

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

GUILHERME DA SILVA MINOZZO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA:
UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA ESTADUAL TÉCNICA OLAVO BILAC**

**São Borja
2016**

GUILHERME DA SILVA MINOZZO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA:
UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA ESTADUAL TÉCNICA OLAVO BILAC**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências
Humanas - Licenciatura da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de Licenciado em
Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Lisianne Sabedra
Ceolin

**São Borja
2016**

GUILHERME DA SILVA MINOZZO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA:
UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA ESTADUAL TÉCNICA OLAVO BILAC**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências
Humanas - Licenciatura da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de Licenciado em
Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 06 de julho de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lisianne Sabedra Ceolin
Orientadora
UNIPAMPA

Prof. Ms. Anderson Romário Pereira Corrêa
UNIPAMPA

Profa. Dra. Yáscara Michele Neves Koga Guindani
UNIPAMPA

Aos meus pais e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. E, é claro, aos meus amigos, pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas. Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro de produção melhora tudo o que tenho produzido na vida.

AGRADECIMENTO

Como diz a música do Los Hermanos, “É preciso força pra sonhar e perceber que estrada vai além do que se vê”. Hoje concretizo um sonho, a muito idealizado, que somente foi possível por meio de muito esforço, dedicação, determinação, paciência e muita perseverança para chegar a este ponto. Apesar de saber que este não é um final, mas sim, um novo recomeço, da longa jornada que é a vida, eu jamais chegaria até aqui sozinho.

Então, começo agradecendo a Deus que ilumina o meu caminho e que nunca permitiu que eu desabasse perante aos desafios impostos pela vida. Eles também colocaram pessoas maravilhosas em minha jornada. Portanto, agradeço a todos e que eles sejam sabedores do quão importante foram e são na minha trajetória.

Aos meus pais, pela vida, obrigado pela preocupação para que eu sempre estivesse andando pelo caminho correto, por sempre me apoiarem não me deixando desistir dessa caminhada, ainda que em passos lentos, mas sempre em frente, pois é preciso caminhar para chegar a algum lugar.

Aos meus familiares que torceram para que este dia chegasse, suportando minha ausência em reuniões de família, compreendendo meus esforços e incentivando-me a seguir adiante, servindo-me, muitas vezes, de impulso para saltar obstáculos.

A minha namorada, por todo amor, carinho e paciência que tem me dedicado, sempre me apoiando em minhas decisões. Estando sempre ao meu lado, seu apoio foi muito importante para a conclusão desta etapa.

Cabe um agradecimento especial a Marla Borowski pela ajuda em sanar minhas dúvidas e apoio que sempre me dedicou.

Aos amigos, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade pelas alegrias e dores compartilhadas, pois fizeram parte da minha formação. Podem ter certeza que continuarão presentes em minha vida.

Aos professores, por todo apoio e atenção durante o período de formação acadêmica. Em especial, à professora Lisianne Sabedra Ceolin que com muita paciência e atenção, dedicou o seu tempo para me orientar na construção deste trabalho. Foi incansável em seus incentivos e motivação, mostrando-me que com a persistência, comprometimento e responsabilidade, atingimos nossos objetivos.

Aos funcionários da UNIPAMPA que sempre me atenderam com simpatia e bom humor. Não posso deixar de citar os técnico-administrativos que continuamente mostraram-se dispostos em sanar qualquer dúvida em relação a documentação e vida acadêmica.

Vale mencionar um agradecimento especial para Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, que se dispôs e ofereceu todas as condições para a realização da pesquisa, mesmo com entraves, como paralisações, greves e prazos apertados, fez de tudo para a pesquisa ocorresse da maneira mais tranquila possível. Agradeço também a disponibilidade da professora Andrea Belo Borges Zancan responsável pelo AEE da escola, por sempre que preciso estar disponível para sanar dúvidas.

A todos aqueles que por ventura esqueci-me de mencionar, mas que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho.

Saibam que não existem palavras que eu possa usar para expressar minha gratidão por todos vocês que participaram da minha jornada, fazendo com que ela se tornasse mais amena e fácil, apesar dos obstáculos.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes
e promover a escola das diferenças.”

Mantoan

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda a inclusão dos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento na rede regular de ensino, dando enfoque à Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, situada na cidade de São Borja, na qual é realizada uma pesquisa de caráter descritivo de cunho documental, utilizando a abordagem indutiva. O objetivo consiste em verificar se as políticas públicas que zelam sobre este grupo de indivíduos são de fato efetivas e têm o alcance necessário. O trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro, de viés teórico, traça uma reconstrução histórica do conceito de inclusão, as primeiras medidas adotadas para atender os indivíduos com necessidades especiais, tanto em âmbito mundial quanto nacional, e, após, apresenta um panorama sobre as características que definem os transtornos do desenvolvimento e uma análise sobre as políticas de inclusão, demonstrando os aparatos legais que garantem o acesso dos indivíduos com necessidades especiais a escolas regulares. O segundo capítulo busca identificar a realidade presente na escola e como os professores lidam com o tema da inclusão, as dificuldades e potencialidades da prática docente em relação aos alunos inclusos. Para tanto, toma como objeto para a análise de dados a observação e entrevista semi-estruturada, esta última aceita metodologicamente como documento. Evidencia, desta forma, a dificuldade que os professores e alunos enfrentam, pois a prática inclusiva ainda não é feita de maneira efetiva, apesar da existência de políticas para garantir seu direito básico à educação.

Palavras chave: Inclusão Escolar; Políticas Públicas; Transtornos Globais do Desenvolvimento.

ABSTRACT

This course conclusion work deals with the inclusion of students with pervasive developmental disorders in the regular school system, giving focus to the State Technical School Olavo Bilac, located in São Borja, in which a descriptive research nature is performed documentary, using the inductive approach. The goal is to verify that public policy who care about this group of individuals are effective and actually have the necessary range. The work is divided into two chapters. The first, theoretical bias, draws a historical review of the concept of inclusion, the first steps taken to assist people with special needs, both global and national levels, and, then, provides an overview of the features that define disorders development and analysis of inclusion policies, demonstrating the legal apparatus to ensure access for people with special needs in regular schools. The second chapter seeks to identify the present reality in the school and how teachers deal with the topic of inclusion, the difficulties and potentialities of the teaching practice with the students included. Therefore, with the dimension for data analysis observation and semi-structured interview, the latter accepts methodologically as a document. Highlights, therefore, the difficulty that teachers and students face as inclusive practice is not done effectively, despite the existence of policies to ensure their basic right to education.

Keywords: School Inclusion; Public policy; Pervasive Developmental Disorders.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico Matrículas	28
Figura 2 – Quadro explicativo sobre características do Autismo.....	32
Figura 3 – Quadro explicativo sobre características da síndrome de Rett	33
Figura 4 – Quadro explicativo sobre características da síndrome de Asperger	34
Figura 5 – Quadro explicativo sobre características do Transtorno Desintegrativo da Infância.....	35
Figura 6 – Quadro explicativo sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação	36
Figura 7 – Fotografia da sala de recursos multifuncionais da escola Olavo Bilac	55
Figura 8 – Fotografia dos materiais sala de recursos multifuncionais da escola Olavo Bilac	56

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CADEP – Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce
CAEDA – Centro de Atendimento Especializado para Deficientes da Audição
CAZON – Centro Abrigado Zona Norte
CBE – Câmara de Educação Básica
CDPD – Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências
CEE – Conselho Estadual de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CLB – Centro Louis Braille
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPA – Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre
DSM.IV – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para o Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NARC – National Association for Retarded Children
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
SE – Secretaria de Educação
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SESPE – Secretaria de Educação Especial
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EVOLUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA	15
2.1 Origens do conceito de inclusão na educação: primeiros passos em termos mundiais	16
2.2 Primórdios da educação inclusiva no Brasil	19
2.3 Aproximações acerca do significado contemporâneo das Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)	23
2.3.1 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento enquanto necessidade educacional especial: tipologias	29
2.4 A inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento à luz do ordenamento jurídico brasileiro.....	39
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL TÉCNICA OLAVO BILAC: ANÁLISE ACERCA DA EFETIVIDADE DAS PRÁTICAS ADOTADAS NO ENSINO MÉDIO	45
3.1 Panorama sobre as políticas públicas existentes acerca da educação inclusiva em nível estadual.....	45
3.2 Procedimentos adotados na escola Olavo Bilac: da forma de diagnóstico à ação da comunidade escolar.....	50
3.3 Principais dificuldades e perspectivas: o olhar do professor em formação e do docente em exercício sobre o estágio atual da educação inclusiva.....	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	69
APÊNDICE B – Termo de Entrevista.....	70
APÊNDICE C – ENTREVISTA	71

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso abordará o tema da inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento na rede regular de ensino, tendo como problema de pesquisa a verificação acerca da efetividade das políticas destinadas a tais indivíduos em um educandário local.

A educação especial não é nenhuma novidade pois, vem sendo discutida desde o século XIII, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos. No Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos, contudo se tornou mais evidente nas últimas décadas devido a tratados internacionais que visam dar oportunidade para que qualquer pessoa usufrua de seus direitos básicos, como a educação, mesmo apresentando alguma deficiência.

Atualmente, se define como educação escolar inclusiva o fato de alunos ditos normais e alunos com necessidades especiais se encontrarem na mesma sala de aula independentemente de diferenças que possam apresentar. Portanto é importante uma análise a respeito da evolução do atendimento proporcionado a pessoas com necessidades educacionais especiais para se entender a ideia atual de inclusão, buscando obter elementos para melhorar a compreensão das políticas públicas de educação especial.

Este trabalho sobre a inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento na rede estadual de São Borja, será realizado através de uma análise detalhada sobre como são recebidos estes alunos em uma escola regular, mais especificamente com as turmas do ensino médio. O caminho metodológico eleito consiste em uma pesquisa de caráter descritivo de cunho documental, utilizando a abordagem indutiva.

A relevância do trabalho consiste diretamente em buscar um entendimento do que seria inclusão em escolas regulares, se de fato ela acontece e, em caso positivo, como se daria o processo de inclusão, tendo como objetivos diagnosticar se realmente a escola está preparada para receber alunos com necessidades especiais. Sendo um assunto de suma importância, pois trata de um tema delicado e que traz um debate acalorado e com diversos pontos de vista de como se deve fazer essa inclusão ou se ela deve realmente ser feita.

Mendes (2006) estima que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente de

matrículas em torno de 500 mil alunos, considerando o conjunto de matrículas oferecido em todos os tipos de recursos disponíveis como escolas especiais até escolas de classes comuns. Portanto, isso demonstra que a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais se encontra fora de qualquer tipo de escola. Inegável, pois, a relevância social do tema eleito.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9.394/96), por sua vez, determina que devem ser oferecidos preferencialmente na rede regular de ensino serviços de apoio especializado, para educando com deficiências, a fim de atender às peculiaridades da sua clientela.

Embora as leis brasileiras, desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001) dentre outras, garantam legalmente que é direito de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, sabe-se que sua aplicação em todas as escolas ainda não é uma realidade. Tal dado torna inequívoca a relevância jurídica e política da temática.

Em Nota Técnica publicada em 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fazendo uso do art. 24 da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências (CDPD, ONU/2006), estabelece que pessoas com deficiências não devem ser excluídas do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência, mas terem acesso a uma educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao entrar numa escola da rede estadual de São Borja, vemos o comprometimento da direção, professores e funcionários, para desempenhar o melhor que está ao seu alcance de modo que todos os alunos possam desfrutar de uma educação de qualidade, tanto para alunos ditos normais, como para alunos com deficiência.

Com o ingresso na escola, para atividades de estágio e um começo de uma pesquisa, se ouve conversas de professores sobre a dificuldade de lidar com certos alunos, alguns muitas vezes rotulados pela comunidade escolar como “problemas”, mas em sua maioria estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial. Um dos possíveis fatores para que esses alunos especiais se tornarem tal problema

pode ser a falta de estrutura física da escola, sendo uma das dificuldades a ser superada, sua falta de recursos para modernização e qualificação acaba tornando a tentativa de inclusão mais trabalhosa. Talvez um dos pontos mais delicado nessa tentativa de inserção em sala de aula passaria pela falta de preparo de professores para trabalhar com alunos com necessidades especiais, pois em sua grande maioria não possuem nenhuma qualificação ou preparo, com metodologias específicas que facilitem a inserção destes alunos, relato este feito pelos próprios professores.

Beyer (2003, apud SELAU, 2007) argumenta que no confronto entre legislação e realidade transparece o sentimento de incompletude das redes de ensino e professores, para fazer cumprir esta proposta. Faltam compreensão sobre a proposta, didáticas e metodologias apropriadas, bem como condições de trabalho aos educadores. Percebe-se que há uma tentativa de inclusão proposta pela escola, mas esta mesma parece não acontecer de forma efetiva pela falta de repasses de verbas públicas destinada a isso.

Então, entender como se dá esse processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares contribuiria no debate, podendo trazer um novo ponto de vista para elucidar se realmente há algum tipo de integração/inclusão ou se essas leis não passam, somente, de uma forma para reduzir gasto com escolas especiais e recursos para trabalhar de maneira adequada com os portadores de necessidades especiais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EVOLUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA

A educação especial não é nenhuma novidade, pois vem sendo discutida desde o século XIII, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos. Porém, antes disso, o quadro mais aceitável que se tinha sobre as pessoas com necessidades especiais era o de exclusão, devido à falta de relatos sobre as atitudes que tomavam com os mesmos. “O que se sabe é que estas pessoas eram excluídas do convívio social, o que pode fornecer uma base sobre o entendimento que havia com relação às mesmas” (SELAU, 2007) Sendo excluídas do convívio social, seu acesso ao saber era também negado.

Para Selau (2007), este comportamento de exclusão era uma prática corriqueira, dando o exemplo de Esparta, onde crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram tachadas de “sub-humanos”, o que logicamente resultava em abandono ou sua eliminação (neste particular, vale recordar que, na atualidade algumas tribos indígenas na Amazônia, possuem o hábito de exterminar as crianças que nascem com deficiências corporais). Fatos similares acontecia na Roma antiga, onde crianças tidas como “diferentes” eram jogadas em rios.

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiências, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTTA, 2011, p. 16)

Um dos fatores que ajudou a romper com essa condição de diferentes que as pessoas com necessidades especiais enfrentavam foi a difusão do cristianismo. Como argumenta Selau (2007) a doutrina cristã recebe todo ser humano como filho de Deus, sendo sua imagem e semelhança, assim devendo ser respeitado, independentemente de suas deficiências.

A alteração tratamento dos deficientes, na Europa, a partir da difusão do cristianismo, é exemplificada com o bispo Nicolau, que no século IV, se notabilizou por acolher e alimentar crianças deficientes abandonadas, mais tarde chamadas idiotas e imbecis. Posteriormente, eram acolhidos em conventos e igrejas, em troca de pequenos serviços que realizavam. (SELAU, 2007, p. 15)

Há de se levar em conta que até o século XVIII, como afirma Mazzotta (2011), o conhecimento a respeito da deficiência era basicamente ligado ao misticismo e

ocultismo, não havendo nenhuma base científica para desenvolvimento de noções mais realistas e aceitáveis. Como se vê, o assunto da inclusão de pessoas com necessidades especiais vem sendo debatido há muito tempo, “apresentando a seguintes etapas históricas: exclusão, atendimento segregado, integração e educação inclusiva” (SELAU, 2007). Através dos anos, o assunto acabou ganhando cada vez mais relevância, mas ainda não podemos dizer que a exclusão ficou no passado. Há a intenção de incluir estas pessoas, mas a sociedade age de maneira dupla, ao mesmo tempo que inclui, acaba excluindo de maneiras muito sutis. “Exclusão é algo existente e inacabável, algo que qualquer pessoa pode fazer, mesmo sem notar, alguma coisa que se deve policiar nos próprios atos.” (SELAU, 2007).

2.1 Origens do conceito de inclusão na educação: primeiros passos em termos mundiais

Apenas no século XIII surgiu uma primeira instituição para abrigar deficientes mentais: uma colônia agrícola, na Bélgica, sendo o marco inaugural do período do atendimento segregado das pessoas com necessidades especiais. (PESSOTTI, 1984, apud SELAU, 2007) Em 1325, é editada a primeira legislação que zela sobre os deficientes mentais, decretada pelo Rei Eduardo II, da Inglaterra, a qual dizia que os “idiotas” deviam ter suas necessidades satisfeitas; porém, o intuito do rei era se apropriar dos bens dos ditos “idiotas”.

A história da educação especial começa a ser escrita no século XVI, com médicos pedagogos que desafiam o conceito da época, tentando educar os ineducáveis, já que essas pessoas eram julgadas como “anormais”. O cuidado conferido a tais indivíduos era meramente a internação em asilos e manicômios. “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado.” (MENDES, 2006).

Paracelsus (1493-1541) e Cardano (1501-1576) foram alguns dos primeiros a considerar o “louco” ou “idiota” dignos de tratamento, momento no qual aparece, pela primeira vez, a visão médica. Também, John Locke (1632-1704) afirma que a experiência é o fundamento de todo o saber, e que, assim, não se justifica a perseguição moralista ao deficiente, e não admite que a deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de operações intelectuais, sendo que estas pessoas necessitam de cuidados. (SELAU, 2007, p.17)

Constatou-se, também, segundo os estudos de Mazzotta (2011) que a primeira instituição especializada para educação de surdos-mudos foi fundada em Paris, em 1770, pelo abade Charles M. Eppée, sendo o inventor do método dos sinais, destinado a complementar o alfabeto manual. Seguindo os passos do abade Eppée, o inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729-1790) fundaram, em seus respectivos países, instituições para educação de surdos-mudos, sendo Heinecke responsável pela criação do método oral para surdos-mudos, método esse conhecido hoje em dia como leitura labial.

Deve ser destacada a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, no ano de 1784, em Paris, tendo como criador Valetin Haüy, já utilizando palavras em relevo para o ensino de cegos. Em 1829, um jovem estudante do instituto, Louis Braille (1809-1852) realiza adaptações no método existente, de início sua adaptação é denominada de sonografia e, mais tarde, braile. “Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para uso de pessoas cegas.” (MAZZOTTA, 2011)

Com relação aos portadores de deficiências físicas, argumenta Mazzotta (2011) que em 1832, teve início em Munique, Alemanha, uma obra eficiente para as demandas da educação de pessoas com necessidades físicas, com a fundação de “uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas e os paralíticos.”

Um acontecimento que deve ser ressaltado foi a investida de Jean-Marc-Gaspar Itard, sendo considerado por muitos como pioneiro do estudo sobre o desenvolvimento humano e educação especial. Na virada do século XVIII para XIX, é capturada uma criança selvagem, com cerca de 12 anos, em uma floresta ao sul da França, a criança chamou a atenção de médicos, filósofos e cidadãos comuns. O indivíduo é nomeado Victor, considerado desprovido de recursos intelectuais, pela sua experiência isolada de outras pessoas, sendo tido como um “idiota”, sem esperanças de ser educado. Em oposição ao diagnóstico dos médicos e estudiosos, Itard tenta educá-lo, argumentando que o menino só parecia ser deficiente devido ao seu isolamento da sociedade, impedindo seu desenvolvimento normal. Victor não responde como o esperado, mas o trabalho assumido por Itard é considerado fundamental para o que hoje se conhece como educação para pessoas com necessidades especiais, bem como o início do conceito denominado de educação especial. “Ressalta-se, ainda que, com Itard, aparece, pela primeira vez, a visão sobre a importância da convivência em sociedade para o desenvolvimento humano. Esta é

a primeira ideia sobre o conceito de inclusão” (SELAU, 2007). Resta demonstrar, assim a importância do convívio social para a vida de qualquer pessoa independente de dificuldades.

Também merece destaque o nome de Maria Montessori (1870-1956) que foi uma médica italiana, com importante contribuição para a evolução da educação especial, aprimorando os processos de Itard, desenvolveu um programa de treinamento para crianças com retardos mentais nos orfanatos de Roma.

Suas técnicas de ensino de retardados mentais foram experimentadas em vários países da Europa, Ásia. Montessori enfatizou a autoeducação pelo uso de materiais didáticos que incluíram, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. (MAZZOTTA, 2011, p.23)

Já no século XIX foram criadas as classes especiais em escolas regulares, para onde alunos com deficiências eram encaminhados. Com isso, o acesso à educação para os portadores de deficiências vai sendo lentamente conquistado. Somente no século XX, aparecem medidas mais amplas da sociedade para o problema da educação de jovens com deficiência. Na década de 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos intensificam a conscientização sobre a segregação de indivíduos com deficiência.

Mesmo sendo comemorado como uma conquista, Correa (1999, apud SELAU, 2007) argumenta que:

Quando as escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas destas crianças, prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas. Classificadas de deficientes e rotulados de atrasados são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças.

Tal esforço em conscientizar a população alicerçou a proposta de integração escolar, sob o argumento de que todas as crianças com deficiências teriam os mesmos direitos de participar de escolas regulares assim como as demais. Segundo Mendes (2006), contribuíram para reforçar o movimento de integração escolar ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais a exercer forte pressão com o objetivo de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações.

Uma medida política que causou muito impacto na área da educação especial foi a aprovação da lei pública nos Estados Unidos em 1977, que assegurou a educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, o chamado processo de *mainstreaming* (o termo traduzido para o português significa integração).

De acordo com os princípios básicos do *mainstreaming*, a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrições; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes. (KIRK & GALLAGHER, 1979, apud MENDES, 2006, p. 389).

Para Selau (2007), a teoria do *mainstreaming* surgiu no sistema público dos Estados Unidos da América, propondo colocar o indivíduo na corrente da vida nos seus diversos níveis, aspectos e solicitações, definida como processo pelo qual se tenta sobrepor a inadaptação a um regime escolar o mais próximo possível do estabelecido para crianças ditas normais.

Assim aconteceram os primeiros passos da longa caminhada a respeito da inclusão de alunos em salas de aula regulares, percurso constituído de diversas lutas até o reconhecimento dos direitos dos portadores de deficiências.

2.2 Primórdios da educação inclusiva no Brasil

O início de uma tentativa de inclusão no Brasil não se difere do resto do mundo, pois inspirados em experiências com resultados concretos na Europa e Estados Unidos, foram organizados serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e físicos no decorrer do século XIX. Tal iniciativa foi proveniente, em sua grande maioria, de instituições privadas, algumas poucas de medidas oficiais.

Mazzotta (2011) divide as tentativas de inclusão no Brasil em dois períodos, no primeiro, esse que seria de 1854 a 1956, se destacam iniciativas oficiais e particulares isoladas e, na sequência, o lapso compreendido entre 1957 a 1993 onde se sobressaem iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O atendimento escolar especializado no Brasil se inicia precisamente em 12 de setembro de 1854, com o Decreto imperial nº 1.428, que fundava na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Com isso, há um crescente número de instituições que visam a inclusão de alguma forma.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo uma federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências, no mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outros oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se a educação de outros deficientes. (MAZZOTTA, 2011, p. 31-32)

Dentre essas instituições criadas nesse período merecem destaque a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo e Rio de Janeiro, instituições essas que tinham como objetivo cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental. Sendo fundadas como entidades particulares, assistenciais, de natureza civil e sem fins lucrativos, tiveram como colaboradores de sua criação o casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children (NARC)* fundação esta que influenciou fortemente o modelo adotado pela APAE. O instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1926 pelos professores Tiago e Johanna Wurth, é digno de menção neste resgate, pois como internato dedicou atendimento especializado a deficientes mentais, se tornando precursor no movimento e se espalhando pelo Brasil.

No Brasil do século XX, a criação de escolas especiais ocorreu por vontade de organizações como APAEs, Instituto Pestalozzi, que, sem tirar-lhes o mérito, ratificavam o movimento de separação (GOFFREDO, 1997, apud SELAU, 2007).

O atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais foi assumido, em nível nacional, pelo governo federal com a criação de campanhas específicas voltadas para a área. Em 22 de setembro de 1960, através do Decreto nº 48.960, acabou sendo criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que teve grande influência de movimentos liderados pela APAE e Sociedade Pestalozzi. Mazzotta (2011) diz que essa instituição tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Mesmo com a iniciativa de tomar decisões em âmbito nacional, Mazzotta (2003, apud, STELMACHUK, MAZZOTTA, 2012) ressalta que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961, em seu Artigo 88, já assegurava que a educação das pessoas excepcionais, dentro do possível, deveria acontecer no sistema geral de ensino, com o propósito de integrá-las na comunidade. Porém, as políticas públicas nacionais não garantiam o cumprimento desta lei.

A partir deste momento há uma grande evolução a respeito de medidas para a inclusão. Podemos citar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1972), que tinha como finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. No ano de 1986, por mudanças em seu regimento a CENESP, acaba sendo abolida, dando origem a Secretaria de Educação Especial (SESPE), tendo as mesmas demandas do antigo órgão. Em 15 de março foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. No final de 1992, houve outra grande reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão específico do Ministério da Educação. Posteriormente, esta Secretaria foi extinta, respondendo por suas atribuições, atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Para Mazzotta (2011) a trajetória da Educação especial no Brasil, a compreensão e explicação dos eventos mais significativos deverá ser favorecida com o aprofundamento da análise crítica das políticas públicas.

Com o passar do tempo, fica clara uma tentativa de evolução no que diz respeito a medidas governamentais para acesso de alunos portadores de necessidades especiais a escolas regulares, tendo como referência o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal (CF/1988): “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino”.

Uma importante investida que deve ser citada foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994, realizada na Espanha e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultando na Declaração de Salamanca, que teve como objetivo “promover a ideia de educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessária para desenvolver a abordagem de educação inclusiva” (SELAU, 2007)

Conforme os estudos de Glat e Pletsch (2012) a partir da divulgação da Declaração de Salamanca, o debate acerca da educação inclusiva, com base na educação para todos, vem se tornando cada vez mais recorrente, e essa política começa a ser adotada em diversos sistemas educativos do mundo, inclusive o Brasil.

É oportuno assinalar que a Declaração de Salamanca tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para todos com a denominação “Educação Inclusiva”, em razão de firmar posição consensual comprometida com o “ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. (MAZZOTTA, SOUSA, 2000, p. 98)

Conforme aponta Selau (2007), não se pode negar a audácia da Declaração de Salamanca, pois coloca em debate a função da escola, atribuindo-lhe papel de importância na educação para todos, principalmente daqueles que eram colocados em classes especiais, sem que se envolvessem com os considerados normais.

A Declaração de Salamanca é tida como um marco, pois nela são propostas linhas de ação que colocam em risco não só a concepção tradicional de escola, mas também a própria atuação da educação especial, que passa a ter como uma de suas funções prioritárias “o suporte pedagógico especializado junto ao ensino comum para o trabalho com alunos especiais, perpassando, assim, todos os níveis e etapas da escolarização.” (GLANT, PLETSCHE, 2012, p.18-19)

Ratifica-se, portanto, a proposta da Educação para Todos, fundamentada num viés integrador e direcionada ao reconhecimento das especificidades de diferentes grupos. Propala-se, assim, a defesa da luta contra a exclusão, uma vez que “a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana” (UNESCO, 1997, p.23). Dessa forma, os representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais reafirmam, na referida Declaração, o compromisso com a “educação para todos”, onde reconhecem a “necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum da educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1997, p. 9). (ROMERO, MONA, 2005)

Ainda assim, Selau (2007) argumenta que, a maneira como a educação inclusiva foi instalada no Brasil não foi a mais adequada, e isso, vem causando problemas na sua implementação e estruturação. Seguindo o raciocínio do referido autor, que lembra que as implementações das tentativas de educação inclusiva na Europa aconteceram em escolas, centros, cidades, para depois se expandirem e alcançarem o âmbito nacional, o autor ainda diz que isso possibilitou a análise das vantagens e desvantagens, dos erros e acertos, ou seja, a experiência europeia foi implantada num sentido de baixo para cima. Já no caso brasileiro acontece o oposto, a ideia de inclusão acontece no centro do país, chegando até a escola através de leis e decretos, impostas obrigatoriamente, sem um esclarecimento geral de como se daria essa nova proposta e, principalmente, sem a adequação do sistema educativo

para receber os alunos com necessidades educacionais especiais; visto isso, se percebe que o processo acontece de uma forma imposta, sendo direcionado de cima para baixo.

Não resta dúvida de que os anos recentes trouxeram um grande avanço nas políticas públicas em prol dos direitos educacionais e sociais das pessoas portadoras de deficiências. No entanto, pesquisas realizadas em diferentes regiões do país mostram que são muitas as dificuldades enfrentadas para a concretização dessas diretrizes na prática, cotidiana das escolas (Ferreira e Ferreira, 2004; Padilha, 2004; Laplane, 2004; Bueno, 2005; Kassar, 2006; Kassar, Oliveira e Silva, 2007; Dorziat, 2008; Senna, 2008; Glat, 2010; Pletsch, 2010). Entre outros problemas apontados, a falta de capacidade dos professores para trabalhar com a diversidade do aluno presente nas escolas é considerada, de maneira geral, a maior barreira. Essa situação, por sua vez, decorre diretamente de uma inadequada formação tanto inicial quanto continuada. (GLANT, PLETSCHE, 2012, p.30)

Mesmo com toda essa evolução no sentido do reconhecimento das necessidades de alunos especiais ainda há muito que se evoluir, Mendes (2006) salienta que, os poucos alunos que têm acesso à educação especializada, não estão necessariamente recebendo uma formação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos, havendo assim, um lento crescimento na oferta de matrículas, em comparação com a demanda. “Não tem uma única forma e não é falha do sistema, é produto do funcionamento do sistema.” (SAWAIA,1999, apud MAZZOTTA, SOUSA, 2000).

2.3 Aproximações acerca do significado contemporâneo das Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)

Definir o significado de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), atualmente, se torna uma tarefa complicada, devido à amplitude dos casos que se enquadram no mesmo, que vão de dificuldades de aprendizagem a altas habilidades/superdotação. A Resolução número 2, da CNE/CBE, de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 5º, considera educandos com Necessidades Educacionais Especiais, os que apresentam durante o processo educativo as seguintes características:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Conforme os estudos de Frias e Meneses (2009) a expressão Necessidades Educacionais Especiais ao longo do tempo tornou-se bastante conhecida no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais do Estado, de políticos e, também, se manifestando no senso comum. O mesmo termo, surgiu com a intenção de amenizar ou compensar os efeitos negativos dos termos adotados anteriormente, bem como para diferenciar os indivíduos em sua singularidade, por apresentarem “limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes, etc. tais como: deficientes, excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, superdotados, entre outras.”. (FRIAS e MENESES, 2009)

A Deliberação número 02/03, do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Paraná (apud, FRIAS e MENESES, 2009) explicita que a denominação Necessidades Educacionais Especiais deve ser utilizada para especificar crianças, jovens e adultos, cujas as necessidades decorrem da sua dificuldade ou elevada capacidade para aprender. Assim, o termo Necessidades Educacionais Especiais remete a diferentes grupos de educandos, desde os que apresentam deficiências permanentes, até aqueles que por outras razões falham no processo de educação escolar. Portanto, as necessidades de aprendizagem, não estão somente associadas as deficiências. É importante ratificar que as necessidades especiais, não reporta-se “às limitações apresentadas pelas pessoas, mas sim às exigências de ampla acessibilidade que realmente possa oportunizar condições de independência e autonomia desses indivíduos.”. (FRIAS e MENESES, 2009)

A deficiência, por si própria, não se encontra estreitamente associada a dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, inúmeros alunos revelam dificuldades de aprendizagem sem apresentarem qualquer tipo de deficiência. Ambos, contudo, possuem NEEs, exigindo recursos que não são utilizados para os demais alunos, além de medidas preventivas para evitar que a própria escola origine dificuldades relativas ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (Brasil, 2005). (FERNANDES e VIANA, 2009, p.311)

Portanto, conforme os argumentos de Farias e Meneses (2009), o uso dessa expressão, Necessidades Educacionais Especiais, buscou tirar o foco do “especial” do aluno para conduzi-lo para as respostas educacionais que elas requerem, ou seja, evita-se evidenciar as particularidades que influenciam diretamente a aprendizagem e vida escolar do aluno, acentuando dessa maneira, a importância da escola no atendimento de cada aluno e suas necessidades específicas. “Assim, respeitar a diversidade e manter a ação pedagógica torna-se um desafio no desenvolvimento do trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais.”. (FRIAS e MENESES, 2009)

Além dessas reflexões, devemos considerar os aspectos relacionados à organização e ao funcionamento das práticas escolares dentro da própria instituição. Para os estudantes que apresentam NEEs, há a necessidade de instrumentos pedagógicos adequados às suas particularidades. A escola deveria acolher essas diferentes maneiras de aprender e delas retirar proveito, em vez de excluir aqueles que se desviam das expectativas comuns. (FERNANDES e VIANA, 2009, p.312)

São importantes os estudos que evidenciem a educação e as necessidades educacionais pois, segundo Villela, Lopes e Guerreiro (2013) o uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes envolvidos no processo, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas alternativas.

Inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino está baseada nessa perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha algum tipo de deficiência, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar. Pensando em como realizar da melhor maneira as práticas inclusivas para essas pessoas, de forma a desenvolver suas potencialidades, busca-se também a qualidade do ensino para todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência. (VILLELA; LOPES; GUERREIRO, 2013)

Selau (2007), sustenta que manter as pessoas com necessidades especiais isoladas das ditas normais não parece ser uma prática positiva. Ao se viver isolado, passa-se, não só, a não se envolver com as situações sociais que estão em constante transformação, como também a conviver demasiadamente num ambiente que muitas

vezes não demonstra desafios que possam levar ao desenvolvimento. Então, ao serem incluídos os estudantes com necessidades educacionais especiais têm a oportunidade de aumentar o seu nível de aprendizado superando suas limitações, transpondo o currículo formal.

Segundo Mazzotta (1998) “é na convivência com os outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam”. Portanto, o autor considera relevante que a identificação das necessidades educacionais como especiais e as orientações sobre os atendimentos aos alunos que as tenham, aconteçam de forma criteriosa pelos profissionais envolvidos e pela família do aluno. Ressalta, ainda, que grande parte das necessidades educacionais de alunos com deficiência pode ser atendida com os recursos regulares da própria escola comum. Entretanto, quando houver a presença de necessidades educacionais, que estejam além do atendimento proporcionado pelos professores e recursos das escolas comuns, será necessário que se conte com serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados. (STELMACHUK, MAZZOTTA, 2012, p.188)

Para Villela, Lopes e Guerreiro (2013) esta nova visão das Necessidades Educacionais Especiais enfrentadas por crianças e jovens levou à busca de formas de ensino mais centradas nas possibilidades e nos progressos dos alunos do que nas suas dificuldades. Evidenciou também a necessidade de professores com formação especial para atender esses estudantes.

Para assegurar um ambiente acolhedor, não basta, apenas, uma intervenção junto a alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário intervir junto aos seus professores e colegas, estabelecendo estratégias que assegurem a eficaz inclusão destes (BRITO, 2011). Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas a inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças, direcionando para uma necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar, para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009). (MILANEZ, DE OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013, p.126)

Conforme os escritos Milanez, Oliveira, Misquiatti (2013) para que o processo de inclusão possa ser encaminhado ao atendimento efetivo dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, deve ser repensado o atual modelo escolar brasileiro e suas práticas pedagógicas, visando o benefício dos alunos e professores. É preciso organizar e estabelecer o desenvolvimento de estratégias de intervenção que contribuam para efetivar esta proposta de inclusão na escola regular. “Claro que não há modelos pedagógicos prontos, fechados, nem diretrizes que possam dar conta de uma transformação da escola tradicional, para uma escola

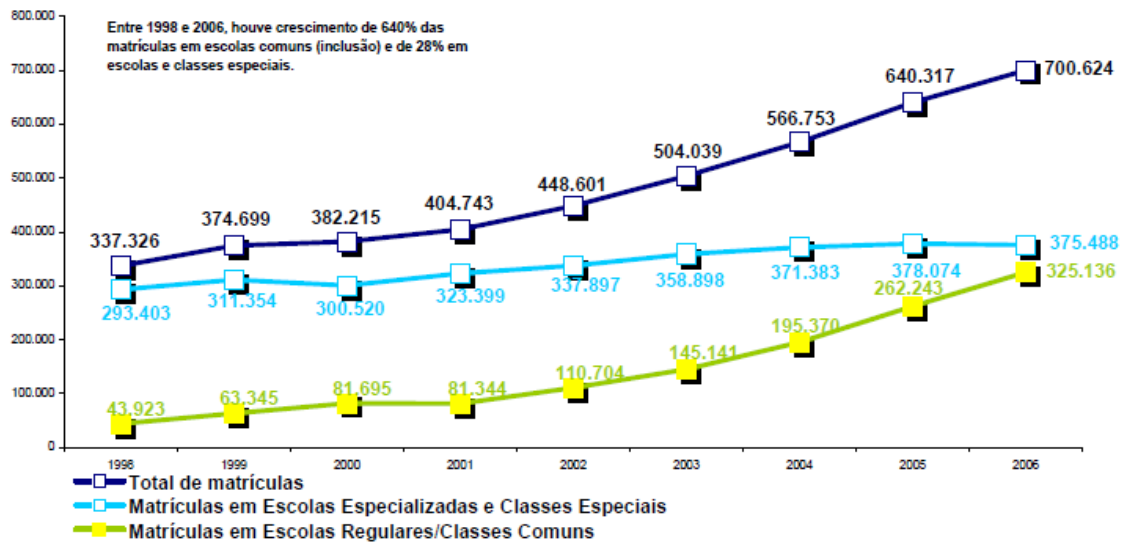
inclusiva e de qualidade para todos.” (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013). Isto porque cada escola, cada turma, cada professor e cada aluno possui suas especificidades e está inserido em realidades diferentes. “A escola precisa acolher e cumprir sua missão de educar os alunos com NEEs, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem.”. (FERNANDES e VIANA, 2009)

De acordo com a compreensão dada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a escola deve oferecer para alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais as seguintes especificidades,

Uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de 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 todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Res. CNE/CEB n. 02/2001). (MATISKEI, 2004, p.194)

Para Mantoan (2004, apud FARIAS e MENESES, 2009), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que vem sendo muito polemizado por diferentes porções da população, porém a inserção desse grupo de alunos nada mais é do que assegurar o direito constitucional que todos independente de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade. O crescimento no do número de matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais demonstra um avanço nas práticas inclusivas na educação brasileira, baseado nas pesquisas do MEC/SEESP, no ano de 1998 foram matriculados 337.326, já no ano de 2006 o número saltou para 700.624, demonstrando um crescimento de 107%. No que diz respeito ao ingresso em classes regulares, o aumento é ainda maior, verifica-se um crescimento de 640%, com 43.923 alunos em 1998, para 325.316 alunos em 2006, como apresenta o gráfico a seguir:

Figura 1- Gráfico Matrículas



Fonte: Portal do MEC: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

Assim, com a Resolução CNE/CEB número 2, de 11 de setembro, de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, houve um grande avanço do ponto de vista da difusão e atenção a diversidade, na educação brasileira, com a seguinte orientação, presente no artigo 2º da Resolução citada acima:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Desta forma, segundo Frias e Meneses (2009) o movimento de inclusão traz como argumento principal, conceder educação para todos, sendo que, o direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e de todos os cidadãos a educação é um direito constitucional. Ainda assim, sabe-se que a realidade do processo inclusivo é bem diferente do que a legislação propõe e ainda são necessárias muitas discussões sobre esse tema para se adequar a legislação à realidade educacional. “A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um

redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças.” (FRIAS e MENESES, 2009). Com essa valorização se realiza um resgate de valores culturais, que fortalecem a identidade cultural coletiva e individual, a partir do respeito ao ato de aprender e construir conhecimentos.

2.3.1 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento enquanto necessidade educacional especial: tipologias

Os transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), segundo o fascículo publicado em 2010, pelo Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial e Universidade do Ceará, são uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento. A resolução CNE/CEB de número 4, de 2 de outubro, de 2009, (que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial), em seu artigo 4º, especifica que crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aquelas que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluindo nessa definição as crianças com autismos clássico, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outras definições.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por um grave comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, sendo elas: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de comportamentos estereotipados, interesses e atividades. Além disso, os prejuízos qualitativos que definem essas condições são claramente atípicos em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo ou idade mental. Dentre os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento encontram-se o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 2000). (CIANTELLI, LEITE, MARTINS, 2013, p.110)

Para que melhor se compreenda os Transtornos Globais do Desenvolvimento, é válido uma reconstrução histórica da evolução do conceito de autismo ao longo dos anos, sendo o autismo hoje, uma das síndromes que se encaixam nos TGDs.

O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e dificuldade ou impossibilidade de se

comunicar. Em 1943, o médico austríaco, Leo Kanner observou 11 crianças com autismo que passaram por seu consultório, com base nessas observações Kanner, identificou como traço fundamental do autismo “a incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (1943, p. 20, apud FILHO e CUNHA, 2010 p.9). Outros aspectos foram citados por Kanner, como a falta de relações sociais e afetivas, uma extrema solidão, algo como, desconsiderar, ignorar, ou impedir a chegada de tudo que vem de fora até a criança, a ausência de comunicação (mutismo), que muitas vezes é confundida com surdez, e a característica de a crianças não responder bem à mudança de rotina e horários, também pontuam os estudiosos que “a criança é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões” (1943, p. 22, apud FILHO e CUNHA, 2010 p.9). Outro fator que chama atenção, é a sua capacidade de memorizar grandes quantidades de matérias sem sentido.

O autismo infantil consiste em um transtorno do desenvolvimento de etiologias múltiplas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características são muito abrangentes, afetando os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Atualmente, utiliza-se o termo “espectro autista” tendo em vista as particularidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011, apud, LEMOS, SALOMÃO, RAMOS, 2014).

Pouco tempo após a publicação do trabalho de Kanner, o médico austríaco Haas Asperger, descreveu vários casos similares na Clínica Pediátrica da Universidade de Viena. Não conhecendo os trabalhos de Kanner, Asperger “descobriu” o autismo de forma independente. A descrição dos autores, das características das pessoas autista são semelhantes, como na questão das relações sociais e afetivas, Asperger diz que este é um traço fundamental da personalidade da criança e que toda a personalidade do indivíduo será moldada a partir dessa característica, salienta ainda, que tanto os pensamentos, quanto as atitudes das crianças serão de caráter impulsivo. Dificuldades na comunicação e linguagem também são comuns nos dois estudos, porém no caso de Asperger, as crianças sofrem com dificuldades de quebra de ritmo e entonação vocal.

As observações dos casos de Kanner e Asperger apresentam semelhanças e diferenças que nos interessam. No que tange às diferenças, cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional dessas crianças,

preocupação que não era pauta nos estudos de Kanner. Também são evidentes as diferenças entre as crianças observadas por um e por outro médico, principalmente no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Posteriormente, essas diferenças caracterizaram quadros distintos: o autismo e o transtorno de Asperger. (FILHO e CUNHA, 2010 P.10)

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento, acaba surgindo no final da década de 1960, baseado especificamente nos estudos de M. Rutter e D. Cohen, elucidando assim, a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento. Segundo os argumentos de Filho e Cunha (2010), este novo conceito permitiu que o autismo infantil não fosse mais qualificado como psicose, termo que gerava certo desconforto na família e também para a própria criança autista. “Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes.” (FILHO e CUNHA, 2010).

O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito somente ao autismo, se encaixam-se sob essa definição, transtornos que têm em comum a função do desenvolvimento afetada quantitativamente, sendo eles, como já referido: autismo, síndrome de Rett, síndrome ou transtorno de Asperger, síndrome ou transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por déficits qualitativos nas habilidades de interação social recíproca e comunicação, além de repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (OMS, 1994). Esses transtornos geralmente manifestam-se nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados a algum grau de retardo mental (APA, 2002). (MILANEZ, DE OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013, p.127)

Baseando-se na síntese exposta no fascículo intitulado A Educação Especial na Perspectiva da Escola Inclusiva: Transtornos Globais do Desenvolvimento, publicado em 2010, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Universidade do Ceará, os Transtornos citados acima como:

Figura 2 – Quadro explicativo sobre características do Autismo

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais.	Antes dos 3 anos de idade.	Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos 1 das 3 áreas: Interação social; Linguagem para comunicação social; Jogos simbólicos ou imaginativos.

Fonte: Portal do MEC – A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010, p. 13.

Com base no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM.IV), citado pelo fascículo acima referido, descrevem-se algumas características do autismo da seguinte forma, há um enorme prejuízo na interação social, ocorrendo também, por vezes, o comprometimento no seu comportamento não verbal (contato visual direto, expressões faciais, gestos corporais) que regulam sua interação social, podendo assim, a criança com autismo ignorar outras crianças por não entender suas necessidades.

As manifestações desse transtorno variam muitíssimo do nível de desenvolvimento e idade da criança em questão. Segundo autores como Silva e Mulick (2009, apud LEMOS, SALOMÃO, RAMOS, 2014) é fundamental que a criança seja diagnosticada o mais rápido possível, considerando que a idade em que as intervenções apropriadas são aplicadas, representa um dos elementos fundamentais para se obter sucesso quanto ao seu desenvolvimento.

Figura 3 – Quadro explicativo sobre características da síndrome de Rett

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
<p>Desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida.</p> <p>Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.</p> <p>Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos.</p> <p>O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde.</p> <p>Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva.</p>	<p>Primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida.</p> <p>Prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida.</p>	<p>Presença de crises convulsivas.</p> <p>Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.</p>

Fonte: Portal do MEC – A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010, p. 13.

Do ponto de vista médico, a síndrome de Rett pode ser dividida em quatro etapas, conforme os estudos de Mercadante (2007, apud FILHO e CUNHA, 2010). A primeira fase seria a estagnação precoce, onde a criança dos 6 aos 18 meses, sofre estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento cefálico e tendência ao isolamento social. A segunda fase se denomina “rapidamente destrutiva”, e se manifesta entre o primeiro e o terceiro ano de vida, período em que a criança sofre regressão psicomotora, irritabilidade, choro sem motivo aparente, perda de fala, comportamento autista, podendo também ocorrer casos de epilepsia e respiração irregular. Na terceira fase, denominada pseudoestacionária, entre os dois e os dez anos de idade, pode haver uma pequena melhora em alguns sintomas, como por exemplo, o contato social, porém, é possível a ocorrência de episódios de perda de fôlego e expulsão forçada de ar e saliva. A quarta e última fase, e também a mais grave que se denomina deterioração motora tardia, tem início em torno dos dez anos de idade, acontecendo um desvio cognitivo grave e um lento avanço de prejuízos motores, podendo até levar a criança a usar cadeira de rodas.

Figura 4 – Quadro explicativo sobre características da síndrome de Asperger

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Prejuízo persistente na interação social. Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.	Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos). Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos.	Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.

Fonte: Portal do MEC – A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010, p. 14.

Segundo o DSM.IV (apud FILHO e CUNHA, 2010) as características essenciais da síndrome de Asperger consistem em elevados prejuízos na questão da interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, atividades e interesse.

A síndrome de Asperger, conforme os estudos de Teixeira, pode ser descrita da seguinte forma:

É caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento: interação social, uso da linguagem para a comunicação e certas características repetitivas ou perserverativas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses. (TEIXEIRA (s.d.), p.2)

A síndrome de Asperger possui algumas características similares ao autismo, muitas vezes podendo ser confundido. Todavia as pessoas com Asperger apresentam, geralmente, elevadas habilidades cognitivas e comparado com autista, as funções de linguagem podem ser consideradas normais. Teixeira (s.d.) complementa, que as pessoas com Asperger podem ter um elevado comando da linguagem e um vocabulário refinado.

De acordo com Filho e Cunha (2010), a síndrome de Asperger aparenta ter um início mais tardio que o autismo, ou parece ser diagnosticado mais tarde. As dificuldades de interação social podem se tornar mais evidentes na vida escolar, pois as “crianças com Síndrome de Asperger, podem ou não procurar uma interação social, mas têm sempre dificuldades em interpretar e aprender as capacidades de interação social e emocional com os outros.” (TEIXEIRA, (s.d.))

Figura 5 – Quadro explicativo sobre características do Transtorno Desintegrativo da Infância

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
<p>Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não-verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade.</p> <p>As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras.</p> <p>Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.</p>	<p>Após 2 anos e antes dos 10 anos de idade.</p>	<p>O transtorno não é melhor explicado pelo Autismo ou Esquizofrenia.</p> <p>Excluídos transtornos metabólicos e condições neurológicas.</p> <p>Muito raro e muito menos comum do que o Autismo.</p>

Fonte: Portal do MEC – A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010, p. 14.

O transtorno desintegrativo da infância foi descrito pela primeira vez pelo médico austríaco Heller em 1908. Nos primeiros casos observados as crianças apresentavam grande perda na questão da interação social e comunicação. Inicialmente foi denominado como demência infantil; entretanto, esse diagnóstico não se encaixa no quadro, já que a demência se caracteriza pela perda de memória e de habilidades de execução de tarefas.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria (1994), o transtorno desintegrativo da infância é também conhecido como síndrome de Heller, Demência Infantil ou Psicose desintegrativa. A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva usa a terminologia transtorno desintegrativo da infância (psicoses) ao se referir ao público alvo do AEE. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL (s.d.))

Segundo os relatos de Filho e Cunha (2010) após ser introduzindo na classificação psiquiátrica, se categorizando como Transtorno Global do Desenvolvimento, em função da perda de habilidade de interação social e também de comunicação, nesse transtorno não há degeneração continuada, após a regressão inicial, chega-se a um estado estável, mas que deixa um grande impacto durante toda a vida, sendo esse um transtorno extremamente raro de se diagnosticar.

Figura 6 – Quadro explicativo sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.		Quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios diagnósticos para um Transtorno Global do Desenvolvimento ou para outros quadros diagnósticos como Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva.

Fonte: Portal do MEC – A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010, p. 14.

Para Filho e Cunha (2010) esta é uma categoria diagnóstica de exclusão. “Podem se considerar também pessoas que possuam menos do que seis sintomas no total requerido para o diagnóstico do autismo ou idade de início maior do que 36 meses.” (FILHO e CUNHA, 2010)

O documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional diz que as crianças que se encaixam nesse tipo de transtorno são um grupo heterogêneo, com tendências a apresentar comportamento inflexível, intolerante a mudanças e que apresenta episódios de explosões de raiva quando são submetidas a mudanças de rotina ou ambiente.

Ao se refletir sobre a inclusão escolar e especificidades dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, fica clara a necessidade de um acompanhamento mais próximo ao aluno. Atendendo essas demandas o Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica, por meio da resolução número 4, de 2 de outubro de 2009, determina a oferta do chamado Atendimento Educacional Especializado, como se depreende do artigo inaugural da normativa:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Sendo assim, a AEE vem com o objetivo de complementar a formação do aluno com necessidades educacionais especiais, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias metodológicas que eliminem barreiras, possibilitando ao aluno a plena participação na sociedade e, também, o desenvolvimento da aprendizagem.

O trabalho do professor de atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. O AEE se realiza essencialmente na sala de recursos multifuncionais. (FIGUEIREDO, GOMES e POULIN, 2010, p.9)

Segundo Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), aconteceria nessa sala de recursos multifuncionais, a avaliação do aluno portador de necessidades educacionais especiais, incluindo a análise dos seguintes fatores: “aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber” (FIGUEIREDO, GOMES e POULIN, 2010). A partir das informações coletadas com a análise do aluno, que o professor responsável pelo AEE vai montar um planejamento que atenda as especificidades de cada estudante.

O acompanhamento implica, necessariamente, na elaboração de um plano de atendimento educacional especializado. Esse plano consiste na previsão de atividades que devem ser realizadas com o aluno na sala de recurso multifuncional. O acompanhamento prevê a articulação do professor do AEE com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas desses alunos. (FIGUEIREDO, GOMES e POULIN, 2010, p.14)

Cabe ressaltar, então, que a função do AEE e da sala de recursos multifuncionais é aplicar atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e aprimora-la, permitindo a aprendizagem e a inclusão de alunos no ensino regular. Essa ação, resultará, certamente, em uma resposta positiva no desempenho do aluno na sala de aula comum. Essa proposta tornar-se viável na medida em que aconteça a oferta de situações diversificadas que permitam ao aluno se expressar livremente na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula. “A oferta dessas diferentes opções de atividades tem influência no desenvolvimento da autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem.” (FIGUEIREDO, GOMES e POULIN, 2010)

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (BAPTISTA, 2011, p.66 apud MILANEZ e de OLIVEIRA, 2013, p.14)

Vasques e Baptista (2009, apud FEIJÓ, CORREA e SILVA, 2012) apontam que estes sujeitos (TGD) se encontram em segundo plano nas discussões sobre processos de escolarização, pois com base nas condições dos próprios alunos se justifica a não condição dos educadores e das escolas em atendê-los, priorizando “espaços clínicos e, muito frequentemente, propostas comportamentais de intervenção” (VASQUES, BAPTISTA, 2009, p.153, apud FEIJÓ, CORREA e SILVA, 2012). Conforme os textos dos referidos autores, com o apoio dos movimentos internacionais, estes sujeitos ganharam visibilidade e suas demandas foram reconhecidas, sendo que o seu atendimento na escola comum tem aumentado.

Segundo Cunha, Farias e Maranhão (2008, apud CIANTELLI, LEITE, MARTINS, 2013) a inclusão de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs), no contexto regular da escola, vem sendo amplamente discutida, com intuito de que esses alunos se beneficiem da educação comum. “A deficiência é um fenômeno socialmente construído e, nessa direção, cabe à sociedade prover dos ajustes necessários para viabilizar formas diferenciadas de desenvolvimento humano” (AMARAL, 1998; ARANHA, 2001; OMOTE, 1994, apud CIANTELLI, LEITE, MARTINS, 2013), não importando condições específicas de um determinado grupo de pessoas. Portanto, primeiramente é necessário reconhecer, acolher e compreender as diferenças e, após isso, viabilizar sua participação com plena vivência pedagógica, oferecendo-lhes o máximo possível de oportunidades, legitimando-os assim, como sujeitos efetivos, “porque presentes em nosso tempo e história, vinculados as práticas culturais e, portanto, plenamente capazes de efetivamente cumprirem a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições, embora diferentes.” (MILANEZ e de OLIVEIRA, 2013)

2.4 A inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento à luz do ordenamento jurídico brasileiro

Como já assinalado, a legislação brasileira garante o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, causando uma ruptura no sistema exclusivo do passado.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o intuito de “tornar amplamente conhecidos os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.”. (MEC/SEEP, 2007)

Baseando-se nos estudos de Milanez e de Oliveira (2013), com a publicação da nova Política da Educação na Perspectiva Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério Da Educação (SEESP/MEC, 2007) é evidente a transformação que as escolas vêm iniciando para adaptação de seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículo e, principalmente, formação de sua equipe docente.

A Política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas as necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o Atendimento Educacional Especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). (MILANEZ e de OLIVEIRA, 2013, p.13-14)

Ao analisar as documentações vigentes sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, fica clara a tentativa de quebra com o sistema excludente que predominou durante muito tempo. Conforme as leis brasileiras, desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (Resolução

CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001), dentre outras, assegura-se legalmente que é direito de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais ter atendimento educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

Segundo a designação presente na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 1º, parágrafo único, o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, deve seguir os seguintes passos:

Terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Conforme o parecer CNE/CEB 17/2001, fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 58, inciso 3º, a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Em Nota Técnica publicada em 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fazendo uso do art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD, ONU/2006), estabelece que pessoas com deficiências não devem ser excluídas do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência, mas terem acesso a uma educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais.

Além garantia o direito de frequentar a escola regular, os portadores de necessidades educacionais especiais têm assegurado pelo artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96), currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender suas necessidades da maneira adequada. A já citada Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 2º, reafirma que todos os alunos devem ser matriculados e que cabe às escolas organizar-se para proporcionar atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, a Parecer CNE/CEB Nº17, de homologado me 2001, aponta os deveres do Estado em proporcionar educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais:

Garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas. (Parecer CNE/CEB N°17, 2001, p.9)

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, fazendo referência ao Plano Nacional de Educação (PNE - lei nº 10.172/2001) destaca o “grande avanço que a década da educação deveria produzir, seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana”. Sendo assim, conforme a Resolução CNE/CEB (2001) a vida humana adquire riqueza se for formada e baseada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus planos.

O Ministério da Educação, comprometido com a garantia do acesso e permanência de todas as crianças na escola, tem como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade. (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004)

Para Milanez e de Oliveira (2013) os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidade/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas de aula comum com os demais alunos e receber em turno inverso ao seu horário escolar o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Sendo assim, a legislação brasileira, garante a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, proporcionando-lhes os subsídios necessários para adquirir saberes e também afirma o direito de convivência com as pessoas ditas normais, pois esses são aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano, como afirma o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência as Escolas de Classes Comuns da Rede Regular”, criado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em 2004, do qual se entende relevante destacar o seguinte trecho:

A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às classes comuns do Ensino Regular. Assim sendo, a Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

Portanto, a educação inclusiva como cita o referido documento, garante o cumprimento da Constituição, ao enfatizar que é direito de qualquer criança ter acesso ao ensino fundamental e que isso requer ações efetivas, ou seja, pressupõe uma organização pedagógica das escolas e “práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade.”.

Cabe também ser citada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação para as Pessoas Portadoras de Deficiências, conhecida como convenção da Guatemala, de 1999, que foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, pela Presidência da República. Esta convenção deixa clara a impossibilidade de haver qualquer tipo de diferenciação, tratamento desigual, exclusão ou restrição baseadas em deficiências,

Antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (art. 1º, nº 2, .a. apud pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004).

Este documento vem com efeito de atualizar as definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), pois complementa possíveis omissões.

Trata-se de documento que exige, agora mais do que nunca, uma reinterpretação da LDBEN. Isto porque a LDBEN, quando aplicada em desconformidade com a Constituição pode admitir diferenciações com base em deficiência, que implicam em restrições ao direito de acesso de um aluno com deficiência ao mesmo ambiente que os demais colegas sem deficiência. (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004)

Este decreto se torna muito importante, pois por efeito da lei acaba exigindo “uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.” (MEC/SEEP, 2007) Sendo assim, conforme cita o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, se torna fundamental dar uma nova interpretação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) para que não seja mais substituído o ensino comum em classes regulares, por ensino especial e ainda complementa o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, “limitando-se a prever as situações em que se dará a Educação Especial, que normalmente, na prática, acontece por imposição da escola ou rede de ensino.”

Segundo o texto presente no documento acima mencionado, para que se cumpra as determinações da Constituição Federal e Convenção da Guatemala, não são necessárias alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), mas sim, “a execução prática de seu capítulo referente à Educação Especial, principalmente, após a internalização da Convenção da Guatemala.”. (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004)

Assim, os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infralegais e administrativos relacionados à Educação (Ministério da Educação, Conselhos de Educação e Secretarias de todas as esferas administrativas), devem emitir diretrizes para a Educação Básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da promulgada Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todas as crianças e adolescentes

Nesta perspectiva, a legislação brasileira está trabalhando para proporcionar as pessoas com necessidades educacionais especiais, todas condições para que possam frequentar as escolas e terem sua convivência em sociedade garantida. Da

mesma maneira, é imprescindível a ampliação dos “serviços educacionais com os das áreas de Saúde e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do educando.” (CNE/CEB, 2001). Sabe-se que as dificuldades ainda são muitas, não se referindo exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, a problemas muito mais antigos, como a estrutura educacional brasileira. Sendo assim, a inclusão desses alunos gera uma gama maior de desafios a serem superados, reafirmando que a ideia de inclusão exige grandes mudanças na rede regular de ensino no Brasil, a fim de melhorar a educação, tanto para os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL TÉCNICA OLAVO BILAC: ANÁLISE ACERCA DA EFETIVIDADE DAS PRÁTICAS ADOTADAS NO ENSINO MÉDIO

3.1 Panorama sobre as políticas públicas existentes acerca da educação inclusiva em nível estadual

Como a escola eleita para a pesquisa empírica integra a rede estadual, imprescindível que se demonstre qual o panorama acerca da educação inclusiva no Rio Grande do Sul.

Ao se examinar o tema no referido estado, nota-se que o mesmo está em consonância com múltiplos documentos legais e normativos construídos nas últimas décadas, buscando reverter longos períodos de exclusão, segregação e invalidação dos direitos dos indivíduos com deficiência. Conforme a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, por meio de seu Departamento Pedagógico – Coordenação de Gestão da Aprendizagem – Assessoria em Educação Inclusiva (2014), a concepção da inclusão escolar demonstra o conceito de sociedade inclusiva, “aquela que não segrega os indivíduos, mas que modifica seus ambientes e atitudes para tornar-se acessível a todos.” (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014). Assimila assim, elementos presentes na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), da Convenção da Guatemala (1999), além do mais recente documento que defende os direitos dos indivíduos com deficiência, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006)

A já referida Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, de 2006, afirma que nenhuma pessoa com necessidades especiais deve ser excluída do sistema regular de ensino sob tal alegação. Assim, a Convenção, em seu artigo 9º, preconiza que:

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, 2006, art. 9º)

Então, desta maneira as políticas públicas do estado do Rio Grande do Sul seguem fundamentos propostos em âmbito internacional, bem como nacionalmente, estando baseadas nos Decretos Federais números 186/2008 e 6.949/2009 (através do último, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência passa a vigorar com o teor de emenda constitucional), no Documento Orientador da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP), na Resolução CNE/CEB de número 4, de 02 de outubro de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, bem como no Decreto Federal número 7611, de 2011, que legisla sobre o Atendimento Educacional Especializado. Também merece ser ressaltada a Nota Técnica MEC/SECADI, de 2011, levada em consideração na seara estadual.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consiste em uma orientação do MEC aos sistemas de ensino, com a finalidade de atender aos compromissos assumidos a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e delinear as diretrizes orientadoras para a política brasileira na área. Esse documento também colabora em afirmar um grupo específico de sujeitos como alvo das ações da Educação Especial (pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação). (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, POR MEIO DE SEU DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – COORDENAÇÃO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM – ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014, p.13)

Sendo assim, a Educação inclusiva no Rio Grande do Sul busca, como no restante do país, uma educação de qualidade, promovendo iniciativas que envolvam a interação entre professores, gestores, especialistas, família e estudantes e outros atores que compõem a rede estadual de ensino, gerando um esforço para reconhecer a proposta de uma escola para todos, construída para todos, segundo suas peculiaridades.

As mudanças necessárias não são decorrentes apenas da formulação de normas e documentos orientadores; resultam da vontade política de todos os agentes, vivenciadas a partir de uma gestão escolar democrática e alinhada aos propósitos da educação inclusiva. Portanto, algumas ações passam a ser prioritárias: fazer da aprendizagem o eixo central das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender, favorecendo o espaço para que a cooperação, a criatividade e a formação continuada sejam praticadas por seus professores, gestores, funcionários e estudantes. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, POR MEIO DE SEU DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – COORDENAÇÃO

DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM – ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014, p.10)

Portanto, segundo os escritos da Secretaria de Estado da Educação - Departamento Pedagógico - Coordenação de Gestão da Aprendizagem - Assessoria em Educação Inclusiva (2014), o Estado do Rio Grande do Sul tem o compromisso de desenvolver seus próprios projetos e propostas educacionais na área da educação especial, em busca de realizar políticas de Estado que sejam capazes de responder suas exigências e necessidades locais e, ao mesmo tempo, estar em harmonia com os princípios acerca dos direitos das pessoas com deficiência, compartilhados na atualidade pela sociedade brasileira.

Assim, conforme o texto da instituição mencionada acima, a Educação Especial no Estado busca romper os pressupostos de que o foco deve estar na deficiência, percebida como “problema”, “defeito” que impossibilita o sujeito e o prejudica a aquisição do saber. Propondo a nova visão, onde a deficiência não é vista como barreira que o impossibilita de obter conhecimento; sendo assim, o foco deve estar situado nas barreiras que impedem os deficientes ter pleno acesso à educação. Desta forma, a escola que valoriza as diferenças, aproxima a escola comum de uma educação especial de qualidade, na medida em que as mesmas possam a ser construídas como uma modalidade que percorra todos os níveis e modalidades de ensino.

Com isso, o Estado do Rio Grande do Sul afirma que as boas políticas públicas com relação a inclusão escolar se constroem na junção de diversas ações, dando destaque às políticas de formação continuada aos professores da educação especial, aos professores das classes regulares, e salientando que a mesma importância deve ser dada aos investimentos para oportunizar possibilidades das pessoas com deficiência terem acesso necessário para ter o amparo e proporcionar a permanência dos sujeitos em questão nas escolas.

Esse caminho, que denota um ensino de qualidade, precisa ser construído de forma conjunta por professores, gestores, especialistas, pais, estudantes e outros profissionais que compõem a rede. A proposta apresentada considera um plano comum a todas as escolas e, ao mesmo tempo, a necessidade do envolvimento de cada espaço escolar, a partir de suas peculiaridades. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO COORDENAÇÃO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014, p 3-4)

Para deliberar sobre o tema da inclusão escolar de alunos com deficiência, o Estado conta com algumas instituições para elaborar e garantir as melhores condições possíveis a esse público. Dentre essas instituições, valem ser mencionadas a Secretaria de Educação (SE), órgão responsável pelas demandas educacionais do Estado, que engloba a integralidade das escolas estaduais e privadas.

A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para o Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS), conforme Veigas (2010), foi criada pelo governo estadual em 1973, tendo a instituição como a finalidade básica a de profissionalização do “excepcional”. Ao longo dos anos, a instituição sofreu transformações em suas concepções, como ocorreu em 1988, quando passa a ser definida como fundação de personalidade jurídica de direito privado, destinada a ofertar assistência nos campos da “educação, do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social às pessoas com deficiência, a saber: física e/ou visual e/ou mental e às pessoas superdotadas ou talentosas.” (VIEGA, 2010, p.8). No ano de 1990, a fundação sofre outra transformação em suas bases, a partir desta data, passando a ser vinculada à Secretaria de Educação do estado.

Conforme Oliveira (1994), a FADERS tem prestado serviço a comunidades através de seus centros, como o CADEP (Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce), o CAEDA (Centro de Atendimento Especializado para Deficientes da Audição), o COPA (Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre), o CLB (Centro Louis Braille), o CAZON (Centro Abrigado Zona Norte), além dos núcleos e escolas distribuídos pelo Estado. (VEIGA, 2010, p.8)

Assim, a FADERS se propõe a pensar políticas públicas que facilitem a inserção de pessoas deficientes. Porém, essas políticas não se restringem ao acesso à educação, vão além, asseguram o acesso à saúde, “acessibilidade e participação em diferentes instâncias de discussão de questões relativas às pessoas portadoras de deficiência” (VEIGA, 2010, p.8) Seguindo os escritos da referida autora, ela argumenta que apesar de a Secretaria de Educação do Estado e a FADERS trabalharem com o mesmo público, tentando proporcionar as melhores condições para a inserção dos mesmos na sociedade, há pontos que precisam ser resolvidos, como a desarticulação entre as ações das duas instituições ao propor o atendimento ao mesmo contingente de pessoas.

A FADERS não conta com documentos orientadores de ações para atendimento às pessoas portadoras de deficiência e muitos dos textos legais ou textos produzidos pela SE não chegam à instituição, o que caracterizaria a desarticulação [...] FADERS caminha à margem das decisões institucionais, lutando pelos espaços de discussão e participação. (VEIGAS, 2010, p.9)

Outra medida que cabe ser mencionada é a Resolução nº 267 de 2002, que fixa os parâmetros para oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino, que vem para adequar a educação nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Em seu artigo 1º, a Resolução nº 267 define que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado no Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente em classes comuns do ensino regular. A mesma resolução delimita as obrigações da Secretaria de Educação do Estado, em seu artigo 5º, que diz:

Art. 5º Cabe à Secretaria da Educação:

- I – A realização do levantamento da população a atender;
- II – O planejamento de ações e o estabelecimento de políticas conducentes ao atendimento do universo de alunos com necessidades educacionais especiais;
- III – Prover o acesso das crianças e adolescentes em situação de risco a formas de escolarização consentâneas com sua condição;
- IV – A estruturação de equipe de apoio a instituições públicas e privadas que se dedicam à educação especial;
- V – A iniciativa de promover oportunidades de formação e capacitação de professores para atuar na educação especial;
- VI – Divulgar, anualmente, a relação de escolas especializadas em educação especial e das escolas comuns que se adequaram ao recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, para fixar e não deixar dúvidas sobre a oferta de vagas na educação especial na rede estadual de ensino, é concebido o Parecer nº 441 de 2002, que também está baseado na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Dentre seus pontos principais consta um esclarecimento sobre o que seria a escola inclusiva, dizendo que ela possui esta característica não somente por receber o estudante com necessidades educacionais especiais, mas o que a torna inclusiva é o fato de se mostrar “disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares...) para acolher todo e qualquer aluno e acompanhá-lo em sua escolarização.”. (MINISTÉRIO PÚBLICO/ RS, 2002) Posto isso, o Estado do Rio Grande do sul busca adequar suas escolas a esta visão proposta.

Uma escola inclusiva é uma escola que se organiza para atender às necessidades de seus alunos. Não é o aluno que se adapta à escola e sua estrutura; é a escola que se estrutura para atender ao aluno. Somente com base nesse princípio geral, é que se pode pensar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas “classes comuns” e que é, sempre, a primeira alternativa de atendimento a ser alvitada. (MINISTÉRIO PÚBLICO/RS, 2002)

Deste ponto de vista, o Estado está tentando firmar as bases para atender de maneira digna os estudantes com necessidades educacionais especiais, indo ao encontro com os parâmetros propostos tanto no âmbito nacional quanto internacional. Porém, sabe-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado para o aperfeiçoamento das legislações sobre o tema, para que as mesmas se tornem realmente efetivas e, também, o mais importante, o tempo para que as escolas se adequem para tornar a experiência dos alunos com necessidades educacionais a mais rica possível.

3.2 Procedimentos adotados na escola Olavo Bilac: da forma de diagnóstico à ação da comunidade escolar

A Escola Estadual Técnica Olavo Bilac foi criada em 03 de agosto de 1921 como Grupo Escolar. Em 1985, foi implantado o 2º grau, e passou a denominar-se como "Escola Estadual de 1º e 2º Graus Olavo Bilac"; a partir dessa data, priorizou o Ensino Médio, oferecendo, também, Educação Profissionalizante - o Curso Técnico em Contabilidade. Em 29 de maio de 2000 obteve nova designação: "Escola Estadual Técnica Olavo Bilac".

Atualmente, com direção da professora Ivete Santos Oliveira, a escola tem um corpo docente constituído por 60 professores e 17 funcionários. Possui aproximadamente de 1000 alunos, distribuídos em três níveis de ensino.

Os procedimentos adotados pela escola Olavo Bilac para o diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais seguem os pressupostos sugeridos pelas normativas aplicadas nacionalmente. Fernandes e Viana (2009) argumentam que, inicialmente, o diagnóstico dos estudantes com algum tipo de deficiência era realizado apenas por especialistas da área da medicina; todavia “com as exigências do desenvolvimento científico, houve um redimensionamento gradual no sentido do diagnóstico interdisciplinar a partir da década de 1970.” (FERNANDES, VIANA, 2009)

Desse modo, observa-se que o diagnóstico pedagógico tem testemunhado uma gradual evolução conceitual: de uma posição eminentemente clínico-patológica a uma concepção mais ampla e voltada para as potencialidades do aprendiz. O resultado da intervenção pedagógica atua como a função norteadora da avaliação diagnóstica, promovendo, dessa forma, uma contínua retroalimentação. Portanto, pode-se afirmar que o diagnóstico favorece a intervenção, pois modifica e potencializa as situações favoráveis à aprendizagem. Pode colaborar, de modo análogo, para o reconhecimento social das potencialidades do educando com NEEs. (FERNANDES, VIANA, 2009, p. 312)

Desta maneira, para melhor entender o processo realizado para diagnosticar os estudantes com necessidade educacionais especiais, foi realizada uma entrevista com a professora Andrea Belo Borges Zancan, formada em educação especial, pela Universidade Federal de Santa Maria, em 2004, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), da escola Olavo Bilac. Atualmente, a escola atende em turno inverso trinta e um estudantes no AEE; destes, vinte e três têm algum tipo de deficiência mental, três com baixa visão, dois com deficiências múltiplas, dois com transtornos globais do desenvolvimento e um com altas habilidades/superdotação. Porém, a professora Andrea salienta que dez desses trinta e um casos estão sendo reavaliados e seus diagnósticos podem ser alterados, devido a troca de responsáveis pelo AEE (2016).

De modo a sistematizar a análise de dados coletados por meio da observação feita no ambiente escolar, bem como da referida entrevista, foram construídas três categorias, tendo por base a Resolução CNE/CEB n. 04, de 02 de outubro de 2009.

A primeira categoria diz respeito ao diagnóstico (1), ancorada no art. 9º da referida normativa, no qual se encontra previsto que a elaboração e a execução do plano de AEE devem se dar com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. A segunda categoria eleita consiste no atendimento à utilização de estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação no aluno na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem (2), como preconiza o artigo 2º da Resolução. A terceira categoria é referente à existência de sala de recursos multifuncionais (3). Já a quarta categoria refere-se ao diálogo que deve ser mantido entre os professores do AEE e os docentes das salas regulares (4), como determina o art. 13, VIII, da Resolução CNE/CEB n. 04, de 02 de outubro de 2009.

Tais categorias foram construídas com o objetivo de fornecer uma visão geral sobre o atendimento prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais

na Escola Olavo Bilac, mas também de modo a buscar uma aproximação com relação ao problema de pesquisa, que diz respeito à efetividade dos procedimentos no que se refere aos estudantes com TGDs; por tal razão, em especial, figura a categoria 2, considerando que é com relação aos alunos com transtornos que se exige uma maior diversidade de estratégias, dada a complexidade dos ditos transtornos.

Registra-se, também, que tal análise não é tida como conclusiva, pois deixa de considerar muitas variáveis que poderiam ser exploradas. Todavia, este é o recorte metodológico que se entende adequado para esta primeira investigação sobre o tema, a qual se pretende aprofundar em outro momento da trajetória acadêmica.

Quanto à primeira categoria, a professora Andrea diz que o diagnóstico desses estudantes acontece no decorrer do ano letivo, pois se trata de um processo longo e demorado, sendo necessária a parceria com as professoras das classes comuns, que encaminham e relatam as diferenças que certos alunos apresentam em relação a outros, como dificuldades acentuadas em acompanhar o ritmo do restante da turma. Assim, os professores, são os mais indicados para realizarem o diagnóstico prévio “por estarem em contato direto com os alunos em sala de aula (...) podem observar – formal e informalmente – as atividades e comportamento.” (FERNANDES, VIANA, 2009).

Depois disso, a professora responsável pelo AEE entra em contato com os pais ou responsáveis pelo estudante, para que seja marcada uma entrevista, em que os mesmos são questionados sobre os sintomas que os estudantes apresentam na escola, verificando se há semelhanças em casa. A partir destas respostas dos pais, o aluno é convidado a realizar uma série de atividades; a professora argumenta que essas atividades abrangem todas as áreas do desenvolvimento, linguagem tanto compreensiva como expressiva e motricidade fina, e que o seu diagnóstico se dará em decorrência do seu desempenho. A professora Andrea relata, ainda, que estas atividades são possíveis de serem realizadas por qualquer aluno em determinadas idades, portanto quando o estudante apresenta algum déficit em alguma das áreas recebe uma atenção especial, sendo encaminhado a um médico, psicológico ou neurológico para dar o respaldo ao diagnóstico prévio realizado na escola. Tal proceder está em consonância com as determinações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, como é possível observar na passagem ora trazida à colação.

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno. (CNE/CEB, 2001, p.15)

O diagnóstico não é algo rápido ou fácil de ser produzido. Além da complexidade própria na identificação de deficiência ou não, também há que se ter claro que o AEE não atende a alunos com dificuldade de aprendizagem, embora ocorra de receber estudantes com tais problemas, como explica a responsável pelo atendimento:

Quando eu entrei aqui, eu recebi vinte e um alunos para atender, só no turno da manhã, são do turno da tarde que vem no turno inverso. Desses vinte e um eu já chamei quinze, desses quinze compareceram dez, desses dez eu já vi que tem três que não são do AEE, que eles têm muita dificuldade de aprendizagem, o que costuma ser confundido com a deficiência. (...) É bem complicado. Tem um aluno que eu tenho uma dúvida bem grande, eu conhecia ele de outra escola, ele tá como deficiência intelectual e realmente ele tem todas as características, mas ainda tenho dúvida se ele não teria dislexia, então estou pesquisando. (ZANCAN, 2016, p.2)

Com este diagnóstico feito, os estudantes são acompanhados regularmente pelo responsável pelo AEE, para que sejam desenvolvidas metodologias especiais para suprir suas necessidades específicas, o que atende à segunda categoria. Desta forma, a professora Andrea conta que a construção dessas metodologias é baseada no interesse do aluno, partindo de onde ele demonstra mais afinidade. Ela exemplifica que um dos alunos que foi diagnosticado com autismo (um transtorno global do desenvolvimento) tem todas suas atividades metodológicas baseadas em animais.

A partir do que chama mais atenção dele que elaboro as atividades. Por exemplo: eu tenho um aluno, não aqui nesta escola, mas eu tenho uma experiência de um menino que tem autismo, é um transtorno global de desenvolvimento e ele gosta muito de animais, se eu for dar pontuação, se eu for dar alguma coisa ligada ao português, ele não vai querer, mas se eu

colocar animais junto, um texto bem pequenininho, conciso, sobre um animal que interesse pra ele, aí ele aprende bem rapidinho, matemática também, ontem eu fiz uma atividade com ele e tive que colocar figuras de animais e ele fez bem direitinho, mas se eu der simplesmente números, ele não faz, eu sempre procuro ver o que que interessa para o aluno e oriento os professores também. A partir disso, converso com o professor, digo no que ele se interessa mais, claro que sempre tentando fazer com que ele se interesse por outras coisas também, não se fixe só ali naquilo que é interesse dele. (ZANCAN, 2016, p.2)

Dessa maneira, todas as áreas do conhecimento precisam ser trabalhadas através de ludicidade, para proporcionar o pleno desenvolvimento intelectual, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
 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; (CNE/CEB nº 2, 2001, p.2)

Para Milanez, Oliveira, Misquiatti (2013) salientam que os professores do ensino comum não devem utilizar estratégias de ensino generalistas que são empregadas cotidianamente, pois as mesmas podem não atender as necessidades acadêmicas, sociais e comportamentais dos alunos com TGDs, o auxílio diferenciada para estes alunos deve ser direcionado a partir do respeito as particularidades de cada um, “garantindo-lhe o exercício de seus direitos e deveres, de conformidade com as suas possibilidades, sem que o suporte assuma um caráter estritamente assistencialista, o que lhe cassaria a cidadania (OMOTE, no prelo, apud MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013). Seguindo esses pressupostos, de respeito e flexibilização de metodologias, os estudantes com TGD tem condições necessárias para exercer suas atividades escolares e desenvolver suas competências intelectuais.

Como recursos para favorecer o aprendizado de alunos com TGD, podem ser empregadas estratégias relacionadas a áreas de interesses e habilidades específicos do aluno, como o interesse acentuado por um determinado assunto, como trens ou mapas. Os recursos visuais oferecidos paralelamente aos estímulos auditivos também são uteis para facilitar a compreensão do aluno com TGD, como escrita, figuras e até mesmo fotos. (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013, p. 107)

Autores como Wetherby e Prutting (1984, apud MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013) argumentam que as crianças com TGDs demonstram suas habilidades em atividades que podem ser aprendidas por tentativa e erro do que em atividades que são aprendidas pela observação do comportamento de outras pessoas, como um jogo simbólico gestos convencionais. Visto isto, fica evidente que para o pleno desenvolvimento de suas competências, necessitam da convivência em sala de aula regular e também de uma flexibilização de conteúdo, que devem acontecer tanto na sala de aula quanto na sala de recursos multifuncionais.

No que se refere à terceira categoria, os estudantes são atendidos na sala de recurso multifuncionais, um ambiente que reúne os elementos essenciais para suprir as dificuldades que são apresentadas. A sala está equipada com computadores, materiais adaptados para deficiência visual, meios utilizados para estimular os aspectos nos quais estudante demonstra defasagem. Portanto, o atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais deve oferecer ao aluno formas de se expressar livremente, para que o professor possa trabalhar suas especificidades, a fim de ajudar o mesmo a atuar no ambiente de sala de aula e fora dela.

Figura 7 – Fotografia da sala de recursos multifuncionais da escola Olavo Bilac



Fonte: Fotografia tirada pelo acadêmico Guilherme da Silva Minozzo

Figura 8 – Fotografia dos materiais sala de recursos multifuncionais da escola Olavo Bilac



Fonte: Fotografia tirada pelo acadêmico Guilherme da Silva Minozzo

Já no que pertine à quarta categoria de análise, o contato entre o AEE e as professoras da classe comum deve ocorrer de maneira frequente, para que os estudantes possam ser avaliados e discutida a evolução que o atendimento no AEE vem ocasionando. Na escola Olavo Bilac, estes encontros são realizados quinzenalmente com todos os professores da escola, e neles são expostas as dificuldades, evolução, ideias de atividades e metodologias para trabalhar com os alunos inclusos. Portanto o AEE trabalha como uma ponte, entre professor de sala regular, a família e especialistas, além de oferecer suporte na realização de atividades e como proceder com tais alunos, transformando este trabalho imprescindível para o desenvolvimento intelectual do estudante e também facilitando a sua adaptação a classe comum do ensino regular, tornando digna sua participação na escola e acesso ao conhecimento, destacando a diversidade humana, quebrando com os padrões impostos pela sociedade atual.

Os professores aceitam, aqui na escola são bem acessíveis, bem abertos, mas a dificuldade é que eu tenho vinte horas aqui e vinte horas em outra escola, eu tenho que trocar meu turno pra poder vir aqui pra conversar com os professores, já vim, já fiz isso, desde o início do ano letivo vim duas vezes e vou procurar vir mais vezes, a gente troca ideias de como os alunos estão e do que eu observei e vice-versa. (ZANCAN, 2016, p.3)

Desta forma, é importante compreender que a “pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir ” (ARENDR, 1997, apud MAZZOTTA, SOUSA, 2000).

3.3 Principais dificuldades e perspectivas: o olhar do professor em formação e do docente em exercício sobre o estágio atual da educação inclusiva

Ao entrar no ambiente escolar, rapidamente se percebe a diversidade existente nesse local, sendo um espaço onde as diferenças coexistem de forma harmoniosa. Porém, manter essa existência torna-se um desafio, visto que a escola trabalha baseada em modelos homogêneos, fundamentada no argumento de que facilitam a aprendizagem e o trabalho do professor. Dito isso, a proposta educacional empregada por escolas não compreende os preceitos referentes à educação inclusiva.

Então, a Educação Inclusiva, diferentemente da Educação Tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento. Ou seja, na educação inclusiva, uma escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. (FRIAS, MENESES, 2009)

Nesta perspectiva, um dos grandes entraves para que a proposta de educação inclusiva seja de fato praticada de maneira adequada e eficaz é a falta de preparo dos professores para trabalharem com estudantes que não são “normais”. Desta maneira, compactuando com os pensamentos de Frias e Meneses (2009), o despreparo dos professores torna-se um obstáculo crucial a ser transposto para se chegar a educação inclusiva de fato; é um grande desafio fazer com que a inclusão aconteça, além do ter que garantir o progresso do estudante na aprendizagem no âmbito escolar, do mesmo modo que no crescimento total do estudante com necessidades educacionais especiais.

A inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular não se consolidou da forma desejada, a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva. Ainda, se faz

necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais. (FRIAS, MENESES, 2009)

Deste modo, cabe relatar o quão dificultoso é trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais sem preparo, pois me deparei com um destes estudantes, na prática do estágio curricular IV (primeiro semestre de 2016), em uma turma de 1º ano, na qual havia um aluno com deficiência mental. Segundo a professora responsável pelo AEE da escola Olavo Bilac, as dificuldades enfrentadas pelo aluno, caso fossem classificadas, se enquadrariam no grau mais severo do seu transtorno. Este aluno tem a idade elevada em comparação com a média da turma e necessita de uma atenção toda especial, pois ele não sabe ler, requerendo, desta maneira, uma flexibilização e modificação das metodologias de ensino para que possa desenvolver o seu conhecimento de forma satisfatória. Para que se desse tal desenvolvimento, foi sugerido pela própria responsável do AEE (2016) que explorasse a oralidade do aluno; o mesmo recebia materiais iguais ao restante da turma, porém tinha uma explicação do conteúdo diferenciada, mais acessível, mas ele era sempre instigado a expor suas ideias, dúvidas, fazendo-o participar o máximo possível da aula e interagir com o restante da turma, para que de fato se sentisse parte daquele organismo que se faz a sala de aula.

Porém, esta tarefa, às vezes, não é possível de ser alcançada, pois o professor tem turmas lotadas e, lógico, carece de formação continuada para se trabalhar com estes indivíduos. “Sabemos também, da dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar “alunos especiais” (FRIAS, MENESES, 2009). Pondo-me no lugar dos professores que convivem com ele diariamente e como futuro professor me senti totalmente perdido, sem saber como lidar com a sua particularidade. Salienta-se, quanto a este ponto, que a experiência de estágio, que tem duração de 16 horas, não pode ser usada como amostra de pesquisa; a intenção contida no breve relato pessoal é, simplesmente, de fornecer uma visão enquanto participante, ainda que temporário, do processo.

O que se pode verificar é que, para que este estudante se desenvolva ao máximo e professores não enfrentem estas dificuldades, se faz necessário oferecer possibilidades para o docente aperfeiçoar sua formação.

A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. (NASCIMENTO, 2009)

Rodrigues (2003, apud NASCIMENTO, 2009) argumenta que a formação carente não traz resultados à realização da educação inclusiva, pois a mesma, requer ajustes que seriam trabalhosos para a atual estrutura da educação. Vale ressaltar que a formação docente não deve limitar-se ao preparo ofertado em suas graduações, mas sim, estender-se a programas de capacitação que sejam realizados de forma integral e constante. “A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem.”. (NASCIMENTO, 2009)

Concordando com Menezes (2008), urge enfatizar a importância da formação continuada de todos os educadores, especialmente aos que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, já que é nela onde são colocadas as expectativas de expansão e apropriação dos saberes, de novos conhecimentos necessários ao desempenho docente necessário às especificidades do aluno.

Na formação continuada repousam as esperanças, se não de solução, mas minimamente, como uma possibilidade para algumas respostas às questões do cotidiano escolar às quais a formação inicial não pôde prover. A partir do ingresso na carreira profissional o (importante) processo de amadurecimento, vivências, reflexões e estudos muito poderão contribuir para uma formação contextualizada a realidade do professor. (MENEZES, 2008, p.85)

Assim, Frias e Menezes (2009) dizem que um dos fatores que colabora para o sucesso de qualquer medida vinculada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular passa pela atitude e disponibilidade do professor em se aperfeiçoar. “Não basta determinar legalmente a inclusão para que ela aconteça afinal ela é um processo que deve fornecer aos alunos com deficiência ou outras necessidades” (FRIAS, MENEZES, 2009) para desta forma, desenvolver uma educação com extrema qualidade e eficácia, no sentido do desenvolvimento e da satisfação das suas necessidades específicas. Então, para oferecer uma educação de qualidade para todos, escola precisa:

Capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC/SEESP, 1998, apud NASCIMENTO, 2009).

Para Fonseca (1995, apud NASCIMENTO, 2009) é preciso preparar todos os professores, com máxima urgência, para se obter sucesso no processo de inclusão, através do método de inserção gradativa. Professores preparados poderão receber e conviver com seus alunos não considerados “normais”, bem como, aceitar suas necessidades individuais. Parafraseando a professora Andrea, responsável pelo AEE da escola Olavo Bilac, quando questionada se a escola estava preparada para receber tais alunos, a escola não está preparada, porém busca sempre desenvolver o melhor trabalho possível para acolher com dignidade os estudantes com necessidades especiais, com grande esforço de todas as áreas da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o objetivo deste trabalho, que foi verificar a efetividade das políticas de inclusão direcionadas às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, compreende-se que há um progresso na legislação brasileira referente ao direito dos indivíduos com TGDs. O mesmo vale para o Estado do Rio Grande do Sul, que, através de documentos baseados em tratados internacionais que norteiam a proposta da educação inclusiva, como A Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2014) reconhece que as necessidades de cada estudante são bastante heterogêneas, e que, além das condições de acessibilidade, recursos de apoio, se faz de extrema urgência se investir na formação de professores com base na educação inclusiva, pois todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade.

Matiskei (2004) propõe que o desafio da inclusão escolar deve ser enfrentado como uma possibilidade de reconsiderar e reconstruir políticas e estratégias educativas, “de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.” (MATISKEI, 2004)

Ainda assim, com todo o apoio recebido pelas políticas públicas, Nascimento (2009) argumenta que a proposta da educação inclusiva como forma de atendimento dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, ainda não é um seguimento amplamente difundido em nosso país, muito se deve ao fato de que o professor não sabe como proceder com os alunos inclusos e, em alguns casos, muitas vezes, não sabe da existência de tais transtornos; a inserção de um aluno com TGD em uma escola comum “acarreta vários questionamentos sobre o funcionamento geral da escola, o que pode ocasionar resistências, visto que a equipe escolar necessita de modificações diversas” (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013).

O que foi constatado com o desenvolvimento da pesquisa, é que, sem a formação adequada, a tarefa de fazer o aluno com necessidades especiais participar de maneira apropriada e adquirir o conhecimento proposto, se torna mais trabalhoso e difícil devido ao fato do aluno ter um ritmo e condições específicas, diferentes do restante da turma. Posto desta forma a educação inclusiva como é representada

atualmente torna-se um desafio que nos sujeita a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Ainda há muito por fazer no sentido de oferecer condições aos professores para alcançar a tão desejada inclusão, pois as “experiências vividas no cenário brasileiro atual apontam a inexperiência, a insegurança e a formação insuficiente, fragmentada e desvinculada da verdadeira realidade das necessidades dos alunos”. (LIMA, NUNES, BERTOLETTO, (s.d.))

Frias e Meneses (2009) expõem que as dificuldades no que se refere a alunos com TGDs ainda são muitas, mas muito problemas se referem a estrutura educacional do país como um todo. Nessa perspectiva, a inclusão dos ditos especiais gera novos desafios, que se somam com os desafios já existentes, desta forma a inclusão exige imensas mudanças para melhorar a qualidade da educação não só para alunos com deficiências.

Conforme Matiskei (2004) o processo de inclusão exige planejamento e mudanças políticas, administrativas e de gestão educacional, que inclui desde aplicação de recursos governamentais até a flexibilização de currículos em sala de aula. Pois sabemos que “a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento”. (FRIAS, MENESES, 2009)

Para finalizar, este trabalho evidenciou que a legislação brasileira e as escolas tentam fazer um tipo de inclusão, porém essa inclusão tem um viés mais social do que uma proposta para desenvolver e trabalhar habilidades cognitivas dos alunos, visto que muitas vezes o aluno só se faz presente de corpo na sala de aula com o restante dos alunos. Ainda há um grande caminho a ser percorrido; muitas vezes, o que é imposto nacionalmente não se enquadra no contexto das necessidades enfrentadas pela escola. Neste sentido, enfatiza-se a importância da qualificação do professor para poder trabalhar na maneira mais adequada possível com alunos com transtornos globais do desenvolvimento, esta se faz uma das medidas mais urgentes para que a proposta da educação inclusiva obtenha sucesso, pois como foi dito por uma professora, a escola pode não estar preparada para tais alunos, mas faz o máximo esforço possível para que eles tenham a melhor educação e desenvolvimento de suas habilidades. Desta forma, seguindo os escritos de Farias, Maranhão e Cunha (2008, apud MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013) onde ressaltam a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança, especialmente dos alunos com

TGD, visto que é o profissional da educação que pode facilitar a compreensão deles dos diferentes contextos e aspectos em que ele está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1998). **Artigo 208 da Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=ARTIGO+208+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL>> Acesso em: 28 de maio de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 19 de março de 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611373/artigo-54-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>> Acesso em: 28 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nº 9394/96. Capítulo V: educação especial de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CBE 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 17 out. 2001. Seção 1, p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de março de 2016.

BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2016.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out.2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 de março de 2016.

BRASIL. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 de abril de 2016.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto De Oliveira. O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESCOLA COMUM OU ESCOLA ESPECIAL? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 105-127, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2892/2574>>. Acesso em: 02 de abril de 2016.

FEIJÓ, Gabriel De Oliveira; CORREA, Thaiza De Carvalho; SILVA, Patrícia Oliveira Da. A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE LONDRINA (2007-2010). **ANPED SUL**, Caxias, n. 9, p. 1-13, jul./ago. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_17_24_1955-7302-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2016.

FERNANDES, TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO; VIANA, TANIA VICENTE. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. 44 p.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª São Paulo Atlas, 2002. MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 231.

GLAT, Rosana, PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. 2. Ed. Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean - Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira De. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010. 28 p.

LE MOS, Emellyne Lima De Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009>. Acesso em: 16 de março de 2016.

LIMA, Lucianna Ribeiro de; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim; BORTOLETTO, Denise; ROCHA, Denise Silva. **Formação continuada de professores e políticas públicas: caminhos para a inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC10.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 200./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio De; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: ABEU, 2013. 144 p.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Sousa. Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Disponível em: <www.revistas.usp.br/estic/article/download/60917/63953>. Acesso em: 14 de março de 2016.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, 2006

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_prof_alunos_neces_esp.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

NASCIMENTO, Cristina de Fátima do. **Educação Inclusiva no Brasil e as dificuldades enfrentadas em Escolas Públicas**. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Cristina%20de%20Fátima%20do%20Nascimento%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

PARANÁ. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tgddefinicao.pdf>>. Acesso em: 06 de abril de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: diretrizes orientadoras para a rede estadual da rede de ensino do Rio Grande do Sul – Caderno Pedagógico 01**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_caderno_educ_inclusiva.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. CONSTITUIÇÃO ESTADUAL, **Artigo 199 e 214**. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdlfqNoXO4%3D&tabid=3683&mid=5359>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 267/2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3161.htm>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 441/2002**. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3162.htm>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 56/2006**. CEED Regras da Educação Especial. Disponível em: < <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/403#topopagina>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. O IDEÁRIO DA INCLUSÃO (SOCIAL E EDUCACIONAL) NA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA PÓS 1990. **2º Seminário Nacional: Estado e políticas sociais no Brasil**, Cascavel, p. 1-13, out. 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu24.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

SELAU, Bento. **Inclusão na Sala de Aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

STELMACHUK, Anáí Cristina Da Luz; MAZZOTTA, Marcos José Da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Rev. Educ. Espec**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 19 de março de 2016.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: Educação Inclusiva no contexto estadual. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_52_38_EDUCACAO_ESPECIAL_NO_RIO_GRANDE_DO_SUL_EDUCACAO_INCLUSIVA_NO_CONTEXTO_ESTADUAL.PDF>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

ZANCAN, Andrea Belo Borges. Entrevista concedida a Guilherme da Silva Minozzo. São Borja, 05 de abril de 2016. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” deste trabalho.]

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista com a professora Andrea, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado da escola Olavo Bilac

- 1- Quantas crianças com transtornos globais do desenvolvimento a escola atende e quais são seus diagnósticos?
- 2- Como são diagnosticadas as crianças com necessidades educacionais especiais?
- 3- Como essas crianças são encaminhadas até o atendimento educacional especializado?
- 4- Como são construídas e quais são as metodologias para atender as crianças com transtornos globais do desenvolvimento?
- 5- A escola possui sala de recursos multifuncionais? Como ela está equipada e quais os trabalhos realizados nela?
- 6- Existe um diálogo entre as professoras do atendimento educacional especializado e as professoras da classe comum visando o maior desenvolvimento do portador de necessidades educacionais especiais?
- 7- Na sua visão, esse trabalho especializado possibilita aos alunos uma oportunidade de desenvolverem suas capacidades intelectuais e uma adaptação mais rápida as classes comuns?
- 8- Em sua opinião, a escola está preparada para receber esses alunos especiais?

APÊNDICE B – Termo de Entrevista

APÊNDICE C – ENTREVISTA

Entrevista realizada com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado da escola Olavo Bilac no dia 05 de abril de 2016

Guilherme: Então professora, primeiro que gostaria que a senhora se identificasse, falasse de sua formação.

Andrea: Eu sou Andrea Belo Borges Zancan, eu sou formada em Educação Especial, me formei em 2004 na Universidade Federal de Santa Maria.

G.: Certo, podemos começar com as perguntas?

A.: Sim

G.: Quantas crianças com Transtornos Globais de Desenvolvimento a escola atende e quais são os seus diagnósticos?

A.: Como eu iniciei no começo desse ano, eu ainda não tenho nenhum aluno que tenha transtorno, não com transtorno diagnosticado, o que eu observei a princípio nós temos dois, mas não tem diagnóstico ainda.

G.: Esse diagnóstico acontece no decorrer do ano com as observações?

A.: Sim, sim, é. A gente sempre leva em conta o relato das professoras, o comportamento do aluno, as observações nos atendimentos, assim como as entrevistas das famílias, as quais são orientadas a procurar um acompanhamento médico, seja psicológico, psiquiátrico ou neurológico, caso haja necessidade, para finalizar o diagnóstico, pois só nós professores não temos como.

G.: Sim, deve ser muita coisa.

A.: É, demora um pouquinho para que a gente tenha certeza.

G.: Certo, próxima então. Como são diagnosticadas as crianças com necessidades educacionais especiais?

A.: É como eu já falei anteriormente, geralmente são as professoras que nos procuram, falando que observaram alguma coisa diferente no aluno. Depois disso a gente chama os pais, faz uma entrevista, nessa entrevista a gente já vê se tem alguma coisa na fala dos pais que eles também já observaram em casa. Somente depois disso, é que chamamos o aluno aqui, a gente realiza algumas atividades com ele, dependendo do resultado, pesquisamos mais a fundo, procuramos um tratamento/acompanhamento médico para que a gente possa ter um respaldo maior.

G.: Quais seriam essas atividades professora, pode falar um pouquinho?

A.: Eu tenho atividades de todas as áreas de desenvolvimento: linguagem, linguagem compreensiva e expressiva, motricidade ampla e fina... Em todas as áreas de desenvolvimento que as crianças em determinadas idades, realizariam normalmente, que é o desenvolvimento normal da criança. Portanto, se a criança tem algum déficit em alguma dessas áreas, desenvolveu a atividade de maneira mais abaixo do que o esperado, a gente investiga. Eu costumo aplicar mais de uma vez, porque depende do dia, de como a criança, o aluno está, são assim as atividades.

G.: Certo. Como essas crianças são encaminhadas até o atendimento educacional especializado?

A.: Pelo professor da turma pelo censo escolar. Como eu entrei esse ano na escola, peguei uma lista dos alunos que estão matriculados no censo escolar como tendo alguma deficiência, porque tem muitos alunos que vem de outras escolas e os professores ainda não conhecem, então no censo já vem qual a deficiência que ele tem, e eu vou investigando pra ver se realmente ele tem essa deficiência.

G.: Então esse número pode aumentar no decorrer do ano.

A.: Pode aumentar ou diminuir, dependendo das investigações. Quando eu entrei aqui, eu recebi vinte e um alunos para atender, só no turno da manhã, são do turno da tarde que vem no turno inverso. Desses vinte e um eu já chamei quinze, desses quinze compareceram dez, desses dez eu já vi que tem três que não são do AEE, que eles têm muita dificuldade de aprendizagem, o que costuma ser confundido com a deficiência.

G.: E tanto essa dificuldade de diagnosticar a dislexia, não entra no atendimento educacional especializado, isso pode ajudar bastante a aumentar esse número?

A.: É, é bem complicado. Tem um aluno que eu tenho uma dúvida bem grande, eu conhecia ele de outra escola, ele tá como deficiência intelectual e realmente ele tem todas as características, mas ainda tenho dúvida se ele não teria dislexia, então estou pesquisando.

G.: E a senhora não acha que esse caso de dislexia deveria ser encaixado nas necessidades, no atendimento, no caso?

A.: É, ele não chega a ser uma deficiência a dislexia, não é uma deficiência intelectual, mas deveria ser encaixado, ter um acompanhamento, pra que os professores soubessem, o professor do AEE orientasse o professor de sala de aula de como proceder, fazer as atividades pra ele, são diferentes né.

G.: Certo, próxima então. Como são constituídas e quais são as metodologias para atender as crianças com transtorno globais de desenvolvimento?

A.: A gente tem que pensar bem no como é esse transtorno, porque é um diferente do outro. Geralmente eu costumo observar o que que chama mais atenção do aluno, a partir do que chama mais atenção dele que elaboro as atividades. Por exemplo: eu tenho um aluno, não aqui nesta escola, mas eu tenho uma experiência de um menino que tem autismo, é um transtorno global de desenvolvimento e ele gosta muito de animais, se eu for dar pontuação, se eu for dar alguma coisa ligada ao português, ele não vai querer, mas se eu colocar animais junto, um texto bem pequenininho, conciso, sobre um animal que interesse pra ele, aí ele aprende bem rapidinho, matemática também, ontem eu fiz uma atividade com ele e tive que colocar figuras de animais e ele fez bem direitinho, mas se eu der simplesmente números, ele não faz, eu sempre procuro ver o que que interessa para o aluno e oriento os professores também. A partir disso, converso com o professor, digo no que ele se interessa mais, claro que sempre tentando fazer com que ele se interesse por outras coisas também, não se fixe só ali naquilo que é interesse dele.

G.: Isso deve ser bem dificultoso para os professores também, se adequar a necessidade deles?

A.: É, na sala de aula não é fácil, mas tendo uma boa vontade consegue.

G.: Próxima então. A escola possui sala de recurso multifuncionais, como ela está equipada e quais são os trabalhos realizados nela?

A.: Tem, tem a sala aqui. Está equipada, tem computadores, tem jogos, tem material adaptado para deficiência visual, e a gente realiza atividades onde a gente pode estimular aquela área que o aluno tá em defasagem.

G.: Certo. Existe um diálogo entre os professores do atendimento educacional especializado e as professoras da classe comum visando maior desenvolvimento do portador de necessidades educacionais especiais?

A.: Existe. É difícil, não porque os professores não aceitam, os professores aceitam, aqui na escola são bem acessíveis, bem abertos, mas a dificuldade é que eu tenho vinte horas aqui e vinte horas em outra escola, eu tenho que trocar meu turno pra poder vir aqui pra conversar com os professores, já vim, já fiz isso, desde o início do ano letivo vim duas vezes e vou procurar vir mais vezes, a gente troca ideias de como os alunos estão e do que eu observei e vice-versa. Agora na segunda etapa, cada um dá uma ideia de como pode ser feita essa comunicação entre nós. Nós temos um caderno onde elas vão me passar tudo o que observaram na sala de aula e eu vou passar tudo o que eu observei aqui no atendimento, pra que a gente possa se comunicar até o próximo encontro que vai ter.

G.: Como acontece, é uma reunião para todos os professores, a senhora se encontra com um por vez, por áreas de conhecimento?

A.: A primeira reunião foi com os professores de currículo, do Ensino Fundamental, eu conversei com eles individualmente, me passaram os alunos que estavam tendo dificuldade e a maioria eram os que já estavam no censo. No segundo momento, todos os professores foram reunidos, de área e currículo, eu expliquei qual era a função do AEE, o que professor do AEE faz, como que a gente procede e já falamos também sobre os casos, pois agora já tiveram um período maior para poder observar os alunos, trocamos ideias e também já falei com aqueles professores que tinha me encontrado e dei um retorno pra eles, dos alunos que eles já tinham me passado.

G.: Certo. Na sua visão esse trabalho especializado possibilita os alunos uma oportunidade de desenvolvimento da sua capacidade intelectual e uma adaptação mais rápida as classes comuns?

A.: Sim, sim. É muito importante o professor do AEE, ele faz a ponte entre professor de sala de aula, família e especialista na área que o aluno necessita. O professor do AEE trabalha mais individualmente as áreas do desenvolvimento, a área em que o aluno está em defasagem, dá o suporte para o professor de sala de aula, que a gente sabe que não é fácil, o professor tem os outros alunos e mais o aluno que tem a deficiência, e sempre são turmas grandes, então a gente faz aquele suporte, orienta quais as atividades que eles podem fazer, às vezes já mostra alguma atividades que eles podem fazer.

G.: Uma outra pergunta minha agora, a senhora acha que a universidade está meio por fora desse caminho, elas deixam um pouco a desejar? Porque eu li em alguns documentos que é função da universidade também ajudar na pesquisa, na própria formação de professores para não sofrerem tantos problemas quando entrar em sala de aula e se deparar com o aluno. A senhora acha que ela está em falta?

A.: Tu sabe que quem começou a estudar de um tempinho para cá, pode achar que a universidade está em falta, mas desde a época que eu estudei até agora, eu acho que teve uma evolução bem significativa. Na época que eu comecei a estudar, não se

falava tanto em inclusão, nem os que estavam se formando em outras áreas, em outros cursos, nem tomavam conhecimento, nem do curso de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, não tinha muito conhecimento do curso. Agora não, agora eu estou achando que é uma área que está bem em ascensão e todos os cursos, ao meu ver, não conheço todos, mas todos que eu conheço assim, estão buscando e os próprios alunos estão procurando, porque o aluno que vai fazer um curso, uma engenharia ou uma medicina, já conheceu alguém que tenha alguma deficiência, então já se interessa de “como é que eu vou trabalhar na minha área tendo contato com alguém que tenha uma deficiência?”, “como é que eu vou lidar?”, “como é que eu vou conduzir?”, e eu acho que esses alunos estão tendo interesse em buscar, em procurar.

G.: No nosso caso, pelo menos na nossa Licenciatura, nós tivemos Libras, nós temos uma professora surda que ela ministra as aulas, é muito boa as aulas dela.

A.: Ela vem de outra cidade...

G.: Sim, ela, se eu não me engano ela é concursada, ela vem, eu não me lembro a cidade, mas é Santa Rosa se eu não me engano. Keli Krause o nome dela.

A.: Eu já ouvi falar nela, mas não conheço ela pessoalmente.

G.: Ela dá bastante curso pela cidade, de Libras, são muito boas as aulas dela.

A.: Eu sei que o ano passado, ou o ano retrasado, as professoras, acho que foi o ano retrasado, as professoras do estado tiveram um curso bem bom de Libras, um curso de bastante horas.

G.: Deve ter sido esse então.

A.: É, eu não sei quem era a professora, o nome da professora, mas é uma professora surda né? Que dá Libras é bem interessante, bem legal.

G.: É, tanto pra ter contato com o discente e vice-versa.

A.: Sim, e provavelmente em algum momento, vai se deparar e a Libras como é uma língua, é difícil a gente se comunicar sem saber.

G.: Sim, então, próxima. Na sua opinião, a escola está preparada para receber esses alunos?

A.: Eu acho que a escola está se preparando e está aberta, isso é importante, as pessoas têm boa vontade, a escola está se preparando, a gente está sempre se preparando porque sempre está vindo coisas novas, metodologias novas e alunos diferentes, por mais que tenha uma deficiência que a gente já tenha visto aqui, um aluno é diferente do outro, então a gente está sempre se preparando, mas a escola é bem acessível, bem aberta, os professores também são e eu acho que a escola está se preparando e está no caminho.

G.: Certo professora, acho que por enquanto é isso, se a senhora quiser falar mais alguma coisa sobre isso, sobre a sua experiência, alguma experiência que a senhora queira relatar, algum caso especial.

A.: Um caso especial que eu tenha? Não, agora no momento não tem nenhum que tenha me chamado assim a atenção, que tenha fugido do comum que eu vejo, que eu observo, ainda não, mas faltam alguns alunos ainda pra eu conversar com os pais e com os alunos.

G.: Certo. Obrigado professora, por enquanto era isso.