

# **Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar**

## ***Education and inclusion in primary schools: preliminary analysis***

Nerli Nonato Ribeiro Mori\*

\* Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora e bolsista CAPES (Observatório da Educação).  
E-mail: nrmori@uem.br

### **Resumo**

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi estabelecida em 2008. Desde então, é cada vez maior a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino comum. Como está ocorrendo esse processo? De que modo estão se concretizando os princípios e determinações dos documentos norteadores da educação inclusiva? Em busca de respostas para essas questões realizamos uma pesquisa sobre educação básica e inclusão nas cinco regiões brasileiras. Os dados iniciais foram colhidos por meio de levantamento junto a 1200 professores e, na segunda etapa, foi realizado um estudo de campo com observação direta de atividades e entrevistas com profissionais, com professores das Salas de Recursos Multifuncionais e com gestores de 15 escolas das cinco regiões brasileiras. Os resultados indicam que ainda é grande o desafio de avançar para além do direito ao acesso e efetivar práticas educacionais voltadas para as especificidades dos alunos que não atendem os padrões de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos.

### **Palavras-chave**

Educação especial. Inclusão. Aprendizagem.

### **Abstract**

Brazilian policy for special education within the context of inclusive education was established in 2008. Henceforth there has been a wide inclusion of students with deficiencies and with development disorders or highly gifted children. How is the process being managed? How are the principles and determinations of guideline documents on inclusive education being managed? A research on basic education and inclusion has been undertaken in five Brazilian regions. Data were collected by a survey with 1200 teachers; later a field study with the direct observation of activities and interviews with professionals and teachers of Multifunctional Resource Classrooms and administrators of 15 schools in the five Brazilian regions were undertaken. Results show that, besides the right for access, a huge chasm still exists in practice to effectively materialize educational practices for the specificities of children with deficiencies and who do not meet the established standard learning and development.

### **Key words**

Special education. Inclusion. Learning.

## Introdução

Nas últimas décadas a educação brasileira tem passado por um intenso movimento de transformação no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Os últimos censos indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino comum. Desde 2008 o total de matrículas do alunado da Educação Especial em salas comuns vem superando o de salas e escolas especiais. Os dados do censo escolar indicam que do total de 820.433 matrículas na Educação Especial em 2012, 74% foram para classes comuns; em contrapartida, as matrículas em classes e escolas especiais ficaram em torno de 24% (BRASIL, 2013b).

A análise desses números e da legislação vigente evidencia que a educação inclusiva está oficializada, ou seja, a política de inclusão está definida, formatada e em fase de implantação na maioria das escolas brasileiras. A educação especial passou a ser uma modalidade da educação comum e, desse modo, as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem frequentar classes comuns de ensino e – se e quando necessário – receber atendimento educacional especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de AEE.

É fundamental compreender esse processo de reestruturação da escola e

do seu modo de operar. Como está se efetivando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Como estão se concretizando os princípios e determinações dos documentos norteadores da educação inclusiva? Essas são as questões norteadoras do projeto de pesquisa “Educação Básica e Inclusão no Brasil”, apresentado em atendimento ao edital 038/2010/CAPES/INEP.

Com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscamos o movimento de formação da educação especial e a importância da escolarização para o processo de humanização. Nessa perspectiva, a educação formal é condição para o desenvolvimento humano. Por meio do ato educativo produzido direta e intencionalmente na escola são transmitidos conhecimentos que conferem a “[...] cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 14).

Pelo processo educativo, os indivíduos aprendem a sentir, pensar, avaliar e agir, ou seja, assimilam elementos que os tornam humanos. Isso mostra que a natureza humana não é dada aos sujeitos por herança biológica como algo imutável e à margem das relações histórico-sociais. Como afirma Vygotski (1997), a formação das funções especificamente humanas depende das relações mediadas. A atividade principal da escola é promover a transformação dos conceitos espontâneos em científicos e, desse modo, possibilitar o acesso ao

conhecimento formal produzido pelos homens. Assim, a escola oportuniza ao aluno a atividade psicológica, a consciência, a intenção, a percepção e atenção dirigida, o planejamento e as ações voluntárias; enfim, o pensamento complexo.

Nesse sentido, entender como a sociedade explicou e atendeu às necessidades especiais é fundamental para a construção de uma escola realmente inclusiva. Assim, destacamos alguns fatos e documentos marcantes, a partir dos anos de 1980, para a definição da proposta brasileira de educação inclusiva, estabelecendo como fazendo um recorte de fatos e documentos marcantes a partir dos anos de 1980. Na sequência apresentamos uma síntese sobre os dados colhidos e analisados na pesquisa em pauta.

### **A política nacional de educação inclusiva**

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por um intenso movimento em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, especialmente em países como Estados Unidos, Canadá e a maioria dos europeus. O Brasil, no entanto, continuou a se pautar pelos princípios da normalização e integração e em explicações voltadas para os aspectos clínicos de cada quadro. Desse modo, cabia ao aluno adaptar-se às condições educacionais oferecidas. Uma estrutura paralela de atendimento estava desti-

nada àqueles que não apresentavam as condições estabelecidas para frequentar o ensino.

Ressalte-se que, de longa data, as escolas especiais e outras instituições assumiram o espaço deixado pelas políticas públicas educacionais e legislações vigentes. A Constituição de 1988, por exemplo, previa atendimento educacional especializado ao que denominava portadores de deficiência, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, artigo 208).

A utilização do termo *preferencialmente* contribuiu para reforçar a ambiguidade da relação entre público e privado no que tange à educação do alunado especial. Como questiona Ferreira (2006), quem definia o que era preferencial? Além disso, não ficava claro se a matrícula na rede regular de ensino implicava em sala comum.

Estava prevista a organização de vários níveis de atendimento, de modo a atender as especificidades dos alunos e promover a mobilidade de ambientes mais segregados para os menos integradores. No intitulado sistema em cascata, os alunos com quadros mais acentuados eram matriculados nas escolas especiais da rede conveniada e aqueles com diagnósticos e manifestações de desenvolvimento e aprendizagem mais próximos da normalidade, em escolas da rede comum de ensino, quase sempre em salas especiais.

Desse modo, por vários fatores, entre eles a ausência de políticas claras para a educação do alunado especial

e a predominância de um olhar clínico para a educação, no Brasil houve uma expansão continuada das instituições filantrópicas paralelas à rede pública de ensino e das classes especiais nas escolas regulares.

Por outro lado, nesse mesmo período, varios fatos contribuíram para mudanças no panorama da educação especial. Um destaque é a retomada do compromisso com a educação na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, na qual é reafirmada a luta pela democratização da educação, independentemente das singularidades dos alunos: “[...] 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, 1994, p. 3).

A associação do compromisso com a educação para todos com a constituição de um sistema educacional inclusivo é reiterada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1994, em Salamanca, na Espanha. Ao final desse evento foi produzido o documento mundialmente conhecido como Declaração de Salamanca. O documento prescreve que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias e recomenda que o ensino seja ministrado no sistema comum, independentemente das condições físicas,

mentais sensoriais, emocionais, linguísticas ou étnicas das crianças. Conforme a Declaração, as escolas devem

[...] acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3).

O núcleo central Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca era a defesa da inclusão como direito humano e, portanto, a defesa da inclusão de todos os alunos na escola comum. Como ressalta Prieto (2008), embora essa última destaque a educação inclusiva para as minorias originárias de culturas nômades e linguísticas, moradoras de rua e com deficiência, no Brasil foi esta última categoria que ficou vinculada à ideia de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no Brasil em 1996, definiu a educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis de ensino, a ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Previa que o atendimento seria feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que em função de suas características específicas não fosse

possível a integração desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Apesar de enfatizar a liberdade de acesso ao ensino comum, o termo preferencialmente e a remissão às condições específicas contribuíram para manter a ambiguidade quanto à inserção do aluno especial na escola comum.

Em junho de 1999 foi realizada na cidade de Guatemala, República de Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil, por meio Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, aprovou o texto originado na Convenção, reafirmando que as pessoas com deficiência “[...] têm os mesmos os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001b, p. 2).

Sob esse panorama nacional e internacional o Brasil começou a formatar a atual política de educação inclusiva. Em 2001 foi emitida a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara dos Deputados, proclamando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que o atendimento aos alunos especiais deveria ser realizado em classes comuns. Os encaminhamentos para classes e escolas especiais deveriam ocorrer apenas em caráter transitório, extraordinário, em razão das necessidades do educando (BRASIL, 2001a).

Apesar de esse documento ter contribuído para aumentar o número de encaminhamentos para a classe comum, o sistema de educação especial continuou a ser o responsável pela escolarização do aluno com deficiência; a colocação no sistema comum ou especial continuou a depender das condições do aluno.

A partir de 2003, foram desencadeadas ações para transformar a educação especial em modalidade transversal do ensino comum, ou seja, que permeia o ensino comum, desde a educação básica até o ensino superior. O Ministério de Educação começou a desenvolver, de forma sistemática, programas e cursos de formação para professores e assim, em 2006, a abrangência dessa ação era significativa, disseminando a política de educação inclusiva e formatando o sistema de educação inclusiva para quase todos os municípios brasileiros.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, consolidou o princípio da transversalidade e instituiu o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar para alunos com:

- Deficiência: apresentam limitações de longo prazo relacionadas a aspectos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- Transtornos globais do desenvolvimento: possuem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, tais

como nos casos de Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação.

- Altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado e grande envolvimento de forma isolada ou combinada nas seguintes áreas intelectual, de liderança, psicomotora, artística e criativa.

O documento previa ainda o atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos, ressaltando a necessidade de ação articulada entre a educação especial e o ensino comum, “[...] orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008b, p. 1). Nos documentos subsequentes essa referência foi retirada e o AEE passou a ser previsto somente para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Sob a perspectiva inclusiva, o AEE deve estar previsto no projeto pedagógico da escola e os serviços e recursos a serem organizados foram ratificados por meio do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), o qual determina em seu artigo 3º o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para a implantação de SRM; formação de professores, gestores, educadores e outros profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica e de acessibilidade dos prédios escolares e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

A implementação do Decreto 6.571/2008 foi organizada pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, instituídas via Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009). Conforme esse documento, no projeto político pedagógico da escola precisa constar a implantação da SRM, professores para atuar no AEE e outros profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles para atuar em atividades de apoio.

O AEE precisa ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais ou em outra escola do ensino comum, em horário contrário ao que o aluno estuda.

O atendimento pode ainda ser realizado em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas com a Secretaria de Educação, seguindo normas estabelecidas nas Notas Técnicas 9/2010 e 11/2010, que delimitam os objetivos, a forma de implantação, a atribuição dos professores, a elaboração do Plano Político Pedagógico, a forma de se efetivar as matrículas, a organização da prática pedagógica, a infraestrutura e as condições de acessibilidade (BRASIL 2010b; BRASIL, 2010c).

A política nacional de inclusão tem propiciado o aumento nos índices de inserção de alunos do público alvo da educação especial na escola comum. A proporção de 76% do total de matrículas do alunado especial para a escola comum e 24% para a escola especial, no ano de 2012, é um indicativo importante

dos avanços quanto ao acesso. Há, no entanto, pontos nevrálgicos, dentre os quais destacamos o processo ensino e aprendizagem tanto na escola comum como na escola especial.

Como se ensina e quais os resultados alcançados no sistema especial? Como o Estado acompanha as atividades nele realizadas? Com o distanciamento entre o Estado e as instituições conveniadas e o número restrito de estudos e divulgações sobre o tema, é difícil responder a essas questões.

Algumas instituições que agregam escolas especializadas têm se manifestado contra a política de inclusão, dentre elas a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A preocupação central é a possibilidade do fim das escolas especiais; além de uma inclusão gradativa e processual, as instituições especializadas defendem que as pessoas com deficiência e suas famílias possam escolher onde querem estudar.

As manifestações públicas e as ações junto ao poder político resultaram no Decreto 7.611/2011, que revogou o Decreto 6.571/2008, o qual estabelecia o duplo financiamento para as escolas com alunos matriculados na rede pública e participando do AEE. Ou seja, o decreto admitia a dupla matrícula, computando o aluno na educação regular e no atendimento especializado da rede pública, mas determinava a matrícula do aluno no ensino comum e o atendi-

to especializado, em horário contrário à escolarização, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) ou Centro de AEE.

O decreto 7.611/2011 regula o apoio técnico e financeiro às instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Executivo. Para o financiamento, foram consideradas “[...] as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, art. 14, parágrafo 1º).

O documento gerou controvérsias, especialmente pelo fato de que com o financiamento duplo também para as matrículas em instituições especializadas, considerou-se que novamente estava posta a possibilidade da instituição especializada como local de escolarização, em substituição ao ensino comum.

Em resposta às manifestações e pedidos de esclarecimento, a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou a Nota Técnica 62/2011 (BRASIL, 2011), na qual reafirmou a política de educação inclusiva desde 2008 e negou que o Decreto 7.611/2011 retomasse o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular. Às críticas quanto ao apoio financeiro para atendimento pelas instituições especializadas a alunos não matriculados no ensino regular, a Secretaria respondeu

que ele estava destinado exclusivamente para aqueles que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

O Decreto 7.611/2011 consolidou a legislação anterior e o conceito de dupla matrícula. Apesar das negativas da secretaria de educação especial, o dispositivo legal habilitou as escolas especiais a captar recursos públicos. Do ponto de vista político, ele pode ser interpretado como uma vitória das associações filantrópicas, assistenciais e comunitárias sobre quem defende a educação inclusiva de pessoas com deficiência. E também contra as políticas governamentais dos últimos anos, voltadas para programas de formação e qualificação docente, adaptações e investimentos para garantir o acesso e a permanência dos alunos especiais nas escolas regulares.

Em 2013, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica 55/2013 (BRASIL, 2013a), a qual orienta a atuação dos Centros de AEE junto aos alunos do público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns da educação básica e que não tenham o AEE na SRM da própria escola ou de outra escola de ensino regular.

O atendimento realizado pelos Centros de AEE deve estar em harmonia com os fundamentos legais, políticos e pedagógicos definidos na política nacional de educação inclusiva. Nessa perspectiva, a Nota enfatiza que ele não é substitutivo à educação comum, mas uma alternativa para a reorientação das escolas especiais com vistas ao processo de educação inclusiva de pessoas com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, “[...] contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto do ensino regular” (BRASIL, 2013a, p. 7).

Após esse panorama da política nacional de inclusão, apresentamos o trabalho realizado e a análise dos dados colhidos.

## **A inclusão escolar no Brasil**

A pesquisa está voltada para o processo de efetivação da política de educação inclusiva em escolas de diferentes regiões do Brasil. Buscamos saber como estão se concretizando os princípios e determinações dos documentos norteadores da educação inclusiva.

Os objetivos específicos delineados foram os seguintes: traçar um panorama histórico sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; analisar documentos relativos à política nacional de educação inclusiva; verificar o atendimento a alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas cinco regiões brasileiras.

Os dados iniciais foram colhidos por meio de levantamento junto aos professores matriculados num curso de formação de professores à distância da Universidade Estadual de Maringá, em convênio com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

O levantamento foi realizado por meio de questionário – aplicado nos meses de agosto, setembro e outubro



de 2011 – a um grupo de 1200 (um mil e duzentos) professores que participaram de um curso de especialização, na modalidade a distância, em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Maringá. Após um estudo piloto para possíveis ajustes nas questões, a aplicação foi realizada de modo presencial por ocasião de uma avaliação do curso. Um total de 898 responderam os questionários, sendo 107 da região Norte; 252 da região Nordeste; 163 da região Sudeste; 103 da região Centro-Oeste e 273 da região Sul.

A segunda etapa da pesquisa consistiu num estudo de campo com observação direta de atividades e entrevistas com profissionais com professores das SRM e gestores de 15 (quinze) escolas das regiões cinco regiões brasileiras. Assim, foram escolhidas três escolas por região, sendo uma de cada estado e atendendo ao critério de a escola estar situada em município com professores cursando a especialização em AEE na UEM e apresentar o maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como o alunado da educação especializada, ou seja, pessoas com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Desse modo, o campo de abrangência dessa etapa da pesquisa foi o seguinte: Manaus (AM), Belém (PA), e Porto Velho (RO), na região Norte; Garanhuns (PE), Fortaleza (CE), Salvador (BA), no Nordeste; Campo Grande (MS), Cuiabá (MT) e Aparecida de Goiânia, no

Centro-Oeste; Mauá (SP), Petrópolis (RJ) e Uberlândia (MG), no Sudeste; Chapecó (SC), Capão da Canoa (RS) e Maringá (PR), no Sul.

O estudo nas escolas foi pensado e organizado com base na nota técnica 09/2010 (Brasil, 2010a), com os seguintes pontos norteadores: a situação do AEE no Projeto Político Pedagógico da escola; a organização do AEE; a adaptação de materiais e currículo; características do alunado atendido na SRM; a relação entre o trabalho desenvolvido na SRM e a sala comum; a formação ofertada para professores da SRM e da sala comum com vistas ao atendimento de alunos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Foram verificados ainda pontos relacionados ao espaço físico, tais como as condições de acessibilidade da escola e os recursos e equipamentos disponíveis e utilizados na SRM.

A equipe da pesquisa é composta por professores, alunos e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação e de cursos de graduação, da Universidade Estadual de Maringá. O levantamento foi realizado pelo grupo e a coleta de dados nas regiões ficou sob a responsabilidade dos alunos da Pós-Graduação, visto que o estudo de cada uma delas resulta numa dissertação ou tese. Ao final, o conjunto de dados será retomado, com vistas a compor um quadro da inclusão escolar na educação básica.

## Resultados e discussão

O levantamento possibilitou traçar um perfil dos profissionais que atuam no AEE, bem como o público alvo nele atendido. Os dados indicaram que a maioria dos profissionais são mulheres (96%), com graduação em Pedagogia (70%), Letras (9%), outros cursos (16%); uma pequena parcela não especificou a formação (5%). Muitos cursistas já eram especialistas (72%), a maior parte deles em Psicopedagogia (36%), seguida de Educação Especial (19%). As respostas sobre as características do alunado atendido por professores do AEE indicam a prevalência das deficiências (64%). Na sequência são indicados os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (32%) e, por último, aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (4%). Quanto à segunda etapa da pesquisa, até o momento foram colhidos os dados das cinco regiões brasileiras. Foram analisados os dados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e iniciada a análise das regiões Sul e Sudeste. Após a finalização da etapa de análise por região, os dados serão retomados de forma global, de modo a compor um panorama sobre a efetivação da política nacional de inclusão no Brasil.

A educação inclusiva tem muito a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Todavia, como afirma Fellini (2013), para que o processo se realize, há necessidade

de currículo, atividades, estrutura física e de pessoal acessível e com profissionais preparados para trabalhar com as necessidades de cada grupo. Em quase todas as escolas investigadas, um dos problemas é a acessibilidade; as condições de acesso físico são complicadas e precárias. Também há dificuldades em termos de adaptação de materiais e atividades na sala comum. Nas SRM foi observado o esforço dos professores especializados em adaptar materiais para os alunos; todavia, há escassez de recursos financeiros para a aquisição e manutenção dos materiais. Das três escolas observadas por Fellini (2013), duas recebem recursos apenas por meio de programas e uma conta exclusivamente com o suporte do município.

Conforme os dados de quatro regiões estudadas – Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste – somente nessa última o AEE estava previsto no Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, em todas as escolas havia uma preocupação em atender à política nacional de educação inclusiva. Dambrós (2013) observa que na região Norte, a educação inclusiva está sendo implantada, mas essa concretização acompanha o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada estado. Os Estados do Amazonas, Pará e Rondônia já iniciaram suas propostas de inclusão escolar, no entanto, essa efetivação está se concretizando aos moldes financeiros de cada Estado e Município; de modo geral, a municipalização diminuiu os recursos financeiros. No Amazonas, além da

contenção financeira, outro obstáculo para a implantação é extensão territorial; a distância dificulta a formação dos professores e o acompanhamento da implantação da nova política.

Um problema grave é o acesso à SRM. Ao estudar a região Centro-oeste, Sierra (2013) comparou as matrículas da educação especial e o número de matrículas na SRM; concluiu que em 2011, 58% dos alunos matriculados na educação especial no município de Campo Grande tinham acesso a SRM e em Cuiabá a relação era de 68%. Em Aparecida de Goiânia o percentual caía para 30%.

À escassez de SRM acrescenta-se a dificuldade de deslocamento dos alunos. Apesar da garantia de transporte aos alunos da rede municipal e estadual ter sido incluído na LDB 9394/2006 em 2003, em todas as escolas foi constatado o expressivo número de falta dos alunos ao atendimento especializado.

No tocante às práticas pedagógicas, a parceria entre os professores especializados e os professores da sala comum é problemática. Nesse contexto, é necessária uma formação inicial e continuada que supere a oposição entre educação comum e especial. Para Rodriguero (2013), o professor da sala comum precisa de capacitação para ensinar alunos do público alvo do AEE e o professor do atendimento especializado necessita ter uma visão mais ampla sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Outro destaque diz respeito ao número pouco expressivo de atendi-

mento especializado a alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Das escolas investigadas, apenas no Município de Campo Grande, na região Centro-Oeste, houve referência a esse atendimento. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apresentam necessidades educacionais especiais e – da Educação Infantil ao Ensino Superior, em escolas públicas ou privadas – elas devem receber AEE em SRM ou em outros espaços, como, por exemplo, em Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, os quais oferecem atendimento a esse aluno e orientações aos seus pais, bem como formação para os professores. Esses núcleos existem unicamente nas capitais e em grandes centros, o que dificulta o acesso a eles.

Outro fator preponderante para a ausência de referências ao alunado com Altas Habilidades/Superdotação é a dificuldade de identificá-los. Perez (2013) atribui essa dificuldade está ligada à falta de informação e de formação dos professores das salas comuns e das SRM e às representações culturais equivocadas relativas ao conceito.

Se, por um lado, a pesquisa demonstrou a falta de AEE aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação não, por outro evidenciou que alunos com diagnósticos de hiperatividade e distúrbios de aprendizagem – transtornos não previstos na política – são atendidos na SRM. Isso ocorre tanto em municípios

onde a política nacional não foi implantada, como naqueles que aderiram, mas continuam a desenvolver uma política própria.

A análise preliminar dos dados da região Sul aponta uma situação bem peculiar no Estado do Paraná, visto que as escolas estaduais e municipais seguem diretrizes diferentes, com destaque para dois pontos: o atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e a transformação das escolas especiais Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial na área de Deficiência Intelectual e Múltipla.

No que se refere ao TFE, dos 22.276 alunos da rede pública estadual paranaense que participam do AEE, 12.181 (54%) estão classificados como alunos com TFE, dos quais 8661 (71%) apresentam queixa de problemas relacionados à leitura, escrita e cálculo e 3520 (29%) alunos têm indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Quanto à criação das Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial na área de Deficiência Intelectual e Múltipla, amparadas por um parecer exarado pelo Conselho Estadual (PARANÁ, 2010), elas poderão ofertar educação escolar para Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Profissional, Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011) prevê para até 2016 a matrícula de todos os alunos com deficiência, Transtornos Globais do

Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. Para o governo paranaense, isso ocorrerá com 80% dos alunos com deficiência, pois 20% deles apresentam deficiências acentuadas que impedem a sua inclusão no ensino comum. Pelo pioneirismo e organização da Educação Especial no Estado do Paraná, o acompanhamento do seu processo inclusivo certamente contribuirá para avanços na área.

A síntese dos resultados da pesquisa aponta divergências e convergências no processo de implantação da política nacional de educação inclusiva nas diferentes regiões do Brasil. Em todas elas, constatamos a ampliação do acesso à escola comum, mas o caminho para a inclusão é longo e processual, exigindo mudanças na própria forma de pensar a educação em termos políticos e organizacionais e de concepção, quanto ao modo como determina o desenvolvimento.

### **Considerações finais**

No presente texto destacamos iniciativas e encaminhamentos a partir da década de 1980 que foram determinantes para a política nacional de educação inclusiva. Ao buscar como essa política está se efetivando em escolas localizadas em 15 estados das cinco regiões brasileiras, constatamos avanços na educação inclusiva, especialmente em termos de normativas e de participação dos órgãos gestores na implantação da política nas escolas. Todavia, as práticas pedagógicas ainda evidenciam dificuldade para

promover o acesso ao conhecimento sistematizado a todos os alunos, especialmente para alunos que não atendem os padrões de normalidade estabelecidos. Ainda é grande o desafio de avançar para além da legislação que propicia o acesso e efetivar práticas educacionais que considerem as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O expressivo aumento das matrículas dos alunos especiais no ensino comum é um indicativo do estabelecimento da educação como um direito e da escola como o espaço privilegiado para sua concretização. Ir além do campo normativo implica, no entanto, em enfrentar questões como a participação das instituições especializadas e mudanças quanto à expectativa de aprendizagem da pessoa com deficiência.

A trajetória das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência e o conhecimento por elas acumulado as coloca como parte integrante do processo de mudanças. No movimento de transformação, também elas se modificam e podem assumir novas configurações.

A escola regular também precisa romper com um modo de pensar e planejar a educação que provoca o fracasso escolar de alunos que não atendem padrões de normalidade e homogeneida-

de. Esse processo exige o diálogo aberto com a sociedade para a construção de um projeto de educação para todos e o enfrentamento do desafio de escolas mal projetadas e equipadas, do problema da formação insuficiente para a realização de práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento humano.

Como e quanto uma pessoa com deficiência pode aprender? Numa perspectiva humanizadora, as características humanas, as possibilidades de participação no mundo se formam na interface do psicológico com o social. As leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, mas as singularidades da organização sociopsicológica dos alunos com deficiência implicam em recursos e métodos especiais de ensino.

A efetivação do processo inclusivo implica no delineamento de um caminho em que participem todos os envolvidos com o processo educativo, sob o princípio de que o desenvolvimento é produto da educação e não o resultado do amadurecimento de estruturas psicológicas do sujeito. Um diagnóstico de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação é importante para saber como uma pessoa aprende, mas não determina até onde ela pode chegar. A aprendizagem não elimina limites ou deficiências, mas instrumentaliza para um desenvolvimento maior e mais qualitativo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica n. 055/2013*, de 10 de maio de 2013. Brasília: MEC/SECADI, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica*, 2013b. Disponível em: <: 9 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)*. Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica n. 9/2010*, de 9 de abril de 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2010b. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 9 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota técnica n. 11/2010*, de 7 de maio de 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2010c. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 9 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 8 out. 2001b.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

DAMBRÓS, A. R. T. *Educação especial e inclusão em escolas públicas na região norte do Brasil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FELLINI, D. G. N. *A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região Nordeste*. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB n. 108/2010, de 11/02/2010. Dispõe sobre pedido de alteração de denominação das escolas de Educação Especial. Curitiba, *Diário Oficial do Paraná*, 2010, edição 8172, p. 12.

PEREZ, S. G. P. B.; RODRIGUES, S. T. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidade/Superdotação*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 21-30, jan./jun, 2013.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). *Psicologia e direitos humanos na escola*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: CFP, 2008, p. 99-105.

RODRIGUERO, C. R. B. *A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991. (Coleção Hoje e Amanhã).

SIERRA, D. B. *Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região Centro-Oeste*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madri: Visor, 1997. (Obras Escogidas. Tomo V).

**Recebido em março de 2014**

**Aprovado para publicação em abril de 2014**