e alcoolismo (JANNUZZI, 2004). Também se destaca nos estudos de Jannuzzi (2004) o trabalho conjunto de médicos e pedagogos.

Os médicos perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos. (JANNUZZI, 2004, p.37).

A vertente médico-pedagógica se pautava em concepções hegemônicas e higienistas, pois buscava resolver o problema das crianças que se encontravam muitas vezes em hospitais psiquiátricos, com pessoas que tinham alguma anomalia ou eram considerados loucas. Os/as médicos/as procuravam desenvolver uma cultura de, para além de se pensar nos cuidados básicos de higiene, promover ensinamentos quanto ao

convívio em sociedade com os/as demais sujeitos/as considerados/as normais. (JANUZZI, 2004).

Assim, foram criadas classes especiais anexas aos hospitais psiquiátricos. Nesse contexto, destaca-se a Escola Pacheco e Silva, adjacente ao Hospital do Juquery na cidade de São Paulo, em 1929. Assim, essa instituição se embasava no modelo médico-pedagógico que trabalhava com

[...] o uso de testes para detectar e estimular a capacidade sensorial e a memória, o estímulo, a educação moral e cívica, e o que é mais importante, destacar, um princípio de educação que não priorizava apenas o treinamento, mas também o raciocínio, certamente das crianças com deficiência mental leve. (VILELA, 2006, p.35).

Esse processo de seleção e identificação dos considerados anormais contou com o apoio de profissionais da área da educação que recebiam dos médicos uma formação para atuarem em classes especiais na escola regular. O papel dos/as profissionais da área da psicologia também contribuiu nesse processo, instituindo-se a vertente psicopedagógica que, em meados de 1910, pautava-se em estabelecer padrões de inteligência por meio das Escalas Métricas de Binet e Simon. Os/as profissionais da psicologia se utilizavam de testes para medir os níveis intelectuais e de inteligência dos/as anormais e, dependendo dos resultados, eram considerados/as diferentes e segregados/as em espaços como classes especiais nas escolas regulares, escolas especiais e nos denominados asilos-escolas, com professores/as especializados/as (JANNUZZI, 2004).

É relevante compreender essa preocupação dos/as profissionais da área médica e da psicologia, uma vez que estes/as eram os/as únicos/as que “tratavam o problema”, pois, no período, os/as sujeitos/as com alguma deficiência eram considerados/as, dentre outros, aqueles/as que traziam desordem para a sociedade, pois fugiam dos padrões “normais” de seres humanos. Havia preocupação dos médicos, da psicologia e outros/as profissionais, principalmente em relação à deficiência mental, pois,

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar). (BUENO, 2004, p.110).

Nas décadas de 1930 e 1940 criaram-se e expandiram-se os ambientes separados da educação geral, particulares e de iniciativas filantrópicas com práticas de cunho assistencialistas, movidos pelas trocas de favores nas quais se oferecia o mínimo de auxílio às pessoas que eram consideradas como improdutivas para a economia ou que não se adequavam aos padrões sociais e comportamentais. (BUENO, 2004). Nessa conjuntura, um dos estabelecimentos que passou a ter forte influência na educação foi a Sociedade Pestalozzi criada em 1932, em Minas Gerais.

Em São Paulo, o decreto 5.884, de 1933, instituiu o Código de Educação do Estado, no qual pode-se identificar a organização da educação especial, considerando os espaços distintos para recolocar o alunado.

Art. 802. - Anexo a hospitais de crianças em idade escolar, poderão organizar-se escolas especiais, sempre que o permitir o numero de crianças incapazes de receber instrução em classes ou escolas comuns, em consequencia da longa hospitalização a que sejam obrigados. (BRASIL, 1933, p.138).

Além da criação de locais separados para os/as discentes considerados anormais, o Documento também tratou de estabelecer e especificar tipos de escolas para determinados “tipos de pessoas”. Na parte VII que retratava “Dos tipos de escolas especializadas”, o artigo 794 dispôs sobre a organização de

- a) escolas para débeis físicos;
- b) escolas para débeis mentais;
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos;
- d) escolas anexas aos hospitais;
- e) colonias escolares;
- f) escolas para cégos;
- g) escolas para surdos-mudos;
- h) escolas ortofônicas;
- i) escolas de educação emendativa dos delinquentes. (BRASIL, 1933, p.137).

Nesse Decreto, encontram-se explicitamente as concepções higienistas, com base no modelo médico-pedagógico (JANUZZI, 2004), conforme consta no Capítulo V que retrata “Do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar”. O artigo 50 apresentou considerações acerca de um modo de organização escolar com base nos serviços de higiene escolar e educação sanitária, por meio dos quais a escola deveria inspecionar, orientar os/as discentes em suas condições e hábitos sanitários,

desenvolvendo práticas como palestras, discutindo sobre noções de higiene, tanto física e mental.

Art. 50 - Cabe ao Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar:

- 1 - promover e orientar a educação sanitária dos alunos das escolas públicas do Estado, cooperando intimamente para sua plena efetivação com os professores, diretores e outras autoridades de ensino;
- 2 - inspecionar os escolares, no que diz respeito a seus hábitos sanitários e estado de saúde, favorecendo-lhes o pleno desenvolvimento físico e psíquico, pela administração de cuidados higiênicos e médico-pedagógicos;
- 3 - organizar e fiscalizar escolas e classes especializadas;
- 4- afastar da escola os doentes de moléstias repugnantes ou contagiósas, notificando, a respeito dos últimos, o Serviço Sanitário;
- 5- solicitar das famílias o tratamento dos alunos doentes, e encaminhar os alunos pobres às clínicas do Serviço Sanitário. [...]
- 7 - velar pela higiene das instalações escolares, de conformidade com a legislação sanitária, assim como de tudo quanto da vida escolar, possa inluir sobre a saúde da criança;
- 8 - divulgar entre os membros do magistério, por meio de palestras e publicações, as noções mais importantes de higiene física e mental;
- 9 - praticar exames médicos e antropométricos de professores e alunos, nos casos especiais determinados pela lei ou pelas autoridades escolares; [...]. (BRASIL, 1933).

Com base nas funções do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, identifica-se a ênfase na saúde física e mental do/a estudante nas primeiras décadas do século XX, destacando o trabalho coletivo entre família, médico/a e professor/a. No caso do/a docente, a sua função era a de propiciar educação sanitária para que as crianças pudessem aprender e ensinar suas famílias.

Ressalta-se ainda, no estudo de Bueno (2004), que, após a Segunda Guerra Mundial, reafirmou-se distinções e formas de segregação com a criação das entidades privadas em nível estadual e nacional. Foram também sendo criadas instituições especializadas, escolas regulares com classes especiais e escolas especiais, que se estenderam ao tratamento das deficiências visuais, auditivas e físicas. Com isso,

[...] o poder público, salvo raríssimas exceções, utilizava-se do sistema de classes especiais em escolas regulares e se restringia à deficiência mental, o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior ao da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. (BUENO, 2007, p.114).

Com base em Bueno (2004), essa influência foi um marco na história da educação especial, pois contribuiu para propagar a distinção de sujeitos, os/as considerados/as anormais dos/das ditos “normais”, traçando o destino do/a estudante considerado/a diferente. Para Mendes (2006), “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’”. (MENDES, 2006, p.387).

Assim, instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954, no Rio de Janeiro, expandiram-se em todos os estados, ofertando atendimento para públicos distintos, para pessoas com deficiência mental, auditiva, visual e física (MAZZOTA, 1996). Organizaram-se escolas, colégios e associações que

[...] passaram a exercer influência crescente nas políticas da educação especial, bem como pela qualificação técnica das equipes de algumas entidades assistenciais de ponta [...], das empresas prestadoras de serviços de alto nível (ao contrário das escolas públicas, que enfrentam o grave problema de falta de condições de trabalho) e que passaram a estabelecer os padrões de qualidade em relação à educação do excepcional². (BUENO, 2007, p.120).

De acordo com Mendes (2010), na década de 1960, “enquanto a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública vai estendendo as matrículas às classes populares” (MENDES, 2010, p.99). Nesse período, foram criadas Secretarias Estaduais de Educação – SEE e campanhas ligadas à educação das pessoas com deficiência começaram a ser organizadas. Nesse sentido, consolidou-se a distinção de atendimento aos públicos. As

[...] entidades filantrópico-assistenciais, que se dirigiram à população deficiente, oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no país nos campos da saúde e da educação. Essa distinção deixa patente que, enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objeto da assistência e caridade públicas, passou-se a se oferecer aos excepcionais das elites

² De acordo com Bueno (2007), compreende-se por excepcionais, sujeitos/as com distúrbios de linguagem ou de aprendizagem e não apenas aqueles/as com deficiências orgânicas.

serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação. (BUENO, 2007, p. 120).

Pela citação, identificam-se atividades e ações que impactaram a educação especial de modo negativo, como os atendimentos assistencialistas ofertados, a privatização e a distinção de serviços destinados para as classes populares e as classes mais abastadas, pois uma pequena parcela tinha condições de arcar com as demandas, tanto de educação quanto de saúde. Com isso, a educação pública tornou-se cada vez mais precária para o/a discente considerado/a diferente, denominados/a excepcional nesse contexto, sendo responsabilizado/a por seu fracasso escolar.

Bueno (2004), ao explicar sobre a excepcionalidade, relata que a questão é conceitual, terminológica e política. A sociedade capitalista, com suas formas de organização sócio histórica, por meio da cultura da seletividade, excluía dos modos de participação os mais pobres e aqueles/a que tinham alguma particularidade além das deficiências. Esses sujeitos não se encaixam nos modos de organização da sociedade e não conseguiam atender às exigências dos padrões escolares; portanto, fugiam dos comportamentos sociais esperados.

Destaca-se que o processo de exclusão do/a estudante de baixa renda foi sendo cada vez mais acentuado, uma vez que

[...] o fenômeno da repetência escolar no Brasil reflete, no nível da educação, o processo de participação-exclusão dessa camada da população. Assim, a mão-de-obra que compõe o extrato mais baixo da classe trabalhadora não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, o mais grave, embora passe pela escola, nela pouco consegue aprender, como comprovam os níveis de repetência das classes iniciais da escola fundamental. (BUENO, 2004, p.51).

Por mais que a classe trabalhadora tivesse reivindicado melhores condições de vida, bem como acesso à saúde e à educação, e o governo ampliado o número de vagas nas redes de ensino, o modelo industrial exigia maiores qualificações de mão de obra. Com isso, a responsabilidade pela incapacidade e pelo fracasso escolar, como mencionado acima, recaía na classe com menos recursos financeiros, resultando no processo de “participação-exclusão” da sociedade de modo geral, bem como da escola pública mais especificamente.

Nessa conjuntura, destaca-se o paradigma da integração que, ao longo dos anos de 1960 a 1970, foi se constituindo como movimento no qual se pautava pela tentativa

de questionar os processos segregacionistas que destinavam as pessoas com deficiências ao isolamento em centros educacionais.

Sanches (2005) ressalta que, ao integrar os/as discentes na escola regular, seria necessário criar programas e classes especiais. Considerando que o problema do sucesso ou do fracasso escolar era do/a estudante, pela necessidade especial ser dele/a, se este/a conseguisse acompanhar os/as demais considerados/as normais, bem como os modos de organização da escola e do ensino, poderia se integrar ao sistema regular. “Na integração, para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns”. (SANCHES, 2005. p.14).

Assim, os/as educandos/as com deficiências mais severas continuavam sendo segregados/as nos espaços escolares comuns. O paradigma da integração pautava-se por uma visão simplificadora do/a discente, partindo de seu déficit ou necessidade. Os processos de ensino eram individualizados, separados, reforçando a necessidade de existir um subsistema de educação especial, com diferentes formações de profissionais para diferentes grupos. Assim,

[...] o mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e, assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc). (SASSAKI, 2005, p.22).

De acordo com o autor, esse paradigma de integração continuou segregando as pessoas na medida em que o esforço pela inserção social se dava somente por parte destas e não de toda a comunidade. Não exigia uma mudança plena de todos os setores da sociedade, pois aceitava-se receber as pessoas com deficiência capazes de realizar, acompanhar os pré-requisitos vigentes, desconsiderando as singularidades de cada uma.

Nesse mesmo período, o princípio da normalização³, de acordo com Mendes (2006), acarretou em concepções e práticas de cunho integrativas, como mencionado

³ Mendes (2006) explica que “O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos”. (MENDES, 2006, p.488).

anteriormente, propagando-se em um grande movimento de mudanças no qual se retiraram estudantes das instituições especializadas para serem inseridos/as em escolas comuns. Porém, ainda de acordo com Mendes (2006), esse termo gerou muitas incompreensões e significados, sendo um deles o de “normalizar pessoas” ao contrário do sentido efetivo, pois dever-se-ia respeitar as pessoas de acordo com suas diferenças e necessidades, dando-lhes condições para que seus direitos fossem considerados. Nesse sentido,

[...] o princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p.389).

Ainda, de acordo com Mendes (2006), com o crescimento da rede privada, a educação especial da esfera pública ampliou-se culminando na criação de classes e escolas especiais, propagando-se o modelo integrativo. Além desses apontamentos, a autora destaca também que, a busca por mudanças diante das práticas integradoras contribuíram para que pesquisadores/as começassem a investigar, com mais ênfase, as bases que culminaram em proporcionar formas distintas e segregadoras, difundidas na educação especial, sejam em classes ou escolas.

Segundo a autora,

[...] a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. (MENDES, 2006, p.388).

No cenário dos anos de 1960, com a necessidade de organizar as bases legais e técnico-administrativas para a educação especial, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961. Mazzota (1996) ressalta a concepção integradora quanto à educação dos/as excepcionais, pautada na diretriz desta Lei, em seu artigo 88.

[...] para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos

excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. (MAZZOTTA, 1996. p.68).

O autor explica que o termo “sistema geral de educação” tem um sentido genérico, pois, neste sistema seriam ofertados serviços educacionais comuns e especiais. Em relação ao artigo 89⁴, que discorre sobre o papel da iniciativa privada, Mazzotta (1996) destaca a natureza do atendimento aos/às excepcionais, que poderia acontecer com o “apoio” das entidades privadas, impulsionando e acarretando mais força e influência destas na educação.

Dez anos depois, em um contexto ditatorial, sancionou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692 de 1971, que tratava das bases para o ensino de 1º e 2º graus⁵ e especificava quem seriam as pessoas que deveriam receber atendimento especial.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p.04).

É importante ressaltar que na LDB de 1961 encontrava-se, como mencionado, o termo excepcional referindo-se ao que nas primeiras décadas do século XXI denomina-se público alvo da educação especial. E na LDB de 1971, o termo abrangeu as demais deficiências, porém, sempre que possível, disponibilizando um tratamento diferenciado, ou seja, especial.

Nesse contexto, também foram sendo criados órgãos governamentais como o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, em 1973⁶, com a finalidade de definir políticas para a educação especial. Expandiram-se também, serviços públicos que, de acordo com o contexto ditatorial, eram influenciados e privilegiados pelas demandas

⁴ “Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. (BRASIL, 1961, p.15)

⁵ A Lei Nº 5.692 destaca no “Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações”. (BRASIL, 1971, p.04).

⁶ “Decreto n.º 72.425, de 03/07/73 Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências”. (BRASIL, 1973). Ler artigos 1 e 2 que tratam das finalidades e atuações do CENESP.

dos setores privados e da assistência social⁷. No final da década de 1970, foram “implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível de terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem na área da educação especial”. (MENDES, 2010, p.101).

Em 1980, ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes “do qual consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências” (MENDES, 2010, p.101). A autora ressalta que, nesse período, com um possível “milagre” no crescimento econômico, na concentração de renda de alguns/algumas e o crescimento da pobreza de muitos/as, a educação especial foi se reafirmando, porém dentro de um processo no qual o sistema privado e as instituições de caráter assistencialista-filantrópico obtinham ainda mais influências. (MENDES, 2010).

Entre 1985 a 1989⁸, houve avanços com a criação de vários órgãos, assim como o do Cenesp, de acordo com Mazzotta (1996), principalmente em âmbito conceitual. De acordo com esse Centro,

[...] A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’. Aparece aí pela primeira vez, a expressão [...] em substituição à expressão ‘aluno excepcional’, que daí pra frente é abolida dos textos oficiais. (MAZZOTTA, 1996, p.75, grifos do autor).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal - CF, o Estado passou a ter um discurso de “igualdade” e educação para todos/as. No artigo 208, afirmou ser dever do Estado, em seu inciso “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016, p.124). Porém, ao mesmo tempo em que a Constituição de 1988 deu abertura para o acesso à escola comum, também não definiu a obrigatoriedade da efetivação do ensino

⁷ Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social (MENDES, 2010, p.101).

⁸ Destacamos nos estudos de Jannuzzi (2004), a criação da “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985”. (JANNUZZI, 2004, p.143). Em 1986 “O Centro Nacional de Educação Especial, então agonizante, edita a Portaria CENESP/MEC nº 69 que “definiu normas para a prestação de apoio técnico e /ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular”. (MAZZOTTA, 1996, p.75). Ainda em 1986, o “Decreto nº 3.613, de 21 de novembro, transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial – SESPE, órgão central de direção superior, do Ministério da Educação”. (MAZZOTTA, 1996, p.76). A “Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabeleceu normas gerais para o pleno exercício das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”. (MAZZOTTA, 1996, p.80).

para as pessoas com alguma necessidade especial. Com isso, continuou transferindo a responsabilidade do ensino para os demais serviços, instituições e escolas.

Ressalta-se o artigo 213 da CF 1988, no qual se estabelece que a verba destinada às escolas públicas pode ser também dirigida a outras instituições. “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. (BRASIL, 2016, p.125). Nesse contexto, verificou-se a retirada da responsabilidade e compromisso único do Estado para/com a educação pública. Assim,

[...] percebe-se uma continuidade do compromisso, ou comprometimento, do poder público com a iniciativa privada, medida em que este poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Se em relação ao ensino comum esta alternativa pode significar entraves à melhoria da qualidade do ensino na escola pública, na educação especial suas consequências negativas tendem a se acentuar. (MAZZOTTA, 1996, p.81).

Em 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, aprovada em Jomtien, na Tailândia. No artigo 3, “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, tópico 5, destaca que

[...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p.4).

Na conferência havia representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações como as intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). (UNESCO, 1990).

Tendo em vista o apoio dessas agências, Libâneo (2012) apresentou considerações sobre essa Declaração e sua concepção de uma educação para todos/as. O autor destaca que a escola pública passou a ter um papel reducionista, mecanicista, diante da importância de se construir e efetivar uma escola pública democrática, que promovesse a erradicação das desigualdades sociais, principalmente o acesso à

educação de qualidade. Esse ensino era bem diferente do que o documento advogava, pautado em perspectivas assistencialistas, compensatórias, para suprir somente as necessidades básicas.

Assim, Libâneo (2012) ressaltou o papel da escola como campo de conhecimento, articulando formação cultural, científica aos saberes do alunado, contrapondo-se ao que propunha a Declaração de Jomtien. Ele defendeu a

[...] prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental, entre elas. [...] A outra orientação valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos. (LIBÂNEO, 2012, p.24).

Ainda, conforme o autor, a declaração não possibilitou promover uma educação que possibilitasse ampla valorização das experiências socioculturais e desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que se pautava pela satisfação das necessidades básicas, apresentando um reducionismo nas propostas de ensino e no desenvolvimento pleno dos/as sujeitos/as. (LIBÂNEO, 2012).

Na década de 1990, o cenário da educação especial foi sendo modificado aos poucos, com a movimentação de conferências, legislações e resoluções⁹, com o intuito de mais equidade e garantias de uma educação que atendesse a todos/as. Entretanto, é preciso destacar que os documentos produzidos nesse período, e não apenas a Declaração de Jomtien, foram frutos de uma política neoliberal em curso por meio dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI.

Em 1994, destacou-se o papel da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a

⁹ “Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser a da Secretaria Nacional de Educação Básica – SEMEB”. (MAZZOTTA, 1996, p.59). O “Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990²¹, inclui como órgão do SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial- DESE”. (MAZZOTA, 1996, p.59). “Na identificação e análise de legislação e das normas relativas à educação de portadores de deficiência, é importante não deixar de incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de julho de 1990”. (MAZZOTTA, 1996, p.82). No ano de “1991 é editada a Resolução nº 01/91, pelo FNDE (Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação). Tal resolução condiciona o repasse do salário-educação [...] 8% dos recursos educacionais no ensino especial”. (MAZZOTTA, 1996, p.84).

UNESCO, da qual se originou a Declaração de Salamanca. Este documento assinala que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deveria fazer parte do sistema educacional, ou seja, reafirmando que o estado, a sociedade civil, a família e toda a comunidade passariam a ter responsabilidades e compromissos a serem efetivados. Destaca-se um trecho do documento:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p.01).

A Declaração de Salamanca passou a compreender as necessidades educacionais especiais-NEE ressaltando a necessidade de atender a todos/as os grupos que, por séculos, foram excluídos e segregados. Esses se constituiriam por crianças de agrupamentos minoritários, marginalizados. Por isso, o documento propunha uma educação inclusiva na qual as escolas, como mencionado acima, deviam pautar-se em uma pedagogia que atendesse a diversidade (UNESCO, 1994). De acordo com o documento, o termo Necessidades Educacionais Especiais- NEE

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p.02).

Ainda, consoante com a Declaração, considerando o sentido do termo, as escolas comuns passariam a ser pensadas como um espaço que pudesse atender a todos/as, resultando na construção de escolas inclusivas. Estas

[...] devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo

de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p.05).

Nessa Declaração evidenciam-se aspectos mais específicos, não somente sobre qual é o melhor lugar para escolarizar as crianças, mas sim, qual é o papel da escola regular e as iniciativas que essa deveria desenvolver para melhorar a qualidade do ensino. Com isso, tornou-se importante tratar sobre os serviços de atendimento especializado em trabalho conjunto com o ensino comum. (UNESCO, 1994). Ela também tratou sobre o papel das escolas especiais, que

[...] podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. (UNESCO, 1994, p.05).

Com base em princípios inclusivos, a Declaração considerava que os discentes com NEE encaminhados/as para classes e/ou escolas especiais deveriam ser analisados individualmente. A inserção nesses espaços somente ocorreria em casos de exceção, “infrequentes”, como citado na Declaração, quando “[...] a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.” (UNESCO, 1994, p.5).

Em uma conjuntura na qual o paradigma da inclusão passou a ser considerado como um processo fundamental para a construção de uma sociedade democrática e um direito a ser respeitado e garantido, a escola, e mais ainda o sistema educacional, deveriam romper com o quadro de exclusão e desvalorização da pessoa humana. Nesse sentido,

[...] no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos, possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto

inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p.25).

Mittler (2003) ressalta que esse paradigma inclusivo tem o objetivo de garantir o acesso à escolarização de todos/as, com oportunidades que atendam suas necessidades e a dignidade humana, uma vez que o processo de segregação e isolamento lhes negaram ou ainda negam condições dignas de vida. Esse paradigma também deve proporcionar políticas que beneficiem a todos os grupos, as minorias marginalizadas, ou sujeitos/as que foram excluídos/as do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, quando se trata de inclusão, para além de realizar práticas denominadas inclusivas, é necessário repensar as concepções de sujeito/a e sociedade, bem como pensar que escola, ou melhor, pensar qual sujeito/a se quer formar e em que educação acredita-se; considerando a lógica política vivenciada. Contudo, também é necessário refletir, diante dos modelos de escola que se dizem inclusivos, qual é o objetivo da educação:

Criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade e em nome da inclusão. Ao contrário, precisamos observar cuidadosamente a maneira como as escolas têm caracteristicamente se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas. Modelos típicos dos serviços de educação especial têm envolvido a identificação das diferenças individuais, rotulando-as e depois proporcionando serviços segregados para pessoas similarmente rotuladas. [...] a alternativa não é inserir os alunos em grupos heterogêneos e ignorar suas diferenças individuais. Este é o medo expressado por muitos que se opõem à inclusão - que as necessidades individuais dos alunos percam-se no processo. Precisamos encontrar maneiras de desenvolver comunidades escolares inclusivas que reconheçam as diferenças entre os alunos e suas necessidades e isto dentro de um contexto comum. (STAINBACK et. all. 1999, p.409).

Visto que o processo de inclusão necessita ser analisado para não se fundamentar em propostas distorcidas, o ambiente escolar não pode continuar com concepções hegemônicas de ensino, e as diferenças precisam ser respeitadas e não desconsideradas. A diversidade de culturas e sujeitos/as forma a escola como um espaço heterogêneo no qual precisa embasar-se nos princípios inclusivos, não reforçando o processo de exclusão. Nesta, os/as sujeitos/as são conscientes e dispostos/as a construir

uma relação mais democrática, valorizando as diferenças, em que todos/as têm direitos e deveres, e que são considerados/as em suas singularidades e necessidades. Vilela (2016) afirma que

[...] para construir uma escola essencialmente inclusiva é necessário entender que é na interação social, por meio de experiências educacionais significativas para todos/as, que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento ocorrem. Essa interação requer ampla participação das pessoas envolvidas, visto que os/as alunos/ as fazem parte da escola, e em específico, de uma sala de aula, e, nesse sentido, têm muito a contribuir para o que ocorre dentro dela e no espaço escolar. Nessa perspectiva, saberes e habilidades diferentes não são considerados inferiores ou superiores, melhores ou piores, apenas evidenciam a diversidade humana quanto às capacidades que cada um/a de nós possui. (VILELA, 2016, p.157).

Incluir exige quebra de paradigmas criados e propagados durante séculos por meio de teorias, documentos, leis, dentre outros, que traziam explicitamente, ou nas entrelinhas, concepções de ser humano e sociedade nas quais, as pessoas com deficiência, por exemplo, não se enquadravam pelas características que possuíam, fosse pela inutilidade da sua mão de obra para o mundo do trabalho ou pela incapacidade de aprender.

Segundo Sánches (2005),

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como conseqüência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. (SÁNCHEZ, 2005, p.12).

Desse modo, a defesa por uma educação/escola inclusiva, bem como a formação profissional não se dá de forma homogênea, pois há perspectivas diferenciadas de como isso pode ocorrer, indicando que a proposta para esse campo se constitui, como tantas outras, em palco de disputas. Mendes (2006) aponta que esse paradigma não é e está longe de ser um consenso entre os profissionais, pois pode-se destacar dois grupos: os/as que defendem a educação inclusiva e aqueles/as que advogam a inclusão total¹⁰.

¹⁰Paralelamente às reformas na educação geral, ocorreram, também na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial, que influenciaram diretamente o aparecimento da proposta de inclusão escolar: o Regular Education Initiative⁸ (Will, 1986) e o Full Inclusion (Gartner & Lipsky, 1989;

No primeiro, seus/suas adeptos/as acreditam na necessidade e importância dos/as discentes com NEE estudarem em classes regulares, porém defendem a necessidade de práticas especializadas, bem como recursos especiais, ou o apoio de instituições especializadas que podem somar para a garantia da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse grupo, consideram-se as reais necessidades, a garantia de liberdade e a escolha das famílias quanto ao que for considerado o melhor para seus/suas filhos/as.

O grupo que argumenta em prol da inclusão total defende o acesso irrestrito de todos/as os/as discentes com NEE na escola regular mais próxima de sua localidade, independentemente do grau de sua deficiência ou necessidade, sem nenhum apoio especializado fora das salas regulares. Nessa perspectiva, a escola regular deve promover o acesso de todos/as para a garantia da inclusão dos/as estudantes com NEE no ensino comum. (MENDES, 2006).

Na contramão de uma perspectiva inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 58, que dispõe sobre a educação especial, reafirma que esta pode ser preferencialmente ofertada na educação regular de ensino, para discentes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Nesse mesmo artigo, a LDB assinala que

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p.39).

Ampliaram-se as vagas para o atendimento das pessoas com deficiência na educação pública comum, porém a LDB/1996 reafirmou as possibilidades para que o ensino desse grupo de estudantes fosse oferecido em instituições especializadas, o que assegurou a continuidade do papel das entidades filantrópicas e escolas de educação especial.

Stainback & Stainback, 1984). A proposta contida na “Iniciativa da Educação Regular” surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will, que era secretária assistente dos serviços de educação especial e de reabilitação, no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parcerias entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais”. (MENDES, 2006, p.392).

No parágrafo 2º, revela-se a abertura para a manutenção de alguns/algumas estudantes com deficiência ou transtornos em classes ou instituições especializadas, caso não fosse possível sua inserção nas escolas comuns, assim como o uso do termo integração (BRASIL, 1996). Este e o parágrafo 1.º possibilitam que sejam questionadas as bases epistemológicas, filosóficas, enfim teóricas, que fundamentam a proposta de educação especial na LDB 9394/96, visto que foi aprovada em um contexto neoliberal com fortes influências políticas e setores da organização civil e órgãos privados.

De acordo com os estudos de Mendes (2010), no final da década de 1990¹¹, a educação passou a realizar revisão das práticas, legislações e serviços. Segundo a autora, debates se tornaram mais calorosos e cresceu o movimento pela defesa da inclusão, e não mais integração. Nesse contexto, verificou-se a necessidade de um trabalho coletivo que levasse em consideração as particularidades dos/as estudantes e seus direitos, *a posteriori* e não *a priori*, uma vez que são sujeitos reais. Desse modo, passou-se a defender teoricamente que é no contato diário, no convívio entre todos/as que a inclusão nas escolas pode ser construída.

Nos documentos dos anos 2000, podem-se verificar algumas mudanças nos termos, nas denominações, assim como nos papéis dos/as sujeitos/as que são público alvo da educação especial e que, de modo geral, passam, aos poucos, a serem vistos/as de modo diferente, tendo em vista a valorização, a busca e a luta por seus direitos.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 3.º estabelece que,

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.01, grifos do documento).

Esta lei ressaltou a importância de se pensar e promover a educação para todos/as desde a educação infantil, seguida das demais etapas, principalmente no ensino

¹¹ Destacamos o “Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em 1999”. (JANNUZZI, 2004, p.143).

comum, sempre que houver necessidade dos serviços especializados, mas não somente, considerando-se as especificidades da formação dos/das estudantes. (BRASIL, 2001).

Se houver necessidade de atendimento fora da escola comum é necessário organizar classes hospitalares ou prover os atendimentos em escolas especiais. A Resolução reafirmou a necessidade de se pensar o atendimento educacional especializado nas classes comuns. Contudo, toda a escola precisa se reorganizar para a garantia dessa proposta inclusiva. O artigo 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 apresenta 8 (oito) incisos, dos quais serão destacados 3 (três). Estes explicavam como deveria ser a organização das classes comuns no período.

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

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

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p.02).

Com base nos incisos, verifica-se que a Resolução trouxe questões fundamentais para se pensar o processo de inclusão, como a organização interna e externa das escolas, nos demais espaços e os recursos que a sociedade pode promover. Nessa lei, também destacam-se as ambiguidades da formação de professores/as no Brasil, uma vez que as políticas educacionais retratam duas perspectivas: de um lado os/as docentes capacitados da sala de aula e, do outro, os/as profissionais especializados/as.

Em relação aos/as docentes capacitados/as, estes estão em condições de

§ 1º [...] atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às

necessidades especiais de aprendizagem;
 III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades Educacionais especiais;
 IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p.05)

No que concerne aos/às docentes especialistas na área da educação especial/inclusiva, o documento especifica que estes/as devem desenvolver

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001, p.05).

Pelos conhecimentos requeridos para estes/as profissionais, verifica-se a necessidade de formação continuada teórico-prática que vislumbre a organização de estratégias pedagógicas, assim como produção de material didático, dentre outros, por meio de um trabalho coletivo com aqueles/as que atuam em sala de aula. Compreende-se que essas ambiguidades nas diretrizes ocasionam muitos conflitos entre os/as próprios/as profissionais. Por esses e outros motivos, Michels (2011) coloca em cheque a problemática das políticas de formação dos/as profissionais da educação básica, quanto aos paradigmas da inclusão em relação à educação especial.

Desse modo, é necessário refletir sobre o papel das escolas de educação especial, que podem contribuir como suporte para se promover uma educação inclusiva para todos/as, bem como no papel da sociedade civil, recaindo no distanciamento e responsabilização do Estado e da comunidade nas discussões em relação à educação.

Nessa conjuntura, é relevante destacar o papel do Plano Nacional de Educação-PNE, uma vez que, no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, exigia-se a

elaboração desse documento, com a definição de metas a serem pontuadas e alcançadas a cada 10 (dez) anos. O primeiro PNE (2001-2010), por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, foi elaborado em um contexto de disputas políticas com o apoio da sociedade civil, no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC.

Na elaboração do PNE (2001-2010), desde o início das discussões, após embates de dois grupos, elaboraram-se dois documentos com propostas distintas: um era formado pela sociedade brasileira e o outro pelo poder Executivo Federal. O primeiro foi produzido pelos/as defensores/as de uma educação igualitária para todos/as, e o segundo pela classe dominante (DOURADO, 2010). Conforme destaca esse autor,

[...] o PNE aprovado contou, ainda, com significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação, em função de nove vetos presidenciais ao que fora delineando. Como lógica e concepção política decorrentes desse processo, presenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior. (DOURADO, p.684, 2010).

Por meio de um plano engessado pelo governo e bem articulado com a sociedade privada, não foi possível promover uma educação pública de qualidade sem gestão e financiamento educacionais. Infelizmente, o governo do período deu continuidade à política pública educacional, com poucas iniciativas eficazes e concretas, principalmente em relação à gestão e ao financiamento, em que os desafios para a promoção da melhoria da educação pública somente foram acentuadas.

O PNE (2001/2010) resultou em um plano com 28 metas qualificando a educação especial em modalidade de ensino em todas as etapas da educação e, conseqüentemente, a promoção de oferta de mais vagas para o acesso dos/as educandos/as público alvo da educação especial, independentemente de suas necessidades.

Considerava-se, no Plano, a oferta de ensino com estimulação precoce¹² nas creches, instituições infantis, comuns ou especializadas, realização de programas de formação em serviço a distância para os/as docentes, criação de, pelo menos, um centro

¹² “A estimulação precoce pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças.” (BRASIL, 2016).

especializado para os educandos/as com dificuldades severas, considerando o apoio da assistência social e sociedade civil, disponibilização de livros em braile, promoção do ensino de Libras, adaptação dos prédios escolares e organização da infraestrutura da escola. (BRASIL, 2001).

O item 8-3 desse documento estabelece os objetivos e as metas, destacando-se o subtópico 4, o qual assinala que,

[...] Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. (BRASIL, 2001, p.55).

Ainda, de acordo com o subtópico 4, mesmo com os avanços nas discussões e resoluções, o modelo de ensino pautado nas visões integradoras, ainda continuava com forte influência, tendo em vista a continuidade dos serviços em espaços distintos, sendo necessário problematizar e refletir sobre estes.

Durante a implementação dessa proposta, foi publicado o documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), do Ministério da Educação, destacando-se o papel da educação inclusiva não somente para a escola, mas para a educação de modo geral, apresentando uma reflexão quanto à importância de se construir uma sociedade inclusiva; e, conseqüente, organizar a escola pautada nos paradigmas inclusivos. Por isso, é preciso pensar também sobre o papel das escolas especiais diante desse paradigma. De acordo com o documento,

[...] as escolas especiais, como suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular comum, a coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a frequência concomitante nos dois lugares. (BRASIL, 2005, p.20).

Esta instituição não é pensada mais como um espaço que utiliza de métodos médicos-pedagógicos em espaços segregados, como se pode verificar anteriormente, ao longo do século XX. Ela passa a ter um papel fundamental de ser suporte para a escola regular, sendo referência no processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a da

escola regular, para que este/a possa permanecer nela, desfrutando de seus direitos, como o atendimento educacional especializado.

Em 2009, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a partir da Resolução de nº 4, de 2 outubro, que estabeleceu em seu artigo 2º:

[...] O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se 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, p.03).

Sua proposta apresentava a necessidade do desenvolvimento de recursos para promover e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a público alvo da educação especial como suplementação ou complementação do ensino regular. O atendimento deveria ocorrer no contraturno da escolarização e, em sua maioria, na sala de recursos. Abrange também, o atendimento aos/às educandos/as nas salas regulares por meio dos/as professores/as de apoio, além da possibilidade do serviço ocorrer em centros de atendimento educacional especializado.

Em 2007, criou-se o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" que, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril. Em seu artigo 1º, estabeleceu a criação do programa, com uma proposta pedagógica voltada para promoção de um ensino com mais acessibilidade, organização de atividades pedagógicas adaptadas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes (BRASIL, 2007).

No parágrafo único da proposta, estabelece-se que a sala de recursos “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007, p.1).

Nesse cenário, foi elaborado e publicado, em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual visava

orientar as políticas públicas, assim como as ações destinadas a promover sistemas educacionais inclusivos.

O documento apresenta um histórico da educação especial, além de diagnóstico dessa modalidade com dados e gráficos, tratando a educação inclusiva como um campo que promove a busca pelos direitos humanos e o combate aos modos de exclusão, visando o direito das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008). Assim, o tópico IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que os sistemas devem garantir ao público alvo da educação especial:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.10).

Além de evidenciar diferentes etapas de ensino, da educação infantil até o ensino superior, o documento trata da organização da sociedade, como a acessibilidade urbanística e arquitetônica e tudo que envolve a organização das relações pessoais e coletivas, que interferem direta e indiretamente nos modos de ir e vir dos/as sujeitos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. (BRASIL, 2008).

Este também traz reflexões acerca dos modos de entendimento do papel da educação especial no qual foi se constituindo paralelamente à educação regular, visando primeiramente as deficiências e não os aspectos pedagógicos. Resultou assim, em um processo educativo que não alcançou o seu real objetivo, que seria a promoção e a valorização das individualidades dos/as sujeitos/as pois, para além de suas necessidades, podem e devem estar, participar, serem incluídos/as nos ambientes educacionais e sociais.

No que se refere ao processo de implementação do mais recente PNE (2014-2024), assim como o anterior, houve um período de instabilidade na política e economia, gerando muitas incertezas. Em relação à educação especial, a Meta 4 almeja

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.55).

Esta Meta traz 19 estratégias para a educação especial, e discorre sobre a universalização do atendimento escolar aos/às educandos/as público alvo da educação especial, com a implantação de salas de recursos multifuncionais, programas de acesso e permanência ao ensino superior, ampliação e formação dos/as múltiplos/as profissionais como professores/as de apoio, tradutores/as e intérpretes de Libras. (BRASIL, 2014).

Ao definir indicadores de qualidade e políticas de avaliação para os/as prestadores/as de serviços da educação especial, o PNE não especifica como essas propostas podem ser alcançadas efetivamente, tornando-se um desafio promover um ensino de qualidade para todos/as. Se o próprio documento não especifica e deixa claro como as propostas serão desenvolvidas, continua sendo um plano de metas rasas, sem aprofundamentos e pouca clareza quanto ao desenvolvimento e implementação das metas.

Em 2015, um ano após a promulgação do PNE, aprovou-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015. No

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.08).

O estatuto discorre sobre direitos como acessibilidade em diferentes dimensões, como: acesso ao mundo do trabalho, convivência na sociedade, à mobilidade urbana, bem como à informação, à comunicação, à saúde e à área da educação. O documento avançou na discussão sobre o acesso da pessoa com deficiência no ensino superior, tecnológico e profissional. (BRASIL, 2015).

Porém, sabemos que ainda são necessários muitos avanços, pois a criação de leis não garante o cumprimento delas; e para além do acesso é necessária a manutenção das propostas. É preciso que quem governa, bem como a sociedade civil tenham consciência

da importância de uma sociedade mais igualitária e justa, e acreditem na necessidade de promover o processo de inclusão.

A trajetória histórica possibilitou analisar marcos importantes para compreender o passado e entender o presente, assim como apresentar perspectivas para o futuro, pois por mais de um século busca-se a dignidade e os direitos dos/as sujeitos/as que são considerados/as público da educação especial, que também se modificou ao longo desse período. Ressalta-se que o caminho a trilhar ainda é de incertezas, a realidade das escolas públicas precisa ser problematizada e o/a discente considerado/a diferente precisa ser respeitado/a e compreendido/a.

Desse modo, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão dos/as leitores/as, considerando-se a importância de promover uma educação crítica e reflexiva, tendo em vista a realidade educacional. Por meio da análise das respostas de alguns/algumas profissionais da educação básica que participaram deste estudo, evidenciou-se o papel da escola de educação especial, considerando a escola regular e seus princípios inclusivos. Assim, buscou-se identificar as concepções sobre escola especial, inclusão e os pressupostos teóricos que os/as fundamentam.

3 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo em vista seu objetivo principal, que é compreender qual o papel da escola de educação especial no contexto da inclusão. Segundo Campos (2004),

[...] no universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. (CAMPOS, 2004, p.611).

Ela também é de cunho exploratório considerando as intenções da pesquisa em conhecer com mais profundidade e refletir sobre a escola de educação especial e suas funções diante da proposta de educação inclusiva. Esse tipo de pesquisa “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41). Em relação à técnica de estudo, constitui-se como bibliográfica, tendo em vista a necessidade de aprofundamento e compreensão do objeto de estudo.

Neste trabalho de Conclusão de Curso, selecionaram-se dados de 3 (três) escolas: B, C, E, pois, estas contavam com mais de 1 (uma) representante, para que fosse possível identificar diferentes percepções do grupo¹³. Para a composição do público alvo, selecionaram-se 9 (nove) profissionais, denominadas nesta pesquisa pelos cargos ocupados por meio das iniciais em ordem alfabética, numeração e letras iniciais para distinguir a escola que trabalham.

Assim, 3 (três) professoras regentes são de 2 (duas) escolas públicas municipais, identificadas como: PR01EB, PR02EC, PR03EC, e as outras 3 (três) de 1 (uma) escola pública estadual de Educação Especial: PR04EE, PR05EE, PR06EE. Estas foram selecionadas por terem trabalhado ou trabalharem com estudantes com alguma NEE.

Participaram da pesquisa também, 3 (três) professoras de salas de recursos, denominadas de: PSR01EB, PSR02EB e PSR03EC. Estas

¹³ Para a composição do público alvo, inicialmente para a pesquisa de iniciação científica, contamos com 5 (cinco) instituições escolares após a anuência de seus/suas gestores/as. Dezesesseis profissionais participaram sendo 10 (dez) professores regentes, 01 (uma) de apoio, 03 (três) de sala de recurso, 01 (uma) professora brinquedista e 01 (uma) gestora. As escolas foram denominadas por letras sendo Escola A, B, C, D, E.

Quanto ao percurso da pesquisa, realizaram-se encontros com os/as gestores/as das escolas para a entrega do ofício (Apêndice 1) e apresentação da pesquisa. Após essa etapa, os participantes assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2) autorizando o uso de suas respostas, bem como o compromisso por parte da pesquisadora de preservar suas identidades.

Após esse contato, elaboraram-se os roteiros dos questionários. A princípio, este instrumento seria aplicado apenas para obter dados pessoais de identificação dos/as profissionais e entrevistas para a obtenção dos dados referentes ao problema e objetivos da pesquisa. Porém, as profissionais selecionadas optaram por responder as perguntas por meio de questionário.

Este foi elaborado de acordo com as funções dos/as participantes, o qual foi dividido em duas partes, sendo a primeira Identificação, que abordou questões referentes aos dados pessoais dos sujeitos/as, como: idade, formação, tempo de serviço e outros; e a segunda, Educação Especial e inclusiva, tratou de abordar a temática da pesquisa: concepções de inclusão e integração, papel da escola especial, concepções sobre educação especial e outros.

Ainda em relação à estrutura dos questionários: para os/as professores/as regentes das escolas públicas municipais selecionadas foram elaboradas 15 (quinze) perguntas; destas, 12 (doze) foram discursivas e 3 (três) objetivas (Apêndice 4), assim como para as docentes das salas de recursos (Apêndice 5) e da escola pública estadual de educação especial (Apêndice 6).

Destaca-se que, na escola B, foram entregues 9 (nove) questionários e foram devolvidos 3 (três). Na escola C, foram entregues 12 (doze) questionários e houve a devolutiva de 4 (quatro). Na escola E, entregaram-se 10 (dez) questionários e 3 (três) foram entregues.

Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), considerando que esta

[...] é um conjunto de técnicas de análises das comunicações, não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade formas e adaptável, a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações. (BARDIN, 2016, p.19).

O uso da técnica de análise de conteúdo contribuiu para o processo de organização e sistematização dos dados obtidos. As respostas foram organizadas em quadros e, posteriormente, estas foram agrupadas de acordo com temas comuns. Buscou-se verificar os pontos convergentes e divergentes para a elaboração da análise das informações.

As respostas das participantes desta pesquisa foram significativas imprescindíveis para a construção deste trabalho, pois além do acúmulo de informações, carregam consigo uma variedade de dimensões que abarcam as concepções, as percepções e a formação das sujeitas.

3.1 Caracterização das instituições de ensino

Em relação à caracterização das instituições, as escolas B e C são municipais, sendo a primeira localizada em um bairro mais central. Ela atende cerca de 2170 discentes de vários bairros, oferecendo da Educação Infantil ao Ensino Médio, em um prédio amplo e acessível.

A segunda escola (C) é localizada em um bairro periférico. Este conta com a existência de uma Universidade Federal e assim, o bairro começou a se expandir e receber moradores/as de diferentes classes sociais e localidades geográficas. Ela atende discentes da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com informações da supervisora, a instituição atende cerca de 150 estudantes. Passou por ampliações e reformas; porém, ainda conta com sua estrutura física com salas e espaços pequenos, o que não contribui efetivamente para o trabalho pedagógico dos/as docentes e discentes, dificultando a acessibilidade estrutural, pedagógica, comunicacional etc. dos/das educandos/as. Tanto a escola B quanto a C contam com sala de recursos na qual realizam o Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno das atividades do ensino comum.

Já a escola E, é a instituição Estadual de Educação Especial que conta com um prédio acessível, estrutura física com salas e espaços amplos; atendendo em média 230 estudantes, matriculados/as da Educação Infantil (estimulação precoce), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Segundo informações obtidas com a gestora, a instituição conta com sala de recursos para o atendimento de discentes das escolas comuns no contraturno. Possui oficinas pedagógicas de Artes, Culinária e Jardinagem e Horticultura, e uma equipe de multiprofissionais, sendo psicólogas,

fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, além de professor/a intérprete e de apoio.

3.2 Identificação das participantes da pesquisa

Nesta parte é apresentado o perfil das 9 (nove) profissionais. Considera-se importante conhecer alguns aspectos formativos das professoras, dos quais, a partir deles, pode-se compreender suas concepções de inclusão, escola inclusiva, dentre outras. A formação das profissionais, como mencionado na sessão anterior, é um aspecto importante a se considerar, visto que o processo de aprendizagem é constante. Portanto, é preciso se aprimorar, especializando-se para a construção de concepções e práticas voltadas para a melhoria da realidade da educação pública.

O Quadro 1 apresenta os dados de caracterização das docentes pesquisadas.

Quadro 1- Caracterização

Nome	Idade	Gênero	Graduação	Especialização	Em que instituição concluiu a graduação?	Há quanto tempo é professora, gestora?	Há quanto tempo é professor, gestor nesta instituição?
PR01EB	25	Fem.	Ciências Biológicas	Ciências Ambientais	UFU	1 ano	1 ano
PR02EC	64	Fem.	Letras	-	UEMG	27 Anos	6 anos
PR03EC	49	Fem.	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Faculdades Integradas de Angeles	Desde 1987	Desde 2006
PR04EE	42	Fem.	Normal Superior	Educação Especial e Inclusiva/ Novas tecnologias aplicadas à Educação	FEIT-ISEDI	Em torno de 22 anos	Em torno de 8 meses
PR05EE	40	Fem.	Pedagogia	Educação Inclusiva e diversidade	UEMG	19 anos	8 meses
PR06EE	48	Fem.	Pedagogia	Psicopedagogia / Educação Especial	UEMG	10 anos	8 anos
PSR01EB	35	Fem.	Pedagogia	Educação Especial e Inclusão Educacional	UEMG	17 anos	4 anos
PSR02EB	52	Fem.	-	-	-	32 anos	11 anos
PSR03EC	41	Fem.	Pedagogia	-	UNOPAR	17 anos	3 anos

Fonte: Dados retirados do questionário aplicado.

De acordo com o Quadro 1, todas as profissionais possuem formação superior, sendo que metade (cinco) formou-se em instituições públicas, e há 4 (quatro) profissionais que fizeram graduação em faculdades privadas, sendo que uma destas é a distância.

Segundo os dados, 4 (quatro) das discentes possuem especialização na área da educação especial e inclusiva. Contudo, 3 (três) delas não informaram se possuem, o que é significativo, tendo em vista a amostra selecionada. Conforme assinala a Resolução n.º 2/2001, o/a professor/a especialista deve ter algumas competências que não são adquiridas apenas com a formação inicial (BRASIL, 2001).

Oito delas têm ampla experiência docente, com, pelo menos, 10 anos de atuação; e metade delas está há mais de 5 (cinco) anos na escola. A construção de suas carreiras contribui para que as docentes criem, provavelmente, uma identidade com a escola, tendo em vista o trabalho com um grupo mais contínuo de profissionais, além das experiências socializadas, dentre outros fatores. Esses interferem no processo de formação, impactando as concepções das docentes e, por conseguinte, as práticas pedagógicas, pautadas por uma perspectiva inclusiva ou não.

Portanto, o que se pode identificar nesse perfil, além dos dados descritos na Quadro 1, são questões como a importância de se pensar a formação docente, tanto inicial e continuada para a educação especial e inclusiva, bem como o tempo de docência das profissionais, que passam a interferir direta e indiretamente nas concepções e práticas docentes.

Tendo em vista a caracterização da amostra pesquisada, pretende-se discutir sobre Educação Especial e Inclusiva, desdobrando essa temática em algumas subcategorias. A análise fundamentou-se nas respostas das profissionais pesquisadas, entrecruzando-as com o referencial teórico.

Com base nos dados e nos temas abordados no questionário, construíram-se 3 (três) subcategorias de análise, a partir da categoria Educação especial e inclusiva, são estas: Concepção de Inclusão versus Integração, Escola Especial na perspectiva inclusiva: pensando a escola regular, Possibilidades de realizar a inclusão: como ser um/a profissional inclusivo/a?

4 Análise das informações coletadas

4.1 Educação Especial e Inclusiva

Para além da prática, é importante refletir sobre as concepções de sujeito/a e sociedade, nos papéis que as instituições de ensino devem desempenhar e que tipo de pessoas querem formar, considerando a lógica capitalista que permeia a sociedade.

A construção de uma sociedade mais cidadã, democrática e humana é feita por sujeitos/as conscientes e dispostos/as em valorizar as diferenças, as minorias, a diversidade, acreditando que todos/as têm direitos e deveres, sendo valorizados/as em suas singularidades e necessidades. Nesse sentido, pela abrangência da temática e do volume de informações coletadas, dividiu-se a análise de dados em subcategorias para melhor pontuar as concepções e as compreensões das profissionais pesquisadas, de acordo com as perguntas realizadas.

4.1.1 Concepção de Inclusão versus Integração

A análise das informações possibilitou identificar o que algumas profissionais pensam que inclusão é acolher o outro/a, independente de suas condições físicas, sociais, econômicas, garantindo as mesmas oportunidades a todos/as.

De acordo com PR03EC (2017), inclusão “É acolher todas pessoas sem distinção de cor, etnia, gênero, classe social, condição financeira, sejam estas deficientes, autistas, com deficiências múltiplas, dentro de um mesmo sistema de ensino”. Compreende-se a relevância de acolhimento, mas é necessário complementar que incluir requer também, compreender o outro/a, identificando, mais do que as limitações, as potencialidades e as singularidades. Todos/as, independentemente de suas necessidades, são sujeitos/as de direitos. Assim, de acordo com Vilela (2016),

[...] incluir pressupõe compreender o que o/a outro/a conhece, visto que ele/a não é alguém que “não sabe nada”, como muitas vezes ouve-se sobre os/as alunos/as com deficiência no ambiente escolar. Com base nessa concepção, eles/as são percebidos/as pelo professor como sujeitos/as da aprendizagem e não apenas como meros receptáculos, mais alguns/umas indivíduos/as na sala de aula. (VILELA, 2016, p.156).

A compreensão do outro como sujeito/a e não objeto requer dos/as profissionais da educação, e de toda a sociedade, a busca por promover a inclusão, não somente como algo obrigatório, imposto legalmente, mas como necessidade humana. Por isso, destaca-se o papel destes/as profissionais para o desenvolvimento de uma educação pública

inclusiva.

Contudo, é preciso considerar as contradições do sistema capitalista, no qual o processo de inclusão ocorre. Verificam-se suas limitações; assim, os/as sujeitos/as se encontram diante de um sistema com viés político e econômico que não garante que sejam vistos/as como protagonistas de suas aprendizagens e sim como pessoas que possuem deficiências, déficits e, por causas destas/destes, não são valorizadas e sim responsabilizadas, muitas vezes, pelo fracasso no processo de aprendizagem. Além disso, pela organização da lógica capitalista, os/as docentes são cobrados/as de suas responsabilidades, mas pouco valorizados/as em suas conquistas.

A maioria das professoras entende que inclusão parte de um processo de aceitar o/a outro/a, independentemente de suas necessidades, dando-lhe oportunidades e as mesmas garantias que são dadas aos/às demais estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Problematiza-se, nas respostas, o termo “aceitar” que denota uma compreensão hierarquizante, pois se alguns/algumas são “aceitos/as”, faz-se necessário que outros/as tenham o interesse, a vontade de “aceitar”.

Uma docente, ao explicar o que é inclusão, mencionou que ela insere totalmente o/a educando/a na escola, pois entende que a integração é uma inserção parcial. De acordo com suas concepções, incluir

[...] para mim é acolher todas as pessoas, sem exceção, no ambiente escolar independente de sua cor classe social e condições físicas e psicológicas. Isto é inclusão é uma inserção total da pessoa no ensino regular já a integração é a inserção parcial do indivíduo, é ele quem vai se integrar no espaço, a escola não oferece acessibilidade, mas o aluno deve arranjar meios de chegar à escola, o aluno é quem se adapta ao meio. (PR05EE, 2017).

Entendendo que incluir requer mudanças da escola e integrar não, PR05EE (2017) aproxima-se do que afirmam Sasaki (2005). Entretanto, é preciso problematizar o que significa “total”. Mudança estrutural, atitudinal, metodológica etc. da escola? Mitter (2003) aponta que, no paradigma inclusivo, há a necessidade de se repensar o sistema escolar, pois

Inclusão 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 o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de

origem, o background¹⁴ social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p.34).

Mendes (2006), ao discutir sobre inclusão e as posições divergentes de grupos que a defendem, afirma que para os/as defensores/as da inclusão total não é necessária a oferta de um contínuo de recursos de atendimento educacional especializado, como professores/as de apoio e de salas de recursos, bem como de todo o aporte esperado ao educando/a e educador/a. Qual é a perspectiva de PR05EE (2017) sobre inclusão?

Em relação ao conceito de integração mencionado por PR05EE (2017), como inserção parcial, o/a discente é introduzido de modo incompleto no ambiente escolar, destacando-se que só pessoas com graus de deficiência média ou leve poderiam estar em escolas de ensino comum, enquanto outros continuariam sem acesso, ou em espaços segregados, contribuindo para o processo de segregação-exclusão. (SASSAKI, 2005).

De acordo com os apontamentos de Sánches (2005, p.15), a integração e a inclusão possuem concepções diferentes, pois “[...] enquanto a integração tem a ver com as pessoas, a inclusão refere-se aos valores da comunidade”. Pontos como esse são fundamentais para esta compreensão, pois, em muitos estudos, discursos, esses temas são tratados como sinônimos e processos igualmente constituídos (MITTER, 2003).

Destaca-se que a maioria das profissionais acredita que integrar é o processo por meio do qual o/a discente é que se adapta ao meio, e não o meio lhe proporciona condições dignas no processo de ensino-aprendizagem; também este/a é responsabilizado pelo seu fracasso escolar. “A integração acontece quando o aluno com NEE ocupa um lugar, um espaço no ambiente educacional, mas não lhe é dada a mesma oportunidade”. (PSR01EB, 2017). Essa compreensão do que é integrar se assemelha ao que afirma Sánches (2005).

Em contrapartida, o processo de inclusão reivindica o reconhecimento de particularidades, a ruptura de um ensino homogêneo, que desconsidera a diversidade das pessoas, desvalorizando-as pelo que são. Portanto, a educação inclusiva busca, por meio de seus princípios democráticos, pensar em uma educação para/com todos/as, visto que os/as sujeitos/as, principalmente os/as com menos condições financeiras, recebem tratamento diferenciado, enquanto que pessoas com algumas necessidades especiais, e com mais condições econômicas, desfrutam de atendimento de qualidade.

¹⁴ De acordo com os estudos de Pereira (2002) o termo background, dentre os seus variados significados, nesse contexto em que se encontra a abordagem, o conceito de background “incluem a história das relações intergrupais, as condições políticas, sociais e econômicas, as características e comportamento dos outros, assim como a natureza das relações intergrupais”. (PEREIRA, 2002, p.157).

Nessa perspectiva, essa luta vai para além de garantir ou não uma educação de qualidade, mas sim, uma luta por direitos, por cidadania e justiça social para os/as que são excluídos/as (SÁNCHEZ, 2005).

A educação torna-se, portanto, um instrumento muito importante para a promoção da construção de uma sociedade mais justa. Mas ela não se faz sozinha, são necessários recursos financeiros, pessoas, profissionais com concepções e ações que caminhem na direção de princípios inclusivos, transformando-a em mecanismo eficaz para o combate de toda e qualquer forma de discriminação, principalmente no interior das instituições de ensino comum, como se discutirá na próxima seção.

4.1.2 Escola Especial na perspectiva inclusiva: pensando a escola regular

Dos anos de 1850 aos 1970, principalmente, criaram-se espaços para inserir pessoas que, por causa de suas condições sociais, físicas, econômicas foram sendo predestinadas a estarem em determinados locais, seja em hospitais psiquiátricos, orfanatos, institutos, instituições filantrópicas, ou em classes especiais em escolas comuns e nas próprias escolas especiais. Esse contexto resultou em modelos diferentes de institucionalização e, muitas vezes, segregação, contribuindo para um processo de discriminação e exclusão.

Mesmo dentro das escolas públicas havia, e provavelmente há, concepções e práticas que recaíam e ainda recaem em modos de separar e apartar os/as discentes do processo de escolarização comum, ao invés de promover os princípios da educação inclusiva. Assim, de acordo com o ponto de vista de duas professoras regentes, os/as estudantes com NEE devem sim ser incluídos/as na escola regular. Porém, termos como “desde que”, “mas”, estiveram nas suas respostas, evidenciando que, independente de ser direito dos/as discentes ter acesso e permanência, conquistado por meio de muitas lutas, há obstáculos que podem impedir sua inclusão. A docente PR03EC (2017) menciona que o/a educando/a com NEE

[...] deve ser incluído numa escola regular, mas, lembrando que o acolhimento em si não é suficiente, mas que esse aluno tenha também condições efetivas, materiais de suporte adequado à seu desenvolvimento e potencialidade, sendo nos auxiliares dos quais afim de tira-los da marginalização e ajuda-los a se desenvolverem respeitando seus limites e compreendendo que ninguém é igual a ninguém, portanto cada um aprende segundo a sua capacidade,

levando-se em conta, o espaço físico, materiais de aprendizagem adequados suporte de toda equipe e gestores. (PR03EC, 2017).

A professora PR03EC (2017) abordou pontos fundamentais para se pensar na escola inclusiva, uma vez que esta precisa se reestruturar para que tenha condições de atender a todos/as. Porém, essa iniciativa precisa partir da maioria, principalmente dos/as profissionais que estão no chão da escola, pois lá é o espaço de promoção de ensino e de valores como justiça social. Outros pontos como a dinâmica de ensino, como atender a todos/as os/as discentes, também foram relatados pelas profissionais, sendo necessário o apoio de equipe especializada nesse processo.

Conforme outra resposta, o/a discente pode ser incluído na escola regular desde que haja uma equipe de apoio ao/à docente dentro de sala. Não adianta inserir um/a estudante com NEE sem ter um/a professor/a de apoio em sala de aula; não há tempo necessário de o/a professor/a regular dar atenção que este/a mereça e cuidar de uma sala lotada. (PR01EB, 2017).

Compreendem-se as dificuldades das docentes, pois algumas, como foi apontado na caracterização, não possuem especialização na área, diferente do que afirma a Resolução n.º 02/2001 (BRASIL, 2001). Como aponta Michels (2011), as políticas de formação de professores capacitados e especializados também evidenciam como deve ser essa formação, ocasionando impasses quanto ao trabalho docente. Os documentos também revelam que este deve ser coletivo e que todos/as profissionais devem atuar em prol do processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a.

Andrade (2006) ressalta o papel dos/as profissionais nesse processo, seja no trabalho individual ou coletivo.

[...] as ações educacionais inclusivas exigem a necessidade de se reenquadrar concepções de sujeitos e de aprendizagem, de tal forma que o aluno com necessidades educativas especiais seja alvo de investimentos educativos pautados pela possibilidade de mudança qualitativa da atual condição [...] Emerge assim a necessidade de colocar em destaque as relações ativadas no contexto para favorecimento da aprendizagem, em vez de focar o indivíduo deslocado de suas vivências ou enfatizando seus limites. (ANDRADE, 2006, p.117).

Por isso, de acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005),

[...] é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar

de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar. (BRASIL, 2005, p.22).

Contudo, na prática, esses fazeres docentes talvez não aconteçam como mencionado acima, pois, as próprias políticas educacionais não especificam como esse trabalho pode ser efetivado, contribuindo para o impasse entre a prática docente e a necessidade de uma dinâmica interdisciplinar que a favoreça.

De acordo com o grupo de profissionais da sala de recursos, todas acreditam no processo de inclusão, mesmo considerando que o trabalho em equipe não acontece necessariamente como deveria. São otimistas em defender o direito do/a educando/a com NEE estar na escola regular, na qual os saberes e as práticas, quando trabalhados no coletivo, contribuem para o desenvolvimento de toda classe. “[...] o que o professor irá trabalhar diferenciado com esse aluno, poderá contribuir com todos da sala, na melhoria da aprendizagem, através de estratégias e metodologias utilizadas” (PSR02EB, 2017).

Quanto às profissionais da escola especial, elas relataram sobre o processo de inclusão e não aprovam a forma como está ocorrendo, pois acaba por não favorecer e nem acolher a todos/as. Uma das professoras referiu-se à educação especial como modalidade e não como destinada a um lugar específico.

[...] o que precisa ser pensado é em como a inclusão pode ou não favorecer e acolher os alunos nos espaços escolares. Colocar na escola regular não garante a inclusão. As escolas de educação especial podem incluir seus alunos nos diferentes contextos. (PR04EE, 2017).

Segundo o paradigma inclusivo, é imprescindível que o diverso esteja presente nas escolas, sem separação por pares com características comuns, como ocorrem nas instituições de educação especial. A inclusão não pode ser interpretada como um processo de inserir ou não pessoas em um espaço. Ele é um movimento no qual se compreende o outro em suas particularidades e diversidade. Nessa perspectiva, as pessoas, de forma geral, precisam se conscientizar da importância e necessidade desta, construindo uma sociedade e uma escola inclusiva.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade

toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (KARAGIANNIS; et. all. 1999, p.21).

De acordo com os/as autores/as, a inclusão é um processo que envolve todos/as, pois busca pelo fim da discriminação social, de modo que se reconheça os valores humanos e todas as pessoas possam exercer seus direitos. Contudo, apesar de muitas consequências positivas, uma professora relatou que esse processo de mudanças na escola especial gerou muitas instabilidades quanto ao futuro. PR05EE (2017) relatou que,

Atualmente as escolas de educação especial estão passando por um processo de mudanças o que tem causado muitas dúvidas e incertezas, acredito que o aluno deve ser incluído em uma escola que realmente se preocupe em oferecer uma educação voltada para todos, de forma que qualquer aluno faça parte dela. Isto é, essa escola deve ser aberta eficiente e democrática e solidária, deve se organizar para atender todos os alunos, a começar por seu próprio espaço físico e acomodações. A escola inclusiva não se trata apenas de permitir que a criança com NEE esteja entre paredes, transite pelos corredores, mas sim ter as condições favoráveis para a permanência com qualidade no espaço escolar, seja essa escola especial ou regular.

O processo inclusivo, segundo a docente, constitui-se em não só favorecer a entrada dos/as discentes público alvo da educação especial, mas principalmente possibilitar a permanência destes/as, com condições de aprendizagem e compartilhamento de suas experiências, como destaca o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Diante desse cenário, é importante e primordial compreender o papel da escola especial, considerando os princípios inclusivos. Em sua maioria, as participantes da pesquisa acreditam que o papel das escolas especiais é o de preparar os/as educandos/as com NEE para estudar na escola regular, bem como para viver em sociedade. Ainda relataram que os pais e as mães, ao saberem que os filhos/as têm NEE, procuram primeiramente a escola especial, de acordo com a professora PSR02EB (2017).

Como a escola de educação especial é o primeiro recurso que a família procura quando se depara com uma criança especial, creio que seja essa instituição, a porta de entrada para em seguida a criança ir para a escola regular. (PSR02EB, 2017)

Com base na resposta da docente, verifica-se que a escola de educação especial é entendida como uma “ponte”, um “caminho” a ser trilhado para alcançar o ensino comum, tornando-se um percurso necessário.

Relatos como os/as discentes conviverem no mesmo espaço que os/as seus/suas semelhantes para não se sentirem excluídos/as também surgiram. “Ela prepara o aluno para um ambiente onde ela será tratada como as outras pessoas, sem discriminação por ser um NEE”. (PR01EB, 2017). Porém, outras profissionais já acreditam que essa escola deva ser um auxílio, um apoio para a instituição de ensino comum. “A escola de educação especial, deve ser um suporte para o ensino inclusivo, pois, seus profissionais são especializados para atender as necessidades específicas de cada educando”. (PR02EB, 2017).

Uma das docentes acredita em outra possibilidade para o papel da escola especial. Ela entende que

As escolas de “educação especial” podem facilitar o processo; pois, têm profissionais especializados que têm condições de intervir conforme as necessidades educacionais dos alunos. Acredito que a troca de experiências, os documentos elaborados podem facilitar a compreensão das necessidades e potencialidades dos alunos. (PR04EE, 2017).

As concepções apresentadas permitem significativas reflexões, pois identifica-se que não há uma possibilidade apenas para as escolas de educação especial e as respostas não se esgotam com o que foi apontada nesta pesquisa. Conforme assinala Mittler (2003, p.36), “a rua de acesso a inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.” Nesse sentido, a luta pelos direitos sociais, por uma escola pública com mais qualidade e democrática, requer uma luta contínua.

Também se questionou sobre a percepção das professoras sobre o papel das escolas regulares, e a maioria das profissionais acredita que esta deve dar oportunidades de aprendizagens com base na diversidade, considerando que a escola é um direito de todos/as. Porém, muitos recursos precisam ser implementados, como a formação de profissionais, a estrutura física, os recursos didático-pedagógicos; enfim, todo um aporte necessário para que a inclusão aconteça.

A professora PSR02EB (2017) relatou que o papel da escola regular no processo de inclusão é buscar “novas formas de ensino, aprendizagem, novas metodologias, novo olhar para a educação. A cada dia surgem novas síndromes, novos transtornos e a

criança não pode deixar de fazer parte da sociedade escolar”. Nesse processo constante de descobertas é preciso um movimento de construção diária, de aprender e (des)aprender. Vilela (2016, p.157), com base nos princípios freireanos, destaca que “Os/as sujeitos/as se modificam, (des) aprendem, reinventam-se em um processo contínuo, tendo em vista seu inacabamento”.

Quanto ao posicionamento das profissionais da escola especial, estas também citaram a educação como direito e a necessidade de formação dos/as profissionais. Fizeram críticas à estrutura do sistema educacional, pois, infelizmente, os/as governantes não conhecem a realidade das escolas, bem como suas reais necessidades. Destacaram também, o papel da escola regular em relação à escola especial que, de acordo com a professora PR06EE (2017),

A escola regular deveria dar continuidade aos trabalhos feitos pela escola especial. Valorizar o que os alunos vêm desempenhando e não desmotivando com o que eles falam em direito de aprendizagem. Pois, o que pontuam como direito de aprendizagem, acabam interrompendo um processo de construção.

Compreende-se os posicionamentos das profissionais diante das questões mencionadas, pois, cada uma possui uma formação específica e uma compreensão particular sobre as escolas de educação especial e as escolas comuns. O que se buscou, portanto, foi entender como as participantes entendem esse processo de mudanças advindas do paradigma inclusivo. Diferentes grupos defendem diferentes concepções, como se pode observar nos relatos; porém, o essencial é refletir sobre qual modelo de escola acredita-se e que sujeitos/as querem formar. Dessa forma, torna-se relevante problematizar sobre o que pensam acerca de um/a profissional inclusivo/a.

4.1.3 Possibilidades de realizar a inclusão: como ser um/a profissional inclusivo/a?

Inicia-se essa subcategoria relatando sobre as possibilidades de incluir e o que é necessário para que esse processo aconteça de fato. Segundo as professoras, é possível incluir, porém, não deixaram de reforçar a necessidade de um preparo tanto das escolas quanto dos/as profissionais. Entende-se que, “Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consciente”. (KARAGIANNIS; et.all. 1999, p.21).

Destacaram também, que é preciso a eliminação de barreiras que impedem o alunado de se desenvolver, bem como o preconceito. E, mais do que isso, é necessário acreditar nas capacidades dos/as educandos/as. “É possível incluir. Para isso a escola deve se adequar às NEE dos alunos e acreditar nas suas potencialidades”. (PSR01EB, 2017).

Acreditar que o outro requer que se enxergue para além de suas condições, físicas, sociais e econômicas, dentre outras. Infelizmente, depara-se com uma educação dual, na qual a cor, a religião, a classe social e outras características diferenciam os/as sujeitos/as dos/as demais, pois há de um lado a escola do conhecimento para alguns, os/as ricos/as; e a escola do acolhimento social para outros, os/as pobres (LIBÂNEO, 2012). Portanto, essa luta deve ser maior, como já se discutiu anteriormente, por justiça social e direitos humanos (MITTER, 2003).

Nessa direção,

A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o necessário, e assim celebra-se a diversidade. Embora usemos a linguagem da diversidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades, a sociedade em que vivemos ainda está repleta de desigualdades, as quais, por sua vez, refletem-se no sistema educacional. (MITTLER, 2003, p.37).

Ressalta-se assim, a necessidade de lutar pela quebra desses paradigmas discriminatórios e de uma condição socioeconômica tão desigual das camadas mais baixas, que não são impossibilitadas de ter melhor condições de saúde, educação, moradia, dentre outros direitos sociais (BRASIL, 1988).

No que se refere ao que acreditam ser um/a profissional com princípios inclusivos, as participantes tiveram posicionamentos parecidos, indicando que é preciso olhar para além das limitações, ressaltando as capacidades dos/das discentes, respeitando-os/as em suas singularidades. PR01EB (2017) afirmou que é “Ser um profissional que sabe lidar com diferentes alunos sem tratá-los de forma diferente. E ter um aluno incluso, mas tratá-lo como aluno regular, sempre claro atendendo as suas necessidades”.

Por séculos, o tratamento diferenciado a pessoas com deficiência, ou outra necessidade educacional especial, foi sendo propagado. Isso precisa ser mudado, uma vez que a diferença constitui a humanidade, pois as pessoas têm especificidades; porém,

as diferenças não podem se resumir às necessidades/dificuldades dos/as educandos/as que são compreendidas, muitas vezes, como características de inferioridade e incapacidade. A professora PR02EC (2017) relatou que um/a profissional inclusivo/a “[...] sabe se colocar no lugar das pessoas com necessidades ou não e respeitar as individualidades”.

Já a regente PR05EE (2017) afirmou que

Primeiramente o professor deve acreditar que incluir é possível, além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que o professor olhe para as competências desses alunos, e não apenas para suas limitações.

Valorizar as capacidades dos/as discentes é relevante para mudar os rumos da trajetória escolar dos/as discentes. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que os/as professores também estejam motivados/as, o que não ocorre para muitos/as pela conjuntura educacional vivida, pelas condições de trabalho que são precárias, como aponta a professora da sala de recurso PSR03EC (2017): “É possível desde que todos as bases estejam unidas para que aconteça. Mas infelizmente não é o que acontece”. Essas e outras respostas revelam a realidade educacional existente em muitas escolas brasileiras. Apesar do desânimo, esse é um momento para se refletir sobre a educação e as práticas pedagógicas.

Andrade (2006), ao discutir sobre a docência no contexto da inclusão, enfatiza a necessidade de reflexão dos/as docentes quanto às suas concepções e atuações para não recaírem no abismo de incertezas.

A reflexão é um espaço no qual a pessoa pergunta “como estou fazendo”, tomando a si mesma como referência. Abrir-se à reflexão é um ato de sensibilidade, na medida em que a pessoa necessita, antes, despojar-se de seus saberes estabelecidos, abdicar das certezas que já construiu para, então, olhar-se e ponderar sobre isso. (ANDRADE, 2006, p.113).

Esse momento de reflexão contribui para as possibilidades de mudança, mas é preciso pensar em um projeto de escola inclusiva, na formação dos/as profissionais diante desse desafio.

De acordo com a formação e as bases teóricas que as fundamentam, as participantes responderam que suas concepções sobre educação especial foram fundamentadas em estudos, palestras com profissionais da área educacional, saúde,

psicologia, dentre outros, a partir de discussões e momentos com a gestão escolar. Outras relataram sobre estudos de teóricos que discutem a temática, além dos cursos de formação/capacitação.

De todas as profissionais, somente duas não realizaram cursos de formação continuada na área, enquanto que as demais mencionaram cursos na área da educação especial, inclusiva, de surdez, visual, intelectual, Libras básico, braille, soroban, orientação e mobilidade, inclusão com ênfase em deficiência intelectual, autismo, sala de recursos, especializações em dislexia e deficiência intelectual.

Destacaram que esses cursos favoreceram e favorecem a prática docente. “São extremamente necessários para que a minha prática tenha coerência com os estudos teóricos, com as necessidades e adaptações pertinentes a aprendizagem dos alunos”. (PR04EE, 2017).

O processo de inclusão é complexo visto os estudos apresentados, as concepções, as políticas, as diretrizes e leis. Por isso, o/a educador/a tem a tarefa de (re)reconstruir conceitos e (pré)conceitos propagados, uma vez que é preciso estar sempre em constante aprendizagem, buscando conhecer, refletir sobre o ato educativo, para lutar por uma escola para todos/as.

Portanto, por tudo que foi apresentado e discutido, o histórico mostra o quanto pode se lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Sabe-se que há muito a se fazer; sendo assim, não se pode finalizar essa discussão, visto que a educação ocorre processualmente, e reivindicar para que mudanças aconteçam é dever como educador/a.

5 Considerações Finais

A partir do percurso metodológico traçado, pode-se produzir este Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Um dos objetivos específicos foi fazer um levantamento do acervo teórico em relação à educação, educação especial, inclusiva, bem como as políticas de inclusão. Considera-se que esta possui um acervo teórico considerável de estudos, porém há poucos estudos sobre a realidade de escolas especiais, o que impossibilitou análises e reflexões mais aprofundadas sobre o tema. Por isso, esta pesquisa tem-se o intuito de, ao divulgar os dados, proporcionar reflexões para que estas possam contribuir com o trabalho dos/as profissionais e também estimular análises, revisões e produções de propostas, projetos e práticas inclusivas.

Os estudos teóricos realizados possibilitaram repensar as concepções docentes e as práticas realizadas, uma vez que foi possível problematizar alguns relatos. Nessa perspectiva, alguns/algumas pesquisadores/as destacam a necessidade de rever os princípios educacionais, em uma perspectiva tradicional, pois é imprescindível lutar por direitos humanos e justiça social (MITTLER, 2003).

Dos planos nacionais, das diretrizes, resoluções, leis, documentos, verifica-se a profusão de documentos. Porém, é necessário sublinhar que muitos destes foram produzidos em um contexto neoliberal, que continua a introduzir, nas entrelinhas, o papel da sociedade civil e a falta de responsabilização do Estado diante das demandas, que são muitas, como acesso e permanência de todos/as os/as estudantes na escola pública, condições de trabalho dos/as profissionais, disponibilização de recursos financeiros, didáticos-pedagógicos, dentre outros. Nesse sentido, existe a necessidade de avaliação e fiscalização quanto às políticas direcionadas à educação inclusiva, pois leis e propostas por si só não garantem sua efetivação.

Verificaram-se e apresentaram-se as várias concepções dos/as profissionais da educação sobre a escola especial, inclusão e educação inclusiva, assim como os pressupostos teóricos que os/as subsidiam, visto a importância de se pensar a formação docente, tanto inicial como continuada.

Durante o percurso de pesquisa, surgiram muitas questões para além de se pensar qual a melhor escola que o/a educando/a deve estudar, mas sim, compreender o papel da escola pública e todas as lutas marcadas por grupos distintos, em movimentos que buscam/buscavam defender uma educação para todos/as, principalmente para os/as marginalizados/as.

A escola especial foi considerada pela autora deste TCC, por muito tempo, como espaço ideal que favorecia a aprendizagem de estudantes com NEEs. Porém, as disciplinas ofertadas no currículo da Pedagogia do ICHPO-UFU, bem como as discussões em sala de aula, atividades em campo e a pesquisa de iniciação científica que culminou neste trabalho, foram essenciais para mudar essa percepção. A escola especial, nos moldes que já foi e que ainda pode ser encontrada, contribui para o processo de manutenção da segregação e exclusão, a partir do momento que acredita ser um espaço que prepara o/a discente para a escola comum e para a sociedade.

Acredita-se em uma escola para todos/as, democrática, que possui princípios voltados ao respeito à diversidade, a busca por justiça social e conquista de direitos, estimula o pleno desenvolvimento da educação e cidadania. Contudo, ao defender uma escola pública para todos/as, não há outro lugar senão a instituição de ensino regular.

Compreende-se que ainda são necessárias muitas mudanças no atual sistema educacional, porém já se avançou, pelo fato de estar aqui discutindo e refletindo sobre a educação. Ainda é necessário discutir e aprofundar sobre as discussões em relação à educação especial. Pelos relatos das profissionais, a grande maioria acredita na importância de se realizar uma educação inclusiva; porém as instituições de ensino têm poucos recursos, pelo fato de os governos não propiciarem condições financeiras e as legislações não contemplarem a realidade das escolas públicas e nem as necessidades e especificidades dos/as estudantes, assim como dos/as profissionais.

Nesse sentido, os objetivos foram alcançados parcialmente, pois ainda é necessário verificar outros contextos aos quais possam contribuir para as reflexões de todos/as os/as atores/atrizes que fazem parte do ambiente escolar e da comunidade de modo geral. As discussões teóricas impulsionaram para compreender que o campo educativo é complexo, e também que a docência é importante. Os/as profissionais da educação têm a responsabilidade de contribuir para uma sociedade mais justa, para a melhoria do ensino e a quebra de rupturas de um sistema tradicional, capitalista. Eles/as têm conhecimento e, com ele, pode-se pensar, refletir, reivindicar, organizar e implantar práticas inclusivas, dentre outras ações, que ainda são necessárias.

Considerando o papel das escolas públicas de ensino comum e a de educação especial, ressalta-se a defesa por uma escola pública, laica e de qualidade. Após a quebra de alguns paradigmas, encontra-se diante de um cenário no qual a educação pública passa a ser questionada cada vez mais com relação à sua função social. Tendo em vista os princípios inclusivos, de construir e manter uma escola democrática, que

respeite toda e qualquer diversidade, reforça-se a importância de valorizar um ensino que seja voltado para todos/as, principalmente para aqueles/as que, por causa de suas condições e características, foram e continuam sendo excluídos/as, desvalorizados/as e marginalizados/as.

Portanto, as instituições de ensino são um dos maiores instrumentos contra toda e qualquer forma de discriminação social, e lutar é a palavra que define o papel dos/as docentes, pois concepções de educação e sujeitos/as que desconsideram a diversidade interferem nas relações com o próximo, nas práticas realizadas, e no modo de ver, sentir, compreender o/a outro/a. Desse modo, finaliza-se com a frase que, desde o início da graduação provocou e provoca reflexões na autora desta pesquisa: “Que educação queremos, que sujeitos vamos formar?”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girard. Docência(s) no contexto da Educação Inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BATISTA, Claudia, R. (Org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Código de Educação do Estado de São Paulo. 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 10 de out. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 03 nov.2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 set. 2018

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 27 set. 2018

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 08 jun. 2017.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Documento subsidiário à política de inclusão. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 08 jun.2017.

_____. Ministério da Educação. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução de nº 4, de 2 outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento psicomotor. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde, 2016b. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/34/Diretrizes-de-estimulacao-precoce.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BUENO, José Geraldo. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. ver. São Paulo: EDUC, 2004.

CAMPOS, Claudinei José Gomes, 2004. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do Plano Nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. Tradução de Magda França Lopes. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Breve Histórico da Educação Especial. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, may-agosto, 2010.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2668/2440>>. Acesso em: 18 out. 2018.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação

das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XX. **INCLUSÃO** - Revista da Educação Especial, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão o paradigma do século XIX. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; EAST, Katheryn; SHEVIN, Mara Shapon. A Inclusão e o Desenvolvimento de uma Auto-Identidade Positiva em Pessoas com Deficiência. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VILELA, Maria A. A. A educação pública é de todos: incluindo alunos com/sem deficiência. In: COUTRIM, Rosa Maria da E.; SATTO, Maria Aparecida. **Conversas sobre inclusão: uma experiência de diálogo com professoras e professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 149-165.

_____, Maria. A. A. A Disseminação da Deficiência Mental no Campo da Educação (1927-1946). 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

Apêndice 1 – Modelo de ofício

OFÍCIO FACIP/UFU n.º 01/2016

Ituiutaba (MG), 07 outubro de 2016.

Assunto: Faz solicitação

Prezado(a) Diretor (a),

A Professora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, solicita que a discente Thatyere Pereira dos Santos, realize a pesquisa “O papel da Escola de Educação Especial no contexto da inclusão: a percepção dos profissionais da educação” nessa instituição de ensino. Para desenvolver este trabalho, é necessário que Vossa Senhoria autorize a Acadêmica a fazer uma coleta de dados que consiste em entrevistas e análise documental. Asseguro que as informações se destinam, sem comprometer o sigilo da identidade dos participantes. Na certeza da compreensão de Vossa Senhoria da relevância do trabalho para a evolução das ciências humanas e para a formação da licencianda, antecipadamente agradeço a colaboração.

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Professora da UFU/FACIP/Campus Pontal

Senhor/a

DD. Diretor/a

Ituiutaba-MG

Apêndice 2 – Modelo de Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. Título da pesquisa e dados dos pesquisadores responsáveis:

Título do projeto: O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: a percepção dos profissionais da educação

Pesquisadores responsáveis: Thatyere Pereira dos Santos – (x) xxxx-xxxx. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (x) xxxx-xxxx. Instituição: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal.

II. Explicação da pesquisa para os sujeitos:

Solicitamos que o (a) senhor (a) colabore com esta pesquisa que consiste em analisar o processo ensino-aprendizagem e as práticas educativas realizadas em espaços não escolares. Por isso, realizaremos uma entrevista cujo objetivo é analisar sua atuação, suas perspectivas de trabalho, dificuldades, dentre outros aspectos. Este trabalho faz parte do projeto de iniciação científica “O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: a percepção dos profissionais da educação” orientada pela Professora Maria Aparecida Satto, docente do curso de Pedagogia da FACIP/UFU. Nós pretendemos aprofundar o conhecimento sobre este campo de trabalho e atuação do (a) pedagogo (a). Se decidir participar, garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e que seu nome e nem outros dados que possam identifica-lo (a) serão divulgados. Ao concordar em participar da pesquisa, por favor, assine duas vias do termo a seguir. Uma delas ficará com o (a) senhor (a), a outra com a (s) pesquisadora (s) responsável (is). Em caso de dúvida, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com uma da(s) pesquisadora(s) responsável (is), pelos telefones acima.

III. Consentimento pós-esclarecimento:

Eu, _____, RG
_____,

abaixo assinado, declaro que, após ter sido convenientemente esclarecido (a) pela(s) pesquisadora(s), consinto a minha participação na pesquisa em questão, por livre vontade, sem que tenha sido submetido(a) a qualquer tipo de pressão.

Ituiutaba, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do/a entrevistado/a

Assinatura da(s) pesquisadora(s) responsável(is)

Apêndice 3 – Modelo de Roteiro de Questionário para Professor (a) da Escola Pública Municipal



Universidade Federal de Uberlândia



Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

Esta pesquisa intitulada “O papel da escola de educação especial no contexto da inclusão: a percepção dos profissionais da educação básica” tem como objetivo geral compreender a percepção dos professores em relação à escola de educação especial e seu papel diante dos paradigmas da escola inclusiva.

Sua participação é muito importante e desde já agradeço a sua contribuição para este estudo.

Thatyere Pereira dos Santos

QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A

1 Identificação

1.1 Idade: _____

1.2 Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____

1.3 Escolaridade:

() Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo Qual curso? _____

() Especialização Qual? _____

() Mestrado

() Doutorado

1.4 Em que instituição concluiu graduação? _____

1.5 Há quanto tempo é professor? _____

1.6 Há quanto tempo é professor nesta instituição? _____

2 Educação especial e inclusiva

2.1 O que você compreende por inclusão? E integração? Explique.

2.2 Para você, o aluno/a com NEE deve ser incluído na escola regular ou deve estudar em escola de educação especial? Justifique sua resposta

2.3 Para você, qual é o papel da escola de educação especial no processo de inclusão? Justifique.

2.4 E a escola regular, qual é o papel dela no processo de inclusão? Você acredita que é importante a escola regular ser inclusiva? Justifique sua resposta.

2.5 É possível incluir? O que é necessário para que a inclusão aconteça na escola?

2.6 O que é para você ser um profissional inclusivo? Justifique.

2.7 Suas concepções sobre educação especial/educação inclusiva foram construídas com base em: (Marque mais de uma alternativa, caso julgar necessário.)

() Estudos de teóricos que discutem a temática. Qual/is? _____

() Profissionais da área educacional, saúde, psicologia, outros.

() Secretaria de ensino ou Superintendência de Ensino.

() Cursos de formação/capacitação.

() Gestão escolar.

() Outro. Qual? _____

2.8 Você fez algum curso de formação continuada na área da educação especial ou inclusiva? Quais?

2.9 Estes cursos contribuíram\contribuem para sua formação e processo de ensino?

Sim () Não ()

Explique: _____

Apêndice 4 – Modelo de Roteiro de Questionário para Professor(a) da Sala de Recursos



Universidade Federal de Uberlândia



Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

Esta pesquisa intitulada “O papel da escola de educação especial no contexto da inclusão: a percepção dos profissionais da educação básica” tem como objetivo geral compreender a percepção dos cuidadores em relação à escola de educação especial e seu papel diante dos paradigmas da escola inclusiva.

Sua participação é muito importante e desde já agradeço a sua contribuição para este estudo.

Thatyere Pereira dos Santos

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR/A SALA DE RECURSOS

1 Identificação

1.1 Idade: _____

1.2 Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____

1.3 Escolaridade:

() Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo. Qual curso? _____

() Especialização Qual? _____

() Mestrado

() Doutorado

1.4 Em que instituição concluiu a graduação?

1.5 Há quanto tempo é professor (a)?

1.6 Há quanto tempo é professor da sala recurso nesta instituição?

2 Educação especial e inclusiva

3.1 O que você compreende por inclusão? E integração? Explique.

3.2 Para você, o aluno/a com NEE deve ser incluído na escola regular ou deve estudar em escola de educação especial? Justifique sua resposta

3.3 Para você, qual é o papel da escola de educação especial no processo de inclusão? Justifique.

3.4 E a escola regular, qual é o papel dela no processo de inclusão? Você acredita que é importante a escola regular ser inclusiva? Justifique sua resposta.

3.5 É possível incluir? O que é necessário para que a inclusão aconteça na escola?

3.6 O que é para você ser um profissional inclusivo? Justifique.

3.7 Suas concepções sobre educação especial/educação inclusiva foram construídas com base em: (Marque mais de uma alternativa, caso julgar necessário.)

() Estudos de teóricos que discutem a temática. Qual/is? _____

() Profissionais da área educacional, saúde, psicologia, outros.

() Secretaria de ensino ou Superintendência de Ensino.

() Cursos de formação/capacitação.

() Gestão escolar.

() Outro. Qual? _____

3.8 Você fez algum curso de formação continuada na área da educação especial ou inclusiva?

Quais? _____

3.9 Estes cursos contribuíram\contribuem para sua formação e processo de ensino?

Sim () Não ()

Explique: _____

Apêndice 6 - Modelo de Roteiro de Questionário Professor(a) da Escola Pública Estadual de Educação Especial



Universidade Federal de Uberlândia



Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

Esta pesquisa intitulada “O papel da escola de educação especial no contexto da inclusão: a percepção dos profissionais da educação básica” tem como objetivo geral compreender a percepção dos professores em relação à escola de educação especial e seu papel diante dos paradigmas da escola inclusiva.

Sua participação é muito importante e desde já agradeço a sua contribuição para este estudo.

Thatyere Pereira dos Santos

QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A ESCOLA ESPECIAL

1 Identificação

1.1 Qual a sua idade: _____

1.2 Qual a sua escolaridade:

1.3 Em que instituição concluiu graduação? _____

1.4 Há quanto tempo é professor? _____

1.5 Há quanto tempo é professor nesta instituição? _____

3 Educação especial e inclusiva

3.1 O que você compreende por inclusão? E integração? Explique.

3.2 Para você, o aluno/a com NEE deve ser incluído na escola regular ou deve estudar em escola de educação especial? Justifique sua resposta

3.3 Para você, qual é o papel da escola de educação especial no processo de inclusão? Justifique. _____

3.4 E a escola regular, qual é o papel dela no processo de inclusão? Você acredita que é importante a escola regular ser inclusiva? Justifique sua resposta.

3.5 É possível incluir? O que é necessário para que a inclusão aconteça na escola?

3.6 O que é para você ser um profissional inclusivo? Justifique.

3.7 Suas concepções sobre educação especial/educação inclusiva foram construídas com base em: (Marque mais de uma alternativa, caso julgar necessário.)

() Estudos de teóricos que discutem a temática. Qual/is? _____

() Profissionais da área educacional, saúde, psicologia, outros.

() Secretaria de ensino ou Superintendência de Ensino.

() Cursos de formação/capacitação.

() Gestão escolar.

() Outro. Qual? _____

3.8 Você fez algum curso de formação continuada na área da educação especial ou inclusiva?

3.9 Estes cursos contribuíram\contribuem para sua formação e processo de ensino?
