

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ATENDIMENTO COTIDIANO DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA CLASSE COMUM DE UMA ESCOLA DA
DIRETORIA DE ENSINO LESTE 1 DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO.**

IZABEL DA SILVA GOMES

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo – UNICID, sob orientação da Profa. Dra. Edileine Vieira Machado.

São Paulo

2012

COMISSÃO JULGADORA

Dedico esse trabalho às pessoas com deficiência, que se alegram tanto com pequenas vitórias, quase sempre alcançadas com muito esforço e com muita luta.

AGRADECIMENTOS:

Especialmente, à minha orientadora Profa. Dra. Edileine Vieira Machado, a quem serei eternamente grata, pela acolhida e orientação, pelo incentivo e pela introdução à produção escrita e por não me deixar esquecer que a pesquisa traz felicidade!

Ao Prof. Dr. Jair Militão da Silva, a quem dedico minha admiração e meu respeito pela habilidade de ensinar em cada palavra. Agradeço a oportunidade de tê-lo como meu mestre.

Ao Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses, que mostrou-me a importância de conhecer e acompanhar as políticas públicas de educação nacional.

À equipe de gestão da unidade escolar estadual D. Miguel Kruse, especialmente à diretora, Ângela Reis Lombardi, por me ouvir, por acreditar e confiar no meu trabalho e por facilitar o acesso à pesquisa no ambiente da escola.

À minha colega de curso, hoje, uma querida amiga, Nilma Célia Mamede, a quem muito respeito, pela força na busca do conhecimento e de soluções para uma educação justa para todos.

À todos os meus colegas de curso, especialmente, Guacyara Labonia Guerreiro, pela afinidade e discussões sobre práticas educacionais inclusivas.

À Profa. Dra. Carla Andreia Soares de Araújo, que tem nos honrado com sua presença, seu apoio e suas orientações finais.

À minha família, por me ensinar viver com tanto amor, minha mãe, meu saudoso pai, meus irmãos e minhas irmãs.

Aos meus filhos, Emmanuel e Laura, com o meu amor eterno e para quem eu desejo ser um bom exemplo.

Com este trabalho estou concluindo um objetivo e iniciando outros, com a certeza de que não estarei só...

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1. Políticas Públicas de direito à Educação a partir da Constituição Federal de 1988.....	16
1.2. Plano Nacional de Educação – PNE: expressão social do direito à educação.....	25
1.3. Formação de Professores: formação para educação inclusiva em serviço, HTPC, uma possibilidade.....	39
1.4. Avanços na educação inclusiva: perspectivas do Ministério da Educação.....	45
CAPÍTULO II – ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	54
2.1. O atendimento ao aluno com deficiência: números da inclusão escolar (censo 2010).....	54
2.2. Caracterização da escola em estudo.....	62
2.3. Atendimento educacional especializado – AEE.....	66
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	70
CAPÍTULO IV – A PESQUISA	72
4.1. Relato de experiência de inclusão escolar: surdocegueira e transtornos globais do desenvolvimento – observação participante.....	72
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ideb – Médias Nacionais.....	26
Quadro 2 - Percentual de docentes da educação básica com curso específico para a educação especial.....	41
Quadro 3 - Número de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs.....	45
Quadro 4 - Crescimento da implementação da política de inclusão no período de 2000-2010.....	59
Quadro 5 - Número de Salas de Recursos Multifuncionais da Diretoria de Ensino Leste 1....	63
Quadro 6 - Número de alunos com Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de Educação Especial na Educação Infantil Brasil 2007-2010.....	55
Gráfico 2 - Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental Brasil 2007-2010.....	56
Gráfico 3 - Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Médio Brasil 2007-2010.....	57
Gráfico 4 - Percentual de matrículas de alunos público alvo da educação especial em relação à projeção da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência.....	61

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a formação do professor contribui para o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da Diretoria de Ensino Leste 1 da Rede Estadual de São Paulo, segundo suas diretrizes estabelecidas e as políticas públicas de educação emitidas pelo poder público. A investigação se desenvolveu em torno dos aspectos das práticas pedagógicas realizadas pelos professores no trabalho diário no espaço da escola, conforme o alcance das ações e dos programas provenientes das políticas públicas de educação inclusiva. O interesse pelo tema emerge das inquietações geradas na forma de atendimento que a escola, em suas condições, dispensa aos alunos com deficiência e também aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem e, por consequência, no seu desenvolvimento de modo geral. Essa investigação pretendeu articular-se às políticas públicas de inclusão nos âmbitos federal e estadual, ligados aos programas e às ações que garantem o avanço do processo da educação inclusiva no interior da unidade escolar. Sendo assim, esta pesquisa é qualitativa do tipo exploratória, com levantamento bibliográfico bem como observação participante sobre a população alvo de pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas no trabalho escolar, que desenvolvem diariamente, na escola de ensino regular, o atendimento aos alunos com deficiência, compreendendo, para tanto, a pessoa do(a) gestor(a) escolar, professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares e demais funcionários e os pais de alunos que, de alguma forma, ajudam a escola no processo de inclusão escolar. Como referência, recorreu-se às bases legais, suas reafirmações, principalmente, na última década, por meio de leis e decretos que determinam programas e ações que tratam dos aspectos da educação inclusiva na educação nacional e autores do campo da educação especial e humanistas como, SILVA, MACHADO e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de educação; Educação inclusiva; Atendimento escolar do aluno com deficiência na escola comum.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how teacher education contributes to the daily attendance of students with disabilities in regular class, a school Board of Education of an Eastern State Network of Sao Paulo, according to its established guidelines and policies for education issued by the government. The research has developed around the aspects of teaching practices carried out by teachers in their daily work in the school, as the scope of actions and programs from the public policy of inclusive education. Interest in the subject emerges from the anxieties generated in the form of assistance that the school, in their condition, gives to students with disabilities and also to students who have some type of difficulty in learning and consequently in their general development. This investigation sought to articulate public policies for inclusion in the federal and state programs and actions related to ensuring the advancement of the process of inclusive education within the school unit. Thus, this research is qualitative with an exploratory literature review as well as participant observation on the target population of research, ie, those involved in school work, developing daily in the school of education care for students with disabilities, including for both the person authorizing, school teachers, educational coordinators, assistants and other staff and parents of students who somehow help the school for school inclusion. As a reference, I turned to the legal bases, their reassurances, especially in the last decade, through laws and decrees that determine programs and activities dealing with aspects of inclusive education in national education and authors of the field of special education and humanists as SILVA, MACHADO and others.

KEY WORDS: Education public policies; Inclusive education; School attendance of disabled students in regular schools.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a formação do professor contribui para o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da Diretoria de Ensino Leste 1 da Rede Estadual de São Paulo, segundo suas diretrizes estabelecidas e as políticas públicas de educação emitidas pelo poder público.

A investigação pretende articular-se às políticas públicas de inclusão nos âmbitos federal e estadual, ligados aos programas e às ações que garantem o avanço do processo da educação inclusiva no interior da unidade escolar.

Durante o percurso na área da educação, principalmente no atendimento ao aluno com deficiência, a pesquisadora percebeu a possível relevância acadêmica e social desse estudo, pelo fato de estar vivenciando, a cada dia, a necessidade cada vez maior de os profissionais da educação compreenderem o processo de inclusão e se prepararem para responder à crescente demanda nas escolas.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de a realidade ter se apresentado com falhas importantes, que afetam e alteram negativamente o processo de atendimento escolar às pessoas com deficiência, ocasionando o insucesso das políticas públicas de inclusão escolar. Nesse sentido, espera-se, com o resultado desta pesquisa, poder contribuir academicamente com os sujeitos que formulam e implementam práticas educativas inclusivas conforme a necessidade da sua própria escola, a partir da reflexão crítica da responsabilidade das políticas públicas de educação inclusiva na normatização, no desenvolvimento e na supervisão do processo estudado em uma escola estadual paulista.

Devido à demanda exposta e à atual situação da educação para as pessoas com deficiência, considerando a proposta da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito de todos à educação e prioriza o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos na escola, direitos contemplados nos artigos 205, 206 e 208, dentre esses direitos, o mais fundamental, o direito subjetivo de poder estudar em uma escola regular, propõe-se, com esse estudo, responder à questão: Segundo as diretrizes provenientes da Diretoria de Ensino Leste 1 do Estado de São Paulo, como a formação do professor contribui para o atendimento dos alunos com deficiência na classe comum?

A pesquisa tem por objeto a contribuição da formação do professor para o atendimento escolar inclusivo dos alunos com deficiência na classe comum, alinhado às ações, aos programas e às políticas públicas de educação provenientes da Diretoria de Ensino LESTE 1.

Pode-se indicar como hipótese que escolas vinculadas da Diretoria de Ensino LESTE 1 poderiam alcançar seus objetivos e fins de atendimento às pessoas com deficiência, de acordo com o art. 208, inciso III, da Constituição de Federal de 1988 (“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”) se tivessem claro que a escola tem o dever e a responsabilidade de educar a todos – portanto, poderiam promover ações com autonomia – e, fundamentalmente, tivessem professores com formação especializada capazes de reconhecer e articular a consolidação do atendimento educacional às descrições estabelecidas pelas políticas públicas de educação inclusiva e com competência técnica específica.

Ser profissional da educação da Rede Estadual de São Paulo e a formação da pesquisadora

Entre as escolhas importantes que a pesquisadora fez na vida, o Mestrado foi uma das melhores. Atribui-se isso à boa recepção que teve, desde os primeiros encontros com os Professores do Programa, a seus ensinamentos, à descoberta sobre a própria pesquisadora, enquanto pessoa e sujeito dessa pesquisa, e aquelas possibilitadas pela própria pesquisa. Foi um momento importante quando se deparou com orientações sobre a educação que, sobretudo, ressaltavam a dimensão humana.

Pode-se descrever a felicidade que sentiu ao ter iniciado esse caminho da pesquisa por meio do Programa de Mestrado, o acesso ao conhecimento, acesso que todos os estudantes carecem, não importando em que fase ou modalidade de educação se encontrem.

Foram vários os fatores que levaram a pesquisadora ao Programa de Mestrado; muitos tiveram e têm origem na sua profissão de professora da educação básica e, de modo muito especial, no seu ambiente de trabalho, que é uma escola pública estadual de São Paulo, vinculada à Diretoria de Ensino Leste 1, situada na Zona Leste de São Paulo.

Levando em conta, nesse caso, que qualquer instituição pública de educação básica é parte do todo da rede estadual de ensino de São Paulo, bem como do sistema

brasileiro de educação, delimitou-se, para este estudo, uma única unidade escolar da Diretoria de Ensino Leste 1 da rede estadual de São Paulo.

Observações e participação da pesquisadora no atendimento à educação inclusiva a partir de 2004, na referida unidade de ensino, possibilitaram-lhe acompanhar e conhecer o modo como ocorre a inclusão do ponto de vista da gestão, dos professores, dos profissionais da escola, dos familiares e dos próprios alunos com deficiência e como as ações das políticas públicas de educação os alcançaram, modificando ou não as suas práticas profissionais.

Levando em conta a dinâmica de uma instituição pública de ensino, o que se vivencia no atendimento diário a esses alunos e o pouco resultado em relação às práticas educativas inclusivas, despertou-lhe o desejo de conhecer, por meio da pesquisa, as bibliografias sobre o tema, assim como as publicações institucionais, com o objetivo de entender com mais profundidade os meios pelos quais as políticas públicas de educação alcançam o interior de cada unidade escolar do país, com as providências e garantias de educação para todos.

No atendimento cotidiano de alunos com deficiência de modo geral, a pesquisadora retoma sua história de escolarização e lembra-se como foi fácil aprender a ler e a escrever, mesmo diante de adversidades materiais; lembra-se da felicidade incomparável que essa habilidade trazia gradativamente para sua vida e, conseqüentemente, para os seus pais, que falavam desse assunto com muito orgulho, orgulho revertido em esperança, na certeza de que o ato de ler estaria lhe proporcionando condições de escolher, de avaliar por si mesma, caminhos a seguir, quer dizer, boas possibilidades de construir um bom modo de viver. Essa vivência justifica sua preocupação, ao perceber que a oportunidade que muitos alunos têm na escolarização básica se configura como única, por ter a garantia do Estado.

No início do ano de 2004, após passar por uma cirurgia na coluna, foi readaptada, caracterizando desvio de função. A pedido da diretora da escola, passou a trabalhar na biblioteca e, nesse espaço, teve seu primeiro contato com alunos surdos.

Para as escolas da rede pública, o apoio pedagógico especializado aos alunos surdos ou a qualquer aluno com deficiência vem por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, atendimento especializado prestado no contraturno da escola regular do aluno. Muitas vezes, para que o aluno tivesse acesso a esse apoio, era preciso que ele se adequasse ao horário, à distância e à disponibilidade de vagas, exigências que impediam, em muitos casos, o acesso ao atendimento especializado.

Além de alunos com surdez, que exigiam conhecimentos específicos por parte dos professores e dos profissionais da escola para incluí-los com sucesso em sala de aula comum, era preciso atentar para cada caso de deficiência – física, visual e intelectual –, cada um dentro de sua própria especificidade, pois apresentavam graus diferentes de comprometimento, anunciando uma variação nas dificuldades educativas a serem enfrentadas pela escola.

Outra preocupação, por exemplo, eram os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência múltipla, surdocegueira, síndromes e outros casos específicos de doenças degenerativas, como a ataxia espinocerebelar¹. Como encontrar respostas educativas que não estivessem quase sempre no campo das hipóteses, de acordo com a visão de um ou outro professor?

É de conhecimento da maioria dos profissionais da escola que o Brasil, por meio de leis – como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e de documentos internacionais – como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994) –, deu passos importantes no reconhecimento do direito à educação, porém o conteúdo das normas legais que garantem esse direito ainda não entra na rotina das leituras realizadas pelos profissionais da escola, a ponto de produzir a interiorização das informações e transformá-las em práticas educativas inclusivas.

Pelas razões apresentadas sobre a sua trajetória profissional é que a pesquisadora se sentiu motivada e interessada pelo desenvolvimento da investigação no campo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, nas formas do atendimento desenvolvido e das políticas públicas existentes com repercussão prática no interior da unidade escolar.

¹ Ataxia espinocerebelar é uma patologia hereditária com alterações neurodegenerativas caracterizada pela progressiva ataxia, oscilação postural e reações de equilíbrio atrasadas. Esses indivíduos apresentam grande propensão a quedas (Leonardi MM).

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Políticas Públicas de direito à Educação a partir da Constituição Federal de 1988

Ao iniciar este capítulo, faz-se necessário abordar algumas situações vivenciadas no ambiente da instituição de ensino relativas ao tratamento dispensado à política, especialmente, às políticas públicas de educação. De acordo com Arendt, “ao falar de política, em nosso tempo, é preciso começar pelos preconceitos que todos nós temos contra a política quando não somos políticos profissionais” (2003, p. 28).

É justamente com esse juízo preconceituoso e naturalizado por grande parte dos profissionais da unidade escolar que as políticas públicas de educação são recebidas. Esse comportamento tem fortalecido a desconfiança e o discurso, de uns com os outros, contrário a essas mesmas políticas.

Esse comportamento de reserva é fator presente e decisivo na formação de opinião, o que dificulta o entendimento tranquilo, a aceitação consciente da intencionalidade das políticas públicas de educação, diminuindo as possibilidades de acompanhar e analisar os esforços provenientes dessas políticas para organizar o sistema educacional brasileiro, principalmente nas últimas décadas, no sentido de aplicá-las humanamente.

Para dispersar atitudes resistentes apresentadas por grande parte dos profissionais da educação em relação à política educacional, principalmente no ambiente escolar, acredita-se ser a própria escola o lugar onde se pode esclarecer as linhas das ações dessas políticas, por meio de leituras e discussões coletivas para legitimar o papel de cada um no entendimento político e no cumprimento das ações. Nesse sentido, observa-se o que diz Arendt: “a política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade.” (2003, p. 45)

Entende-se que a ação política também deve ser o investimento no esclarecimento sobre políticas públicas de educação, na ampliação da compreensão teórica das propostas contidas nessas políticas. De acordo com SILVA.

O planejamento de ações de política educacional não se concretiza sem que se leve em conta o cotidiano da unidade

escolar”. Assim como os sujeitos que realizam as ações educativas no interior da escola, devem conhecer e se aproximar, continuamente, das políticas públicas de educação como parceiros que podem validar ou não, de acordo com a viabilidade, a concretização das ações de política educacional. (2006, p. 111)

É preciso o olhar perpétuo naquilo que cada unidade escolar representa. Ainda de acordo com SILVA:

A unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, ou seja, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino-aprendizagem. É nela que as metas governamentais são atingidas ou não, as políticas educacionais se realizam tal como o previsto ou sofrem distorções. (2006, p. 42)

É propósito neste estudo apresentar um breve relato dos direitos à educação básica nacional, declarados no texto constitucional de 1988. O estudo do direito à educação neste trabalho não representa estudo jurídico, como também não é intenção fazer um resgate aprofundado do contexto histórico-político mas somente apresentar as garantias constitucionais do direito à educação, principalmente o direito à educação inclusiva.

Para entender melhor como tem sido construído esse direito, considera-se, neste estudo, a Constituição Federal de 1988 como um dos pontos de partida, principalmente na definição da educação como direito de todos.

A efetivação desse direito é imprescindível na educação básica, dada a devida importância ao desenvolvimento da pessoa humana e à contribuição da educação nesse período de escolarização. Observa-se, também, com interesse muito particular, as orientações constitucionais que levam a determinar uma educação inclusiva responsável.

O tema da educação brasileira, orientado pelas constituições anteriores, com maior ou menor alcance na proposição do desenvolvimento humano, passa a ser tratado pela constituição de 1988 sem deixar dúvidas quanto ao direito de todos à educação, por isso, como diz Reale a respeito dos direitos sociais declarados na referida carta, “nenhuma carta

constitucional consagra, mais do que a nossa, tão extenso e minucioso elenco de direitos e deveres individuais e coletivos, assim como de direitos sociais e políticos.” [...] (2002, p. 271), como expresso nos seguintes artigos da referida carta:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Como já foi dito, o texto constitucional vigente vai além da afirmação do direito de todos à educação, pois não deixa dúvida e enfatiza uma função que só a educação pode ter, a de contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205 da Constituição Federal de 1988).

No capítulo que trata da educação, a Constituição Federal de 1988 apresenta, com clareza e precisão, princípios e diretrizes para o início de uma educação de qualidade no que diz respeito à pessoa humana, representando um avanço significativo na declaração do direito à educação em relação ao apresentado na linha seguida pelas constituições anteriores, inclusive sobre a educação de alunos com deficiência.

De acordo com as descrições do Art. 208, §1º, da constituição em vigência: o “ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. No inciso III do mesmo artigo, cita-se: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Portanto, entende-se que a educação é verdadeiramente direito de todos, inclusive, da pessoa com deficiência (BRASIL, 1988).

Para melhor entendimento da função do direito público subjetivo, no caso do direito à educação tratada aqui, observa-se o que diz Reale:

[...] o titular de um direito subjetivo pode usar ou não de seu direito, enquanto que o titular do poder não pode deixar de praticar as funções de sua competência, pois elas não são disponíveis. (2002, p. 264)

Acredita-se que a escola representa a titular e beneficiária desse direito.

A garantia do cumprimento do direito subjetivo na educação está contida no §2º do Art. 208 da Constituição de 1988, que afirma que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). Por isso, pensa-se que a educação inclusiva não pode ser considerada fora dessa prerrogativa constitucional.

Conforme Meneses (2004, p.17), “a Constituição Federal de 1988 também amplia a participação da família, da comunidade e a responsabilidade da escola em direção a sua autonomia”. Portanto, com a intenção de observar o direito à educação, principalmente o direito à educação da pessoa com deficiência, é citada a presente Constituição como o ponto onde podem ser identificadas, considerando a relevância do tema, as declarações relativas à educação de todos.

Ao tratar do direito à educação, nesta parte da pesquisa, ficou clara a dificuldade que a pesquisadora sentiu, como educadora da rede pública que, ingenuamente, tratava o tema políticas públicas da educação como mais um segmento político que aparentemente pode ser ignorado ou compreendido minimamente. No entanto, de acordo com as observações de Machado:

Dialogar com outros teóricos, como da área da Filosofia, Antropologia, Sociologia, Direito e Gnosiologia, possibilita descobrir a necessidade de compreender a importância do sujeito, dos porquês do caminho anterior às práticas pedagógicas. (2009, p. 31)

As observações acima levaram-na a refletir e considerar a relevância do estudo de outras áreas do conhecimento para complementar e aprimorar sua compreensão profissional e humana.

Sem a intenção de maiores aprofundamentos, mas considerando a influência dos movimentos internacionais que aconteceram em favor dos direitos da pessoa humana e para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, vale lembrar o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948): “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Essa colocação, repercutida em tantos documentos, firmou o compromisso legal de respeitar e prover garantias do direito de cada ser humano viver com dignidade, como afirmou Bobbio:

A especificação dessa declaração assinala um aprofundamento da tutela do direito, que deixa de levar em conta apenas os destinatários genéricos: o ser humano, o cidadão – e passa a cuidar do ser em situação – o idoso, a mulher, a criança, o deficiente. (2004, p. 10)

Os cuidados específicos do direito à educação podem ser encontrados nas prescrições da Constituição de 1988, que, no Art. 205, define a educação como direito de todos, assim como no Art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que detalhou as orientações seguintes sobre o direito à educação:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (ONU, 1948)

Seguindo a linha das declarações internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, apresentou-se como um de seus objetivos o desenvolvimento da educação para o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns, afirmando-se que é nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (ONU, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, reafirma o compromisso com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, expondo, assim, o acordo assumido entre os países participantes da Conferência Mundial de Educação Especial, inclusive o Brasil.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (SALAMANCA,1994)

Acreditamos e proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

A legislação brasileira que especifica e institui diretrizes para a educação especial na educação básica está posta de modo pormenorizado, sem dúvidas, quanto às intenções de se ter uma educação para todos.

A Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V, que trata da Educação Especial, prescreve, no Art. 58:

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

Muitas leis, decretos e planos normatizam as diretrizes da educação nacional; por isso, percebe-se que essa já não é mais a questão. “Por isso, agora, não se trata de buscar outras razões [...], mas de por as condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados.” (BOBBIO, 2004, p. 23). O mesmo autor ainda diz: “A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana”; diz também que a solução depende de um certo desenvolvimento da sociedade, problema que desafia até mesmo a Constituição mais evoluída, pondo em crise o mais perfeito mecanismo de garantia jurídica (2004, p. 44).

Levando em conta o aluno com deficiência na rede regular de ensino, o seu direito à educação, a sua condição de titular de um direito subjetivo, mas que, na maioria dos casos, desconhece a dimensão desse direito, é preciso que o titular do poder, no sistema educacional, pratique a efetivação do direito do aluno, justamente por reconhecer sua obrigação. Para a garantia do respeito à educação para todos e para atender à necessidade de acesso e permanência que exige a educação básica, especialmente a educação inclusiva, concorda-se com o que diz Machado sobre um profissional com novas competências para trabalhar com o pluralismo presente nas escolas e universidades, como segue:

Mas antes das competências técnicas, que a maioria das políticas de formação de profissionais têm se ocupado, vale salientar que é importante pensar na “pessoa” profissional da educação e investir na sua formação primeira como sujeito e sua relação com o trabalho para depois introduzir a prática pedagógica. (MACHADO, 2008, p. 151)

Machado também alerta que:

Constituir um espaço inclusivo de excelência, necessariamente, precisa considerar o amor. Amor, no sentido de se colocar no lugar do outro, desejar o bem do outro e tratá-lo com equidade e, portanto, com dignidade (2010, p. 67).

E ainda, segundo a autora:

Pensar em espaço inclusivo, numa visão humanista cristã, é considerar nesse espaço seus aspectos antropológicos, isto é, a pessoa que, necessariamente, precisa se mover, se relacionar dentro de um espaço com as outras coisas e com as outras pessoas que o constituem (MACHADO, 2008).

Por meio dessas orientações, assim como sobre um espaço inclusivo de excelência, reflete-se sobre o aluno, sobre os professores e sobre a necessidade que se tem de alcançar urgentemente esse estado de convivência humana. Por isso, considera-se também o que diz Silva:

O momento atual pede um esforço semelhante de pensamento e criatividade para que cheguemos a novos mundos da humanização, para que encontremos as rotas que possam levar-nos ao coração do ser humano de modo a que este venha a atualizar todas as suas boas potencialidades em uma vida de excelência. (SILVA, 2010, p.33)

1.2. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE: expressão social do direito à educação

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)² e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³, é necessário formalizar e executar planos de ação articulados, dando cumprimento às metas de qualidade

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao MEC cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

preestabelecidas para a educação básica pública até 2021. Os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), que atualmente apresentam uma média nacional de 4,6, deverão alcançar média de 6,0; os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), com média atual de 3,9, terão que alcançar 5,5; o Ensino Médio (etapa final da educação básica), atualmente com média 3,7, terá que alcançar 5,2 até 2021. Cumpridas essas exigências, a educação básica brasileira será considerada de qualidade, conforme o Ideb.

QUADRO 1 – IDEB – Médias Nacionais

ESPECIFICAÇÃO	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,7	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Projeto de Lei Ordinária nº 8.035 PNE 2011-2020

Acredita-se que a boa qualidade de ensino e aprendizagem deve ter respostas nas dimensões políticas, éticas e sociais, no desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos, e não apenas nas observações técnicas, sem se considerar o lugar onde se insere a unidade escolar.

Nessa ótica, o desejável é que as metas para uma boa educação nacional sejam pensadas por todos os segmentos ou departamentos que compõem a educação brasileira, com a intenção de gerar ações que reduzam distâncias, universalizando a relevância da aprendizagem na educação básica em todas as escolas públicas do país.

Para tanto, é preciso que as metas tenham em vista uma infraestrutura que garanta o mínimo de condições para um bom atendimento em qualquer região do país; recursos financeiros que viabilizem a qualidade da educação nacional, bem como as peculiaridades da educação inclusiva; educação rural; educação indígena; educação de jovens e adultos; carreira e formação atualizada do professor; uso apropriado das tecnologias para fins educacionais; atualização na formação do gestor escolar para o bom desempenho do articulador principal na organização democrática, administrativa e pedagógica da instituição de ensino.

A presença do aluno com deficiência na rede regular de ensino é uma realidade, mas isso nem sempre significa acesso aos conhecimentos que lhe possibilitem desenvolvimento funcional e intelectual. É preciso que a inclusão desse aluno vá além da matrícula.

Portanto, de todos os desafios para se atingir metas de qualidade na educação nacional, esse, provavelmente, seja o mais emergencial. Ainda faltam ações concretas, diretas, como: boa formação para todos os profissionais da educação, com o propósito de entender a variedade em relação às deficiências e aos transtornos; entender os obstáculos do ensino e da aprendizagem e intervir com ousadia; a transformação da unidade escolar em ambiente inclusivo.

Por tudo isso, pensa-se que é importante para a educação brasileira a construção e a reconstrução legal do plano nacional de educação, nos termos estabelecidos. Considerando a obrigatoriedade contemplada no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e conforme Emenda Constitucional 59/2009 sobre o Plano Nacional de Educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

O Plano Nacional de Educação anterior, que teve início em 2001, apresentou como objetivos e prioridades:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

Para este estudo, que tem como tema a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, o interesse maior está no item que se refere à redução das desigualdades sociais, ao acesso e à permanência na educação pública, também na proposta do PNE sobre uma das condições fundamentais para atender com sucesso a aprendizagem das crianças,

jovens e adultos com necessidades especiais, que é a adaptação dos edifícios escolares, bem como a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência para potencializar a ação de cada um deles (PNE, 2001, p.53).

Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialista, sobretudo da área da saúde e da psicologia, e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos (PNE, 2001, p. 51).

A articulação e a cooperação entre os setores citados anteriormente é parte importante no processo de inclusão do aluno com deficiência, em especial no que se refere ao profissional da saúde, cujo parecer, em muitos casos, apoia e direciona a ação pedagógica. A ausência desse parecer penaliza e empobrece o atendimento educacional do aluno com deficiência.

O Plano Nacional de Educação também traz como uma de suas prioridades a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer atendimento aos alunos com deficiência em creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições.

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente, bem como professores especializados e material pedagógico próprio. (PNE, 2001, p.52)

Jamil Cury reforça que:

Um plano da importância e da complexidade do PNE tem que prever mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe dêem segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverá.

Adaptações e medidas corretivas conforme a realidade for mudando ou assim que novas exigências forem aparecendo dependerão de um bom acompanhamento e de uma constante avaliação de percurso. (CURY, 2009)

Nos dez anos do Plano Nacional da Educação 2001 que se encerram, os avanços no atendimento da educação inclusiva foram importantes; contudo, a maioria das metas para essa modalidade de educação não se concretizou na instituição de ensino público, na sala de aula.

Ainda se pode constatar ações educativas que se dizem inclusivas em descompasso com a real necessidade de atendimento ao aluno com deficiência, a exemplo de recursos humanos, metodologia na prática educativa, material didático, construção de ambientes inclusivos e da colaboração articulada de diferentes órgãos do Poder Público, em particular, os vinculados à saúde, do acompanhamento e da supervisão responsável das políticas públicas.

Esses desafios ainda persistem e exigem franca reflexão para que não se instale um acomodamento no cumprimento das metas propostas para o atendimento da educação inclusiva.

Conforme avaliação de Cury, o PNE de 2001 apresentou uma boa radiografia da nossa educação, com algumas metas e objetivos claros. A versão que saiu do Congresso previa os recursos, mas a União vetou os valores; com isso, o documento se tornou um mero plano de intenções. Sem verba, como cumpri-lo? Essa foi a razão do fracasso. Além disso, o PNE pecou pelo excesso de metas, que totalizaram 295. Caso fossem em menor número e mais claras, talvez tivéssemos conseguido os recursos junto à área econômica do governo (CURY, 2010).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, PNE 2011-2020

Todos nós sabemos que não teremos uma sociedade justa, inclusiva e generosa se não cuidarmos da educação das nossas crianças, jovens e adultos. O PNE 2011-2020 é uma oportunidade ímpar para se corrigir distorções do passado, superar omissões, lacunas, erros e, de olho no presente, encarar o futuro (PNE, 2011, p. 12).

Considerando o fim da vigência do atual PNE, e com a certeza da formulação de um novo plano nacional de educação de 2011 até 2020, foi realizada em Brasília em 2010 a Conferência Nacional da Educação – Conae, cujo objetivo principal foi reunir o maior número de pessoas em prol da educação e consolidar uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia. A Conferência contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classes, estudantes, profissionais da educação e de pais/mães ou responsáveis de estudantes, obtendo como resultado final um importante documento – Conae 2010, com o propósito de orientar as metas, como está justificado a seguir:

O presente documento é, pois, resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Ele traz o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social. Espera-se que sua ampla divulgação, disseminação e debate possam servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado (CONAE, 2010, p. 11-13).

As propostas para educação inclusiva a partir da Conferência Nacional de Educação, que, pela grandiosidade de sua representatividade, se constitui na principal referência da proposta do novo PNE, quando leva em conta a intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classes, estudantes, profissionais da educação e pais/mães e/ou responsáveis de estudantes.

Nesse documento proposto pela Conae, está expressa a “participação democrática e significativa da sociedade”, o que demonstra a preocupação com a educação, “seja por meio das entidades organizadas ou pelo compromisso pessoal”, em direção aos caminhos para a implementação efetiva de uma política educacional como garantia da transversalidade da

educação especial na educação. A proposta detalha os caminhos para a garantia e para as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Inclusiva observadas nas alíneas, CONAE (2010, p. 17):

- a) Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos(às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – na educação básica e na educação superior.
- b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.
- c) Incluir crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.
- d) Garantir a participação da família e da comunidade nas instituições educativas.
- e) Concretizar, dentro da política de valorização e formação dos/das profissionais da educação em nível nacional, a formação para a inclusão de docentes para o atendimento educacional especializado e dos(as) demais profissionais da educação.
- f) Garantir e ampliar o atendimento educacional especializado, do nascimento aos três anos, por meio de serviços de intervenção precoce, que otimizem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social.
- g) Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado no contraturno, disponibilizando acesso ao currículo e proporcionando independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia. Esse serviço diferencia-se da atividade de sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.
- h) Implementar serviços de atendimento educacional especializado, por meio da organização e implementação de

aula de recursos multifuncionais direcionados ao atendimento especializado dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – nas escolas públicas, com a atuação de profissionais qualificados(as).

- i) Efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais, por meio de parcerias com a saúde, ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação.
- j) Ampliar a equipe de profissionais especializados(as) para o atendimento em educação especial nas escolas públicas regulares.
- k) Garantir a presença do(a) professor(a) auxiliar, do(a) intérprete/tradutor(a), do(a) guia-intérprete, do(a) professor(a) de Libras para as salas do ensino regular com estudantes inclusos(as), de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização.
- l) Assegurar, na formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação do ensino regular, conteúdos referentes à inclusão de pessoas deficiência.
- m) Implementar e incluir os conteúdos programáticos de educação especial na formação docente, em curso de formação profissional.
- n) Definir diretrizes para as instituições de Ensino Superior, garantindo o processo de inclusão na formação de profissionais da educação.
- o) Garantir a distribuição de livros, materiais didáticos, equipamentos e mobiliários adaptados para estudantes com deficiência.
- p) Garantir financiamento e/ou suplementação orçamentária para adquirir e disponibilizar transporte escolar adaptado para os(as) estudantes com deficiência que apresentem limitações físicas, mobilidade reduzida ou outras características que justifiquem esse serviço, assim como para

- a formação de todos(as) os(as) motoristas e monitores(as) que atendam aos(as) estudantes no transporte adaptado.
- q) Incluir Braille e Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras para os(as) profissionais servidores(as).
 - r) Fortalecer parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, para promover acessibilidades arquitetônicas, serviços de saúde, assistência social, justiça e trabalho.
 - s) Garantir, na educação superior, a transversalidade da educação especial, por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos(das) estudantes.
 - t) Garantir, na educação básica e superior, recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.
 - u) Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a imersão em língua de sinais, como primeira língua, para promover a aquisição de linguagem e de conhecimento do mundo, desde o nascimento.
 - v) Oficializar a profissão de tradutor(a)-intérprete de Libras para surdos(as) e do(a) guia-intérprete para surdos(as) e cegos(as) e garantir a presença desses(as) profissionais nas escolas e IES que atendam os(as) referidos(as) estudantes, visto que a presença de estudante surdo(a) em sala do ensino incluso ou em outros espaços educacionais é fator que determina a atuação desses(as) profissionais.
 - w) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos(as) educadores(as) surdos(as) e demais lideranças, professores(as), tradutores(as)-intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que junto com o(a) gestor(a)

público(a) possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade. (CONAE, 2010, p.132-135)

A redação do Projeto de Lei nº 8.035/2010, PNE 2011-2020, tem início com as afirmações de que a educação brasileira passou por uma profunda transformação entre 2002 e 2010. Como exemplo, a universalização dos primeiros anos do Ensino Fundamental foi consolidada; o atendimento especial e a educação de jovens e adultos foram impulsionados por ações concretas, em particular de apoio do Governo Federal, assim como a educação de indígenas, de quilombolas e de populações ribeirinhas foi reconhecida com identidades específicas e focos de atenção especial.

O texto do PNE também cita que um dos maiores desafios da educação brasileira é atuar como protagonista para a superação da desigualdade e da exclusão. Para isso, a educação deve estar no centro do projeto de desenvolvimento nacional em curso no Brasil, sendo considerada bem público e direito social essencial à qualidade de vida de qualquer pessoa e comunidade. Dessa forma, as políticas educacionais merecem da nação como um todo, e especialmente de sua esfera política, o *status* de prioridade real, de fato e de direito.

É nesse sentido que o novo PNE estabelece vinte metas a serem alcançadas pela educação nacional no período de 2011 a 2020. Cada uma das metas vem acompanhada das respectivas estratégias, que buscam atingir os objetivos propostos de acordo com o Art. 2º do Plano Nacional de Educação para 2011-2020, em atendimento às seguintes diretrizes:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais;
- IV. Melhoria da qualidade do ensino;
- V. Formação para o trabalho;
- VI. Promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII. Promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX. Valorização dos profissionais da educação;

- X. Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

As propostas relativas à educação inclusiva apresentadas pela Conferência Nacional de Educação – Conae 2010 não foram reproduzidas com o mesmo detalhamento pelo Plano Nacional de Educação 2011-2020, no qual está expresso como uma das diretrizes no Art. 2º, inciso II, a universalização do atendimento escolar; e, no inciso III, a superação das desigualdades educacionais, que inclui, especificamente na meta de número 4, a proposta e o desdobramento estratégico para atender a educação inclusiva em âmbito nacional, como segue:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

ESTRATÉGIAS

4.1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2. Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3. Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4. Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras.

4.5. Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

A proposta de atendimento à educação inclusiva descrita na meta 4 do PNE 2011-2020, a qual expressa a intenção de universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, contempla uma das problemáticas da inclusão educacional, que é a organização das escolas e salas de aula regulares para atender à diversidade no que diz respeito ao atendimento a essa modalidade de educação, mais especificamente o aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que cursa o Ensino Médio.

O Atendimento Educacional Especializado – **AEE** – complementar, expressão usada para nomear o atendimento especializado direto ou de apoio às escolas, oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais, tem seu trabalho voltado mais para o Ensino Fundamental; portanto, atender o aluno com deficiência estudante do Ensino Médio torna-se uma emergência e é um dos desafios da educação inclusiva, considerando a complexidade da educação básica e a faixa etária desse aluno. Assim, é importante observar o que dizem as outras metas do Plano Nacional de Educação.

Metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

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

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

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

No art. 8º, § 2º do novo plano, está prescrito que os entes federados deverão estabelecer, em seus respectivos planos de educação, metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, todas as etapas e todas as modalidades (PNE, 2011). A oferta de educação pública de qualidade para todos os alunos e também para os alunos com deficiência ou qualquer dificuldade no seu desenvolvimento intelectual é uma questão de justiça social, pois a educação é a oportunidade que esses alunos têm de acesso ao conhecimento. Por isso, é importante que a sociedade acompanhe e avalie o desempenho das metas do novo plano no percurso dos próximos dez anos.

As concepções assim explicitadas traduzem as deliberações da CONAE e pretendem contribuir, efetivamente, para que o PNE (2011-2020) se constitua em Plano de Estado, como uma das formas de materialização do regime de colaboração e de cooperação federativa, bem como de responsabilização entre os entes federados. (FNE/MEC, 2011, p. 1)

Ainda em tramitação no Congresso Nacional, o PNE (2011-2020) está à espera de avaliações das emendas propostas por diversos segmentos, principalmente do educacional, conforme Fórum Nacional de Educação – FNE, instituído pela Portaria nº 1407/2010, que realizou, em Brasília, reunião no dia 17 de junho de 2011, para debater e avaliar as contribuições das 2.915 emendas propostas para a melhoria do Projeto de Lei 8.035 – PNE 2011-2020, considerando as discussões das audiências públicas realizadas pelo Congresso Nacional sobre as seguintes temáticas: Qualidade da educação; Expansão e universalização da educação; Financiamento da Educação; Educação Especial e Inclusiva e Ensino Técnico Profissional.

Todo esse processo objetiva colocar a educação como prioridade nacional, por meio da garantia de ampliação dos recursos e da construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. (MEC, 2011, p. 3)

1.3. Formação de professores: formação para educação inclusiva em serviço, HTPCs (Número de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), uma possibilidade

Nos últimos anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Seesp – tem desenvolvido cursos para a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino. No geral, os cursos acontecem fora do horário de trabalho e por área de conhecimento, inclusive na área da educação especial. Os cursos para educação especial, em sua grande maioria, são oferecidos em uma carga horária mínima de 120 horas, conforme Edital N° 02 de 26 de abril de 2007, que dispõe sobre o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (MEC/Seesp, 2007).

O Edital 02/2007 cita como objetivo: formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância, na área da educação especial, como afirma Saviani a seguir (MEC/Seesp, 2007, p. 1):

No que se refere à formação docente, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE pretende oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores (SAVIANI, 2009, p. 7).

Ainda de acordo com o edital, a proposta dos cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado deverá atender os níveis de extensão ou pós-graduação, na modalidade à distância, ter carga horária mínima de 120 horas, atendendo as seguintes áreas da Educação Especial: Deficiência Mental; Deficiência Sensorial; Deficiência Física e Altas Habilidades/Superdotação. (MEC/Seesp, 2007, p. 3-4)

Tecnicamente, não se pode dar um parecer seguro sobre o quanto um curso de formação com carga horária de 120 horas é garantia de determinado conhecimento, principalmente se este é esporádico no tema e no sujeito. No que se refere à educação

especial, as discussões no coletivo da escola precisam ter constância, pois sentimos o quanto é difícil modificar os hábitos, conceitos ou preconceitos formados pela maioria dos professores.

Atualmente, já é comum que alunos estagiários de cursos de formação inicial de professores acompanhem, em sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho do professor regente. Esse estagiário, por força da lei, certamente tem na sua grade curricular de formação conteúdos referentes à educação especial e, em muitos casos, já produz seu trabalho de conclusão de curso pesquisando algum tema da educação inclusiva.

Por isso, pode-se ter uma projeção de que, em um futuro não muito distante, os professores não poderão alegar despreparo ou desconhecimento, pois já trazem consigo a introdução à educação para todos. A seguir, alguns documentos que esclarecem melhor o assunto.

A Resolução nº 10/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores na Educação Básica determinando a inclusão de conteúdos curriculares e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais e o trato da diversidade em todos os cursos de formação inicial de professores. O Plano Nacional de Educação/2001 prevê a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e a inclusão e ou ampliação, de habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar professores especializados em educação especial, garantindo a oferta em cada unidade federada. Também, a Lei nº 5.626/2005 que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores (MEC/Seesp, 2001).

Quadro 2 – Percentual de docentes da educação básica com curso específico para a educação especial.

INDICADORES	1. Percentual de docentes com curso específico atuando na educação
-------------	--------------------------------------------------------------------

	especial
	2. Número de docentes/profissionais de educação formados por meio de apoio técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino.
	3. Percentual de docentes da educação básica com curso específico para a educação especial.

EVOLUÇÃO DOS INDICADORES

INDICADOR	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1.	70,1	71,5	71,6	72,0	71,6	77,1	77,8	-	-
2.	46 mil	20 mil	8 mil	12 mil	-	-	-	-	-
3.	-	-	-	-	-	1,6	2,3	2,8	-

Fonte: Brasília | Inep | 2009. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008. V. 2. p. 482.

Conforme afirmação da Seesp/MEC, a partir de 2004, com o apoio técnico e financeiro, houve efetiva melhora da formação docente para o atendimento básico ao educando com deficiência.

O objetivo com essa exposição foi entender como acontece a formação continuada do professor, ou como ela deveria ser, especialmente para atender o aluno com deficiência. A prática adotada pelo sistema de educação estadual de São Paulo segue as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

O que se tem presenciado na Diretoria de Ensino Leste 1 é que os cursos oferecidos para a educação especial, na sua maioria, acontecem fora do horário de trabalho do professor, salvo o professor especializado que atende em Sala de Recursos, descartando, com isso, a possibilidade de muitos professores participarem, principalmente os professores com cargos efetivos e acúmulo; por isso, é comum que professores eventuais frequentem os cursos e se tornem os responsáveis pela “multiplicação” do conhecimento na unidade escolar que estiverem no momento, a exemplo dos cursos de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa prática institucional merece ter seus resultados mais bem analisados, como se pode refletir nas observações de Geraldi:

[...] criada a distinção entre a formação de profissionais e de professores, de um modo geral, quando se toma consciência da “crise escolar”, especialmente da escola pública, a primeira correlação que se estabelece é entre a desqualificação desta e a desqualificação dos professores. E em consequência, os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando, como **suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações**.

Há muitas razões para explicar, de um lado, esta correlação mecânica entre a baixa qualidade da escola e a desqualificação de professores (entre elas se pode apontar que o sistema escolar, em suas unidades de ensino, não possibilita condições de trabalho, desenvolver-se) e, de outro lado, a existência continuada de programas especiais para formação contínua de professores, retirando-os do trabalho para cursos esporádicos que acabam atendendo, aparentemente, a uma minoria e, por isso, não alteram concretamente a ação global do sistema de ensino. **Acredito que somente mudanças globais que passem a considerar o professor um profissional do sistema de educação escolar poderão erradicar “a crise” da escola.** (GERALDI, 1997, p. 18-19, grifo nosso).

Por essas razões, o que determina a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino público do estado não condiz com as práticas de formação continuada disponíveis para a maioria dos professores da educação básica. Conforme a proposta, “a sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive”; por isso, pensa-se que ser professor nessa sociedade é, antes de tudo, compreender o sentido dessa afirmação, assumir responsabilidades e promover respostas no sentido da afirmação a seguir.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos

conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação. (SEE SP, 2007)

No contexto que tem se apresentado, a formação contínua do professor da educação básica no sistema de ensino do estado de São Paulo, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, é indicada como espaço para a construção da formação continuada em serviço dentro da própria escola. É nesse lugar, em encontros organizados semanalmente, que ocorrem as discussões sobre o ensino e a aprendizagem, quer dizer, sobre todas as atividades pedagógicas da escola. Esse momento, quando bem planejado para fins de formação, pode responder positivamente, com avanços claros nas práticas educativas do grupo de professores.

Nos últimos anos, a pesquisadora pôde presenciar discussões importantes e pontuais nesses encontros. Por exemplo, assuntos como: mudanças na legislação da educação; estudos para a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo; acompanhamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb; discussões detalhadas, com análise das metas do Plano Nacional de Educação 2010-2020, assim como do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e da maioria das orientações dadas pela Secretaria de Educação Estadual de São Paulo.

Assuntos como educação inclusiva foram tratados em encontros próprios, como palestra, esclarecimentos sobre casos que exigem mais detalhamento, exibição de filmes com orientação técnica sobre dislexia, deficiência intelectual, cegueira ou simplesmente no sentido de sensibilizar e gerar discussão.

Conforme Portaria CENP nº 1/96 e L. C. nº 836/97, HTPC é a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser desenvolvida na unidade escolar pelos professores e pelo Professor Coordenador Pedagógico, para esse estudo; e a HTPL é a Hora de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha. De acordo com as normas, os encontros coletivos têm, entre outras, as seguintes finalidades:

Articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico;
Fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico;

(Re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

A lei determina que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) sejam atribuídas como parte da jornada ao professor titular de cargo e como carga horária para o professor ACT (admitido em caráter temporário), desde que esses professores tenham, no mínimo, dez aulas atribuídas. Há o máximo de 7 (sete) horas, sendo, nesse caso, 3 (três) HTPCs cumpridas na unidade escolar e 4 (quatro) HTPLs em local de livre escolha, como exemplifica a tabela a seguir.

Quadro 3 – Número de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs

Horas em atividade com alunos	HTPC na escola	HTP em local de livre escolha	Total das HTPs
33	3	4	7
28 a 32	3	3	6
23 a 27	2	3	5
18 a 22	2	2	4
13 a 17	2	1	3
10 a 12	2	0	2

Fonte: CENP – Portaria CENP nº 1/96.

Como se pode observar, mesmo considerando a importância dessas horas para os encontros coletivos de professores em horário de trabalho, e relacionando-as com as horas trabalhadas, tem-se uma média de 10% da jornada de trabalho do professor para discutir informações, orientações, todas as situações de ordem pedagógica, relatórios, para conversas com os pais e para formação, entre outros.

1.4. Avanços na educação inclusiva: perspectivas do Ministério da Educação

No descompasso daquilo que é dito oficialmente sobre a educação inclusiva, como é e como deveria ser a partir das orientações teóricas e da vivência ou convivência na rotina da escola, percebe-se o quanto a realidade está distante dos anseios da sociedade que demanda por esse tipo de atendimento.

Durante o caminhar da pesquisa, procurou-se entender mais cuidadosamente as orientações recentes para a educação especial, com o propósito de compreender como a escola comum, em um papel mais amplo, se organiza, a partir das políticas públicas e na concepção de educação como um direito de todos, para responder às necessidades próprias dos alunos com deficiências.

Por isso, para tratar desse tema, recorre-se às bases legais, suas definições e reafirmações, principalmente na última década, por meio de leis e decretos que determinam programas e ações que tratam dos aspectos da educação inclusiva na educação nacional, correlacionando o processamento desses programas e dessas ações nas suas formas mais concretas no cotidiano da escola pública.

Dessa forma, encontra-se nas normas prescritas para a educação inclusiva no Brasil o apoio, o embasamento e a compreensão necessária sobre essa modalidade de educação. Essas contribuições conduzem o presente estudo não apenas ao limite do que está escrito com respeito às garantias do direito a educação das pessoas com deficiência, mas, sobretudo em seu sentido prático de acordo com o princípio básico que rege esse assunto.

Sobre isso, Cury (2005, p. 39), com base no parecer CNE/CEB n. 04/2002, esclarece que:

O parecer CNE/CEB n. 04/2002 enuncia e acata a educação inclusiva como um princípio básico posto em vários artigos da Constituição Federal e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como é o caso do Art. 208, III, da Constituição.

O reconhecimento do direito na lei maior, dentro de um Estado democrático de direito, tem uma função normativa e

pedagógica, devendo ser respeitado como eixo fundamental da sociedade democrática.

Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 incorpora em seu preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar no Brasil uma “sociedade fraterna e pluralista”⁴.

Portanto, confirma-se, para a pesquisadora, a concepção de educação especial nas referências seguintes e na interpretação de Mazzotta, que define educação especial como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (MAZZOTTA, 2005, p. 11).

Diante da ampla bibliografia institucional que trata dessa modalidade de educação, pode-se citar como principal referência a Constituição Federal de 1988, que traz no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; o Art. 206, inciso I, fala da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o Art. 208 reconhece o dever do Estado de garantir a educação, ao determinar, no inciso III, a forma de atendimento aos alunos com deficiência: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em seguida, cita-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que detalha em seus artigos 58, 59 e 60 as determinações para atender a Educação Especial. Define, portanto, no Art. 58, a educação especial como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. E orienta, no parágrafo 1º do mesmo artigo, que os alunos com deficiência terão serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, quando necessário.

Na mesma lei, conforme o Art.59:

⁴ O princípio da fraternidade simboliza a igualdade universal dos “irmãos” (frater). Já o pluralismo (plus = mais que um) sinaliza a **diferença e a diversidade**. Pode-se ler aqui uma relação dialética entre “o todo e as partes” no interior de uma sociedade democrática (CURY, 2005, p. 39).

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades[...] (Brasil, 1996).

É preciso considerar também a relevância do Plano Nacional de Educação – PNE, pois ele marca um avanço importante no processo de democratização do Brasil, especialmente na educação.

Levando em conta as muitas metas do Plano Nacional de Educação – PNE, entende-se que essas metas registram o desejo de parte da sociedade, como sinais para a transformação no reconhecimento do direito de todos à educação, bem como na luta pelas garantias do cumprimento desses direitos, fundamentados no que diz o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, a seguir:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

Na mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 87, §1º, prescreve que a União se encarregará de encaminhar ao Congresso Nacional proposta de Plano Nacional de Educação, indicando diretrizes e metas a serem realizadas em um período de dez anos. Nesse sentido, a sociedade pode acompanhar, supervisionar e avaliar os objetivos e o alcance das metas estabelecidas para a educação nacional.

Ao findar a vigência do Plano de 2001-2010, é importante que a sociedade tenha informações sobre os progressos realizados, como também sobre as projeções relativas ao cumprimento das metas para a educação no país; para isso, o Ministério da Educação – MEC apresenta avaliação educacional realizada pela Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação (SEA) com apoio decisivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – Inep e com a participação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e das universidades federais, (Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal

de Minas Gerais e Universidade de Brasília), tendo como parâmetros os indicadores educacionais sugeridos pelo Inep, com o objetivo de identificar os progressos realizados, os obstáculos e desafios ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2001-2008, tomando por base as políticas, os programas e as ações do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

O texto do documento Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 – Políticas, Programas e Ações do Governo Federal está organizado em três volumes: volume I – Níveis de Ensino, Volume II – Modalidades de Ensino e Volume III – Magistério da Educação Básica, Financiamento, Gestão e Considerações Finais.

Para melhor compreensão dos resultados da avaliação, esse documento disponibiliza dados e orientações e também enfatiza o papel dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no cumprimento dos programas e das ações para a educação nacional. Dessa forma, pode-se concordar com a íntegra do exposto:

A análise do alcance e dos limites das políticas e da gestão educacionais não se dissocia dos marcos político-institucionais em que se estrutura o sistema educacional brasileiro, do processo de descentralização da Educação Básica, do regime de colaboração entre os entes públicos (União, estados, Distrito Federal e municípios), **nem da lógica desigual que tem prevalecido na educação nacional**. Portanto, é fundamental destacar que a presente avaliação resultou da análise das medidas governamentais federais, para corrigir suas deficiências e distorções – sobretudo das metas ainda não atingidas – nos moldes previstos no PNE, cujos objetivos contemplam expressamente a participação da sociedade civil e política. (Brasil, 2009, p. 20, grifos nossos)

Outro aspecto relevante nos resultados apresentados do processo avaliativo do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2008 é a oportunidade que cada instituição de ensino público tem de fazer análise comparativa da sua própria realidade com os resultados apresentados no desenvolvimento dos programas e das ações para a educação nacional nesse período. No volume II, encontram-se os resultados conseguidos com as ações e os programas

próprios para o atendimento da educação inclusiva, lembrando que o Plano Nacional de Educação – PNE, destacou “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva com garantias de atendimento à diversidade humana” (BRASIL, Lei nº 10.172/2001).

É válido observar a justificativa a seguir, citada no documento Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 Políticas, Programas e Ações do Governo Federal,

Na formulação do Plano não houve a definição de indicadores para o monitoramento das metas, [...] é imperioso destacar, nesse processo avaliativo, o esforço do Inep para superar essa fragilidade do PNE, criando e revisando cada um dos indicadores, avaliando-os e consolidando-os tecnicamente (BRASIL, 2009, V.1, p. 23)

Antes da exposição dos resultados da avaliação do PNE 2001-2008 relativos à educação especial no Brasil, vale mencionar alguns documentos importantes que direcionam as ações para essa modalidade de educação, considerando a origem de todos, que é a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mais uma vez, o Plano Nacional de Educação – PNE é enfatizado neste estudo pelo importante papel e pela participação da sociedade na elaboração das metas a serem cumpridas em um período de dez anos. Portanto, a sociedade, principalmente os profissionais da educação, tem a possibilidade de acompanhar com mais proximidade o compromisso assumido pelas políticas públicas de educação por meio das metas do PNE.

Como referência, também a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Define a educação especial como modalidade da Educação Básica e assegura o direito à educação para os alunos com deficiência pautado em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a garantir, conforme o Art. 4º, inciso I, “a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social” (MEC/Seesp, 2001).

Mais recentemente, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. O Art. 1º, § 1º, define o atendimento especializado como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Cabe à União o compromisso com o devido apoio para a educação especial, nos termos seguintes:

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

Por fim, em 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta o texto Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “por reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las”. Justificando, para tanto, que:

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

A partir de então esse tem sido mais um documento de orientação para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Segundo o texto, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Conforme proposta do texto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, como também a orientação dos sistemas de

ensino para produzir respostas às necessidades educacionais especiais. Para tanto, define pessoa com deficiência a partir dessa perspectiva, como segue:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC/Seesp, 2007)

A escola regular ainda não acompanha satisfatoriamente as modificações apresentadas nos documentos institucionais para orientação da educação especial. Na teoria, uma nova concepção de educação especial vai se formando, mas, na maioria das escolas, nem mesmo foram instituídas, minimamente, práticas educativas inclusivas.

É preciso considerar o lugar ocupado pela escola nesse processo. Nos dias atuais, é necessário investigar o que cada escola sabe e faz para atender o aluno com deficiência, levando em conta a diversidade e os níveis das deficiências. É muito importante conhecer como a escola está em relação a recursos materiais e humanos, à metodologia, à flexibilidade de ensino e aprendizagem. E, finalmente, a provisão de recursos para responder às necessidades exigidas pela educação inclusiva. Claro está que as necessidades vão além de orientações teóricas; por isso, as ações e os programas governamentais para a promoção de práticas inclusivas bem-sucedidas precisam alcançar todas as escolas.

Conforme o documento Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 – Políticas, Programas e Ações do Governo Federal, nos anos do referido plano foram desencadeadas as seguintes ações:

De 2001 a 2006, vários programas e ações foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Especial/MEC. Podemos citar: a) Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual; b) Apoio à Educação de Alunos com Surdez e Deficiência Auditiva; c) Programa e formação nas áreas de educação infantil, educação profissional e deficiência sensorial; e) Programa de Informática na Educação Especial (Proinesp); f) Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp); g) Projeto Educar na Diversidade; h) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; i) Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; j) Acessibilidade ao livro: livros em formato acessível e distribuição de *laptops*; l) Implantação de Núcleos para Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação; m) Implantação dos Centros de Formação à Surdez; n) Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras (Prolibras). Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) amplia os programas e as ações de apoio técnico e financeiro às redes e sistemas de ensino públicos para o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). No contexto do PDE, as ações desenvolvidas para a consolidação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são estruturadas a partir de dois eixos principais: formação e acessibilidade, contemplando os seguintes programas: a) Programa de Formação de Professores na Educação Especial; b) Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; c) Programa Escola Acessível; d) Programa Incluir – acessibilidade na educação superior; e) Programa BPC na Escola. O MEC/Seesp elaborou e apresentou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços

do conhecimento e das lutas sociais, para constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Nela, observa-se a incorporação dos avanços históricos e políticos no entendimento da educação especial às diretrizes da política nacional de educação especial, em uma perspectiva mais consolidada do direito, ou seja, o direito da educação inclusiva. (BRASIL, 2009, V.2, p. 479)

CAPÍTULO II – ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

2.1. O atendimento ao aluno com deficiência: números da inclusão escolar (censo 2010)

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com base no censo brasileiro 2010, a política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Prioriza a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial. Nesse sentido, constata-se, em 2010, um aumento de 10% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. No ano de 2009, em números absolutos, foram registradas 639.718 matrículas, e, no ano de 2010, 702.603 (Inep/Censo 2010).

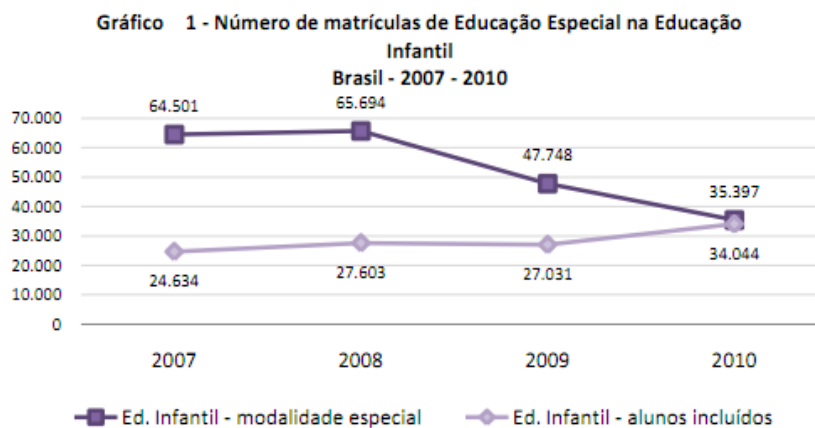
O que se pode observar nas informações seguras do censo de 2010 é a confirmação do aumento da procura dos alunos com deficiência pelas escolas públicas, situação comprovada pelos profissionais da educação básica. É justo que as pessoas destinatárias do direito dessa modalidade de educação tenham acesso real à educação, porém o que se discute aqui é se o avanço da qualidade nas práticas inclusivas acontecem na mesma proporção.

Os avanços representados aqui supõem uma transformação do sistema educacional, com a construção de escolas inclusivas, escolas apropriadas à projeção representada nos avanços refletidos em números: do total de matrículas na educação especial em 2007, 62,7% estavam nas escolas públicas, e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, esses números alcançaram 75,8% nas escolas públicas e 24,2% nas escolas privadas, **“mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência”** (IBGE, 2010, Censo 2010, grifos nosso).

Atualmente, não se pode considerar a educação inclusiva como processo efetivado, corre-se o risco da acomodação e desistência de uma luta, que, em muitas situações, ainda precisa de muito empenho para se alcançar algum resultado.

Para melhor interpretação e avaliação dos dados apresentados, relativos ao avanço nas matrículas dos alunos com deficiência na educação básica, a representação gráfica por etapa – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – favorece a compreensão do

processo de transição desse aluno da sala especial para a sala comum, assim como de uma etapa para outra da educação básica.



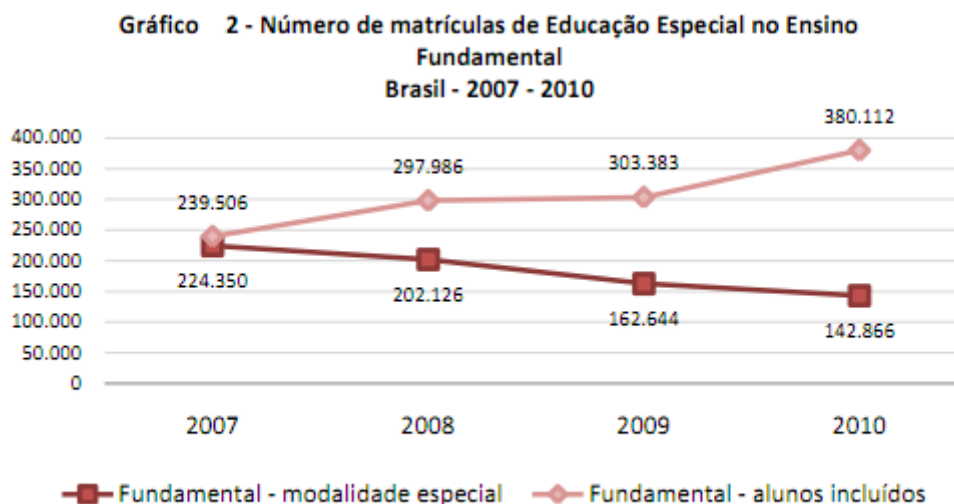
Fonte: Censo 2010 (MEC/Inep).

A Educação infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Art. 30, corresponde à primeira etapa da educação básica. As crianças de 0 a seis anos de idade devem ser atendidas em creches, pré-escolas ou entidades equivalentes.

Para entendimento dos dados expostos no gráfico anterior:

Educação Infantil – modalidade especial: considera-se os alunos com deficiência matriculados em classes ou escolas especiais. Em 2007, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas especiais era de 64.501, e, em 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas especiais era de 35.397.

Educação Infantil – alunos incluídos: considera-se os alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns, tendo ou não atendimento educacional especializado – AEE. Em 2007, o número de alunos com deficiência matriculados na escola comum era de 24.634, e, em 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas comuns era de 34.044.



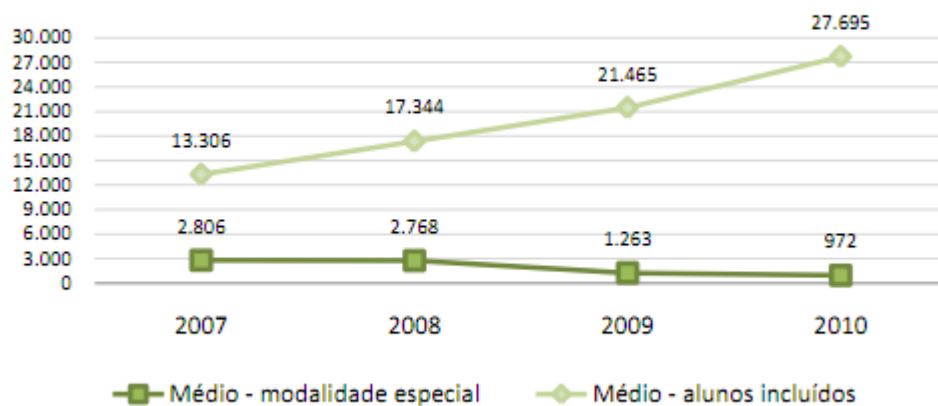
Fonte: Censo 2010 (MEC/Inep).

O Ensino Fundamental, conforme a LDB, Art. 32, é obrigatório, com duração de nove anos e gratuito na escola pública. Iniciando-se aos seis anos de idade, vai do 1º ao 9º ano e tem por objetivo a formação básica do cidadão.

Ensino Fundamental – modalidade especial: considera-se os alunos com deficiência matriculados em classes ou escolas especiais. Em 2007, o número de alunos com deficiência matriculados em classes ou escolas especiais era de 224.350, e, em 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em classes ou escolas especiais era de 142.866.

Ensino Fundamental – alunos incluídos: considera-se os alunos com deficiência matriculados em classes comuns, acompanhados ou não, pelo atendimento educacional especializado – AEE: em 2007 o número de alunos com deficiência matriculados em escolas comuns era de 239.506 e em 2010 o número de alunos com deficiência matriculados em escolas comuns era de 380.112.

Gráfico 3 - Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Médio
Brasil - 2007 - 2010



Fonte: Censo 2010 (MEC/Inep).

Conforme a LDB, Art. 35, o Ensino médio, etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos e as seguintes finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...].

Para o Ensino Médio – modalidade especial: consideram-se os alunos matriculados em classes ou escolas especiais. Em 2007, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas especiais era 2.806, e, em 2010, o número era 962.

Para o Ensino Médio – alunos incluídos: consideram-se os alunos com deficiência matriculados em classes comuns, acompanhados ou não pelo atendimento educacional especializado – AEE. Em 2007, o número de alunos com deficiência matriculados era de 13.306, e, em 2010, era de 27.695 alunos matriculados em escolas comuns.

Os dados apresentados demandam preocupação, principalmente para entender como são processados os critérios dessa transição, representada aqui de modo muito significativo. A mudança do aluno da sala especial para a sala comum, bem como de uma etapa para a outra da educação básica, marca um avanço ou desenvolvimento que pode ser interpretado como ensino e aprendizagem de qualidade, apesar dos índices de desenvolvimento da educação básica apresentados ao país nos últimos anos e dos desafios que as escolas públicas enfrentam para incluir com dignidade os alunos com deficiência.

Os resultados dos dados da etapa final da educação básica caracterizam um processo educacional bem-sucedido, contrariando o número considerável de alunos do Ensino Médio com deficiência que desistem de estudar sem concluir essa etapa final da educação básica; outros não continuam seus estudos em nível superior ou mesmo no nível técnico.

Em capítulo anterior deste estudo, incluiu-se o conteúdo do Projeto de Lei nº 8.035/2010, Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Neste momento, será retomada a meta de nº 4 sob a avaliação técnica do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Avaliação técnica da Meta 4 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020 (Brasil, 2010, p. 23).

Plano Nacional de Educação (PNE) 2010-2020, Meta 4 – “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”

A razão que leva a pesquisadora a retomar o conteúdo da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2010-2020 é o resultado oficial exposto a seguir pelo documento Notas Técnicas PNE 2010-2020, que mostra uma situação atual e uma projeção para a proposta da meta. Segundo o MEC, a avaliação tem por objetivo, após amplo diagnóstico da educação nacional, responder às expectativas da sociedade brasileira, vocalizada nas conferências, especialmente na Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. Para tanto, declara:

O Ministério da Educação levou em conta as principais demandas da sociedade, os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação (BRASIL/MEC, 2010, p. 2).

Conforme o quadro 2 e os gráficos anteriores, está comprovado que, na última década, se verificou significativo crescimento da demanda de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, crescimento que o MEC justifica em virtude da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, como na citação seguinte:

Em 2010 constata-se o acesso de 484.332 estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, representando 69% do total de matrícula desta população. Este crescimento ocorre a partir do apoio à promoção da acessibilidade na escola, alcançando 83% dos municípios brasileiros, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado em 42% dos estabelecimentos de ensino com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, 28% dos prédios escolares foram adequados para atender aos requisitos de acessibilidade arquitetônica e foi implementada a rede nacional de formação continuada de professores na educação especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB. (BRASIL/MEC, 2010, p. 24)

Quadro 4 – Crescimento da implementação da política de inclusão no período de 2000-2010

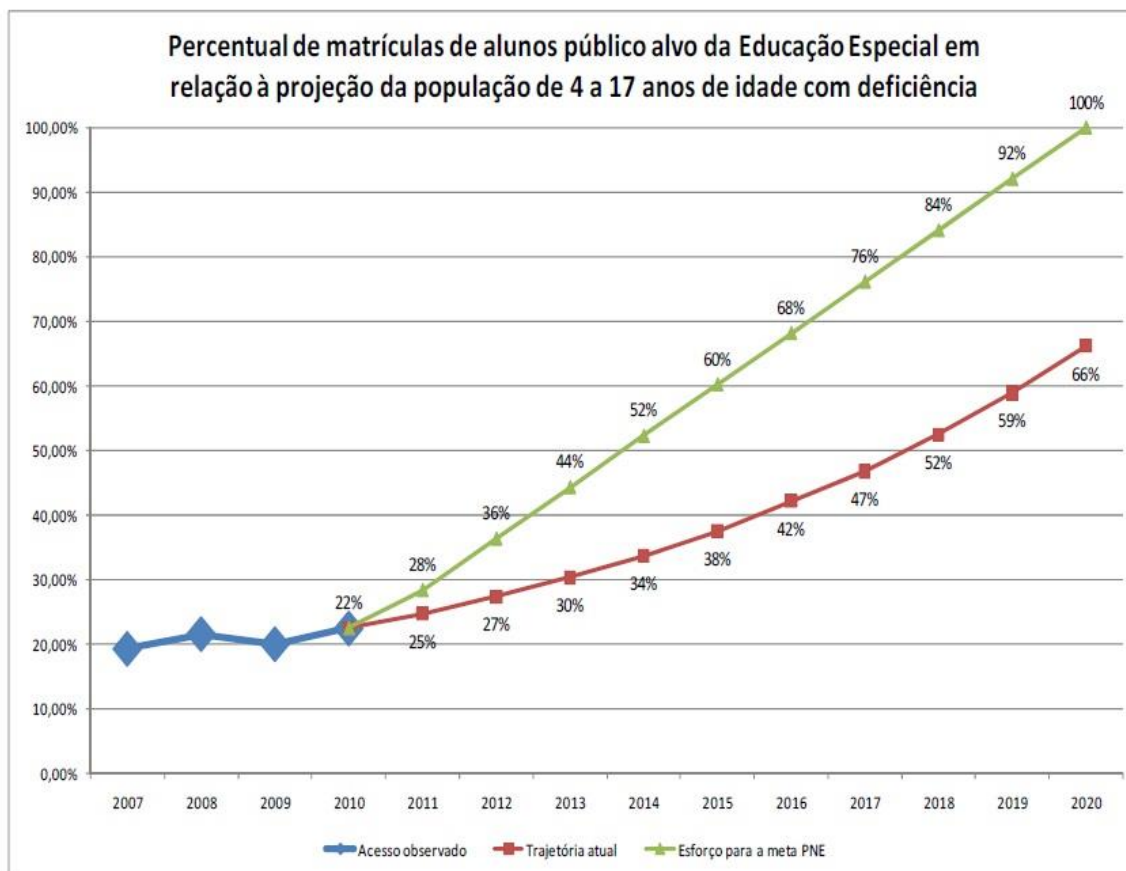
Indicadores Censo escolar Inep	2000	2010	Crescimento %
Municípios com matrículas de alunos público alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61%
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na rede pública	208.586	532.620	155%

Fonte: Notas técnicas do projeto de lei nº 8.035 (avaliação técnica da meta 4, p. 24) MEC/2010.

De acordo com a situação atual, com a projeção para 2020, representada no gráfico 4, e com a observação do MEC, que estima esse crescimento com base no que vem acontecendo nos anos anteriores, “se o ritmo de crescimento de matrícula continuar análogo àquele apresentado nos últimos dez anos, em 2020 os sistemas de ensino atingirão 66% da população público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino”. É muito importante que a sociedade tenha conhecimento e acompanhe as ações das políticas públicas para alcançar os objetivos propostos pela meta 4, conforme afirmação a seguir:

O presente documento apresenta as notas técnicas das metas do PNE, demonstrando como se pretende atingi-las até 2020. Este desafio demandará, além de um aprimoramento de regime de colaboração federativa e de efetiva participação da sociedade brasileira, mais investimentos públicos em educação. (BRASIL, 2010, p. 2)

Gráfico 4



Fonte: Notas técnicas do projeto de lei nº 8.035 (avaliação técnica da meta 4, p. 25) MEC/2010.

Para a continuidade dos avanços obtidos e a garantia das projeções, o Ministério da Educação destaca as ações que estão sendo desenvolvidas para assegurar o alcance das propostas das metas para a educação no país até 2020: política pública de financiamento instituído pelo Decreto Nº 6.571/2008, que a partir de 2010 contabiliza duplamente a matrícula dos alunos com deficiência que frequentam a sala regular e o atendimento educacional especializado ao mesmo tempo; implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns para, com isso, ampliar o atendimento educacional especializado; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; práticas educacionais inclusivas; atendimento educacional especializado, realizado em instituições especializadas; acompanhamento do acesso e da permanência na escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁵; investimento na

⁵ Decreto nº 6.214, de 26/09/2007 – Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993. BPC na

adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade nas escolas públicas; transporte acessível; material didático acessível; e educação bilíngue para as pessoas surdas.

A projeção, bem como as ações que estão sendo desenvolvidas, segundo o Ministério da Educação, é o desejável para se atender como devidamente a todos os alunos com deficiência. A educação básica pública em escolas da cidade de São Paulo, uma cidade que, por si só, dispensa comentários relativos à sua grandeza, ainda necessita de muito esforço, organizado com competência, para reverter as ações em práticas, pois os avanços anunciados em relação à educação inclusiva são fatos, porém em menor proporção.

Como exemplo, o atendimento educacional especializado – AEE, que deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou na própria unidade escolar, é um atendimento com pouca disponibilidade de vagas e é oferecido prioritariamente para os alunos da própria escola.

2.2. Caracterização da escola em estudo

A criação da referida Unidade Escolar se deu pelo Decreto Nº 9.631, de 31 de março de 1977. Denominada E. E. Dom Miguel Kruse, está localizada no bairro Jardim Danfer, na periferia da cidade de São Paulo. Atende grande número de alunos, aproximadamente 2.000. Os alunos são atendidos em três períodos: matutino, vespertino e noturno, nas modalidades: Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos. A escola representa uma grande conquista para a comunidade da região e tem sido responsável pela formação básica de várias gerações. Nos últimos anos, por meio do Programa Escola da Família, tem incentivado muitos alunos da própria escola e dos arredores, concluintes do Ensino Médio, nas modalidades regular e EJA, a continuarem estudando em cursos universitários, como bolsistas do Programa.

A unidade escolar campo dessa pesquisa é parte da Diretoria de Ensino Leste 1, composta de, aproximadamente, 92 unidades de ensino, porém, para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a DER dispõe de 12 salas de recursos, atendendo as seguintes especificidades:

Escola. Criado em abril de 2007, busca promover a elevação da qualidade de vida e levar dignidade aos beneficiários do BPC de até 18 anos.

Quadro 5 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais da Diretoria de Ensino Leste 1

UNIDADES COM AEE	DEFICIÊNCIAS ATENDIDAS
1. Gabriel Peliciotti, E. E. Prof. (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
2. João Maria Ogno, E. E. Dom (5ª ao EM/EM-EJA)	DA/DV (surdez e deficiência visual)
3- José Bartocci, E. E. Prof. (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
4. José de Campos Camargo, E. E. Prof. (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
5. José de Carvalho, E. E. Padre (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
6. Maria Aparecida Machado Julianelli, E. E. (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
7. Maria da Conceição Oliveira Costa, E. E. Profª (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
8. Mário Reys, E. E. Comendador (5ª a 8ª série/EM e EJA)	DM (deficiência intelectual)
9. Santos Dumont, E. E. (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
10. Souza Queiroz, E. E. Barão de (1ª a 4ª série)	DM/DA (deficiência intelectual/surdez)
11. Theodomiro Emerique, E. E. Prof. (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
12. Conjunto Hab. Águia de Haia I (1ª a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)
13. E. E. República de Honduras (1 a 4ª série)	DM (deficiência intelectual)

Dados da Diretoria de Ensino Leste 1 do estado de São Paulo. Elaboração própria.

Observação: Indicações de AEE de 1ª a 4ª e 5ª séries referem-se ao Ensino Fundamental de 8 anos.

No quadro 5, pode-se perceber a distribuição do Atendimento Educacional Especializado – AEE disponibilizado pela Diretoria de Ensino Leste. Percebe-se também a priorização do AEE para os alunos com deficiência intelectual dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando uma rede de aproximadamente 92 escolas, em que 11 unidades oferecem o AEE aos alunos do 1º ao 5º ano com deficiência intelectual, entre essas 11 unidades, 1 atende, além dos alunos com deficiência intelectual, também os alunos com surdez dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, somente 01 unidade escolar atende alunos com deficiência visual e auditiva do 6º ano ao Ensino Médio.

Por meio desse quadro, é possível saber que a maioria dos alunos com deficiência das escolas da rede DER Leste 1 está sem o atendimento educacional especializado – AEE, levando em conta a mostra da escola pesquisada.

A comunidade em que a escola está inserida é formada por famílias de classe média, na maioria classe média baixa, portanto de origem humilde, do ponto de vista da cultura e do poder econômico. Constituída de trabalhadores, muitos com vínculo empregatício informal, e, às vezes, de pequenos comerciantes, revela também em seu seio o fenômeno do desemprego. Não raro se pode observar muitos alunos envolvidos em problemas de alcoolismo e drogas, dificultando muito o acompanhamento escolar, exigindo esforço contínuo e renovado da equipe escolar para minimizar seus efeitos.

LINHAS BÁSICAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

O Projeto Político Pedagógico da escola definido como “A Essência da Cidadania” vem se desenvolvendo e crescendo desde 2003. A partir da análise da nossa realidade e embasado em uma nova pesquisa realizada pela própria escola no ano de 2006, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, algumas ideias foram fortalecendo e se constituindo como base do trabalho, consideradas essenciais à formação de nossos alunos para convívio social, produtivo e sadio. Após definirmos os valores considerados fundamentais, como: solidariedade, honestidade, compromisso, respeito mútuo, dignidade, cultura da paz e afins, foram eleitos alguns outros princípios fundamentais que estavam sendo renegados na prática e que, a

nosso ver, norteiam o projeto pedagógico: Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e, enfim, Aprender a Aprender. Destacamos no quadriênio 2007/2010 a Inclusão Digital/Cultural/Social, Tripé (diálogo/conscientização/informação). Leitura/Escrita e Cálculo/Raciocínio Lógico. Todas as áreas de conhecimento são trabalhadas nesta perspectiva, durante o ano todo, sendo que a cada bimestre as ações se concentram em uma área específica, desencadeando um trabalho que, ao final, no último bimestre, se integra e se complementa de forma coerente. (E. E. Dom Miguel Kruse, 2006)

Em 2005, além dos alunos surdos regularmente matriculados na escola, havia a presença constante de adolescentes surdos moradores dos arredores que frequentavam a escola por ser um lugar onde podiam participar de atividades ou projetos desenvolvidos pelo Programa Escola da Família, como cursos de Libras e encontros com outros surdos.

Com o ingresso desses alunos, a escola se deparou com a necessidade urgente de se organizar para atendê-los. No caso da surdez, a dificuldade marcante estava em estabelecer uma boa comunicação, e, nessa nova exigência, a diretora da escola iniciou um processo de mobilização dos professores e funcionários para atender às regulamentações, conhecer a história desse aluno, as expectativas dos pais, pensar no acompanhamento pedagógico e como adequá-los em sala de aula.

Entre 2005 e 2006, a escola atendia alunos surdos em todos os períodos, iniciando um processo que repercutiu atraindo a comunidade, principalmente os surdos. Nesse período, a escola contou com o apoio voluntário de uma ex-aluna, intérprete de Libras, e da Fundação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, que, durante o ano de 2005, ocupou algumas salas de aula da escola para cursos de Libras.

Com a presença da Feneis, profissionais da escola, alunos ouvintes e surdos tiveram a oportunidade de aproximação com pessoas surdas adultas, professores de Libras, seminários e palestras sobre o tema, organizados e realizados pelo diretor da Feneis naquele momento.

Aproveitando essa oportunidade, a direção da escola inseriu muitos professores e alunos no curso básico de Libras (120 h), oferecido pela Feneis. Mesmo com esse esforço,

não aconteceram mudanças capazes de instituir a continuidade de uma boa aprendizagem para os alunos surdos naquele ano ou em anos seguintes.

A escola em estudo, que atende Ensino Fundamental e Médio, enfrentou muita dificuldade na tentativa de alfabetizar os alunos surdos, inserindo-os nos projetos de recuperação paralela sem muito resultado. Não contou, nem naqueles anos nem recentemente, com professores conhecedores de Libras ou intérpretes em sala de aula. É lamentável saber que muitos alunos desistiram de estudar por não encontrar as respostas esperadas.

O êxito desse atendimento ficou no desenvolvimento de uma boa convivência entre alunos surdos e ouvintes e na inquietação da escola sinalizando as mudanças para a educação dos alunos com deficiência. Alguns alunos surdos concluíram o Ensino Médio, mas não tiveram continuação de estudos. Não há conhecimento de que algum ex-aluno surdo tenha tido acesso ao ensino técnico ou universitário. Em outra situação, a escola acompanhou um aluno surdo até a sua colocação adequada no mercado de trabalho.

2.3. Atendimento Educacional Especializado – AEE

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep define o que é o estudante com deficiência e como deve ser seu atendimento:

Um aluno com deficiência, de acordo com a ONU, é aquele que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (Inep, 2010)

A descrição seguinte, apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, é esclarecedora no sentido de informar aos profissionais da educação as especificações de determinadas deficiências, porém, além disso, é importante o conhecimento teórico e a prática educativa para atender todas elas. Atender o aluno com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, exige aprofundamento no conhecimento e práticas educativas orientadas por profissionais de outras áreas do conhecimento, assim como para atender o aluno surdo, cego, ou surdocego.

Um aluno com transtorno global do desenvolvimento é aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses). (grifo nosso)

Um aluno com altas habilidades/superdotação é aquele que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (grifo nosso)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial, de caráter complementar ou suplementar, voltado para a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares. Ele perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, garantindo o direito de todas as crianças e jovens à educação escolar comum. O AEE é realizado no contraturno da escolarização. (grifo nosso)

As **Salas de Recursos Multifuncionais** são espaços localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos e de professores com formação para realizar o AEE. (grifo nosso)

De acordo com as orientações do Inep, o Atendimento Educacional Especializado – AEE para os alunos com deficiência deve ser realizado por professor com formação inicial ou continuada em Educação Especial, atendendo as seguintes deficiências:

Surdez: o AEE tem por finalidade o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o ensino em Libras, a produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens, entre outros.

Cegueira: o ensino do Sistema Braille; orientação e mobilidade no contexto escolar; o uso de tecnologias de informação e comunicação acessíveis; disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: audiolivro, livro digital acessível, textos em formato digital e materiais táteis; o ensino da técnica de soroban; a transcrição de material em tinta para o Braille, entre outros.

Baixa visão: o ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos; materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: ampliação de fontes, materiais com contraste visual; o encaminhamento para avaliação funcional; a estimulação visual, entre outros.

Deficiência física: o uso de recursos de comunicação alternativa; o uso dos recursos de acesso ao computador: ponteira de cabeça, acionadores, entre outros; o uso de recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas, entre outros.

Deficiência mental: o desenvolvimento de processos mentais/ exercício da atividade cognitiva; a aprendizagem que possibilita passar de regulações automáticas para regulações ativas; a possibilidade de sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e a apropriação ativa do próprio saber.

Surdocegueira: o uso de recursos de comunicação, como o Braille, a Língua de Sinais, o alfabeto digital, Braille tátil, escrita na mão, entre outros; a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.

Transtornos globais do desenvolvimento: sempre que o transtorno ocasionar uma deficiência, o aluno é atendido na sua necessidade de serviço e recursos de acessibilidade.

Altas habilidades/superdotação: esses alunos têm suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros. (Inep, 2010)

O quadro 6 informa, em números, segundo pesquisa do MEC, o alcance do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do país.

Quadro 6 – Número de alunos com Atendimento Educacional Especializado – AEE

INDICADORES	1. Percentual de alunos com deficiência em classes comuns sem apoio pedagógico especializado.
	2. Percentual de alunos com deficiência em classes comuns com apoio pedagógico especializado.

EVOLUÇÃO DOS INDICADORES

INDICADOR	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1	13,9	10,8	13,6	16,1	17,0	23,0	26,9	30,0	-
2	7,9	9,3	11,0	12,7	17,5	17,9	19,5	16,8	-

Fonte: Brasília | Inep | 2009. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001- 2008, V. 2, p. 486.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste estudo, a pesquisadora fala do lugar de professora, do lugar que ocupa dentro de uma unidade escolar da rede pública estadual de São Paulo, que acompanha a luta da própria escola para entender e atender a educação inclusiva, para conseguir a adesão dos professores e funcionários, a busca ansiosa da família do aluno com deficiência para encontrar na escola o lugar inclusivo anunciado e a adaptação desse aluno depois de inserido no ambiente da escola.

Conforme já mencionado na introdução, esta pesquisa tem por objetivo estudar o atendimento cotidiano de alunos com deficiência na classe comum de uma escola da Diretoria de Ensino Leste 1 da Rede Estadual de São Paulo, alinhado às políticas públicas de educação inclusiva para o Estado.

Para melhor elucidação e na tentativa de melhores explicações sobre a problemática em estudo, espera-se, com esta pesquisa, responder às questões a seguir:

- Como a formação do professor contribui para o atendimento de alunos com deficiência na classe comum?
- Como as práticas pedagógicas dos professores se efetivam no atendimento dos alunos com deficiência, de acordo com as ações e as políticas públicas de inclusão provenientes da Diretoria de Ensino Leste 1 no estado de São Paulo?

Diante disso, como procedimentos metodológicos, observar-se-á como é articulado o processo de atendimento aos alunos com deficiência e os princípios éticos que impulsionam a obrigação diante da diversidade e da pessoa humana de cada aluno. Outro ponto a ser considerado é a relação desse trabalho com as políticas públicas de educação, principalmente de educação inclusiva.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, adota-se o método fenomenológico de pesquisa, compreendido conforme definições de Husserl:

O método fenomenológico não é dedutivo nem indutivo. Preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações

e comunicações. O sujeito é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento empregado em pesquisa qualitativa. (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1992)

Ainda conforme GIL (1991):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Isso quer dizer que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, por isso não exigem o uso de métodos e técnicas estatísticas; a fonte direta da coleta de dados é o ambiente natural, onde a realidade acontece, e a pessoa pesquisadora é o instrumento fundamental. Constituindo-se, portanto, o processo e seu significado como os focos importantes nessa abordagem.

Sendo assim, esta pesquisa é qualitativa do tipo exploratória com levantamento bibliográfico, bem como observação participante sobre a população alvo de pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas no trabalho escolar, que desenvolvem cotidianamente, na escola de ensino regular, o atendimento aos alunos com deficiência, compreendendo, para tanto, a pessoa do(a) gestor(a) escolar, professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares e demais funcionários e os pais de alunos que, de alguma forma, ajudam a escola no processo de inclusão escolar.

Intencionalmente, nesta pesquisa, não houve seleção de uma amostra específica, a escolha feita pela pesquisadora foi aleatória. Buscou-se também realizar observação participante na própria escola, com uma abordagem livre e espontânea sobre as experiências e iniciativas para o atendimento escolar inclusivo, portanto não houve percentual em relação à população estudada.

Por considerar a escola onde trabalha como a experiência da pesquisadora nesse ambiente e o seu contexto como parte do todo da rede estadual de ensino de São Paulo, bem como do sistema brasileiro de educação, delimitou-se, para este estudo, essa única unidade escolar.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA

4.1. Relato de experiência de inclusão escolar: surdocegueira e transtornos globais do desenvolvimento – observação participante.

A concepção adotada pela escola sobre alunos com deficiência ainda se resume prematuramente em alunos surdos, cegos, com deficiência mental/intelectual ou física. No geral, falta a percepção das sutilezas que, em muitos casos, a deficiência apresenta ou das que se escondem, bem como a evolução e abrangência obrigatória do atendimento educacional inclusivo.

Em um contexto contemporâneo, a escola se depara com situações imprevisíveis quando se trata da expressão “necessidades educacionais especiais”. Nesse caso, a preocupação relativa à cada situação é saber se a escola tem respostas educativas eficazes e que proporcionem o avanço de cada aluno.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, **de natureza física, mental ou sensorial**. Para orientação da inclusão escolar, o mesmo documento esclarece qual é o aluno público-alvo da educação inclusiva, especificando da seguinte forma: Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento**⁶ são aqueles que apresentam **alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito,**

⁶ Entre os comprometimentos do desenvolvimento infantil que parecem afetar profundamente o sistema familiar situam-se os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Os TGD englobam o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo na Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global sem outra especificação. Os TGD se caracterizam pelo comprometimento grave e global em algumas áreas do desenvolvimento, como, por exemplo, habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. O comprometimento qualitativo que define tais condições representa um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM-IV, 1994) encontrado em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=>.

estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo⁷ e psicose infantil.

Alunos com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/Seesp, grifo nosso).

Está muito claro que a escola já enfrenta grandes desafios para atender com qualidade o aluno com deficiência. Citam-se, a seguir, dois acompanhamentos feitos pela escola no atendimento a um caso de aluno com surdocegueira e a um outro avaliado com transtorno global do desenvolvimento – casos que demonstram as condições reais desse atendimento. Por um lado, as tentativas da escola e, por outro, como aconteceu ou acontece o apoio das políticas públicas de educação.

A ausência de recursos para o atendimento da aluna com surdocegueira levou à busca, por meio da pesquisa, do que era preciso para incluir o estudante surdocego na rede regular de ensino. Primeiro, era necessário levar em conta a complexidade da deficiência e as condições da unidade escolar pública para os desafios na educação desse aluno. Com base na literatura encontrada, assim como na busca por orientações em entidades especializadas em inclusão educacional responsável dessa aluna, as respostas foram sendo construídas.

Define-se a surdocegueira como o comprometimento da audição e da visão, variando desde perdas leves a perdas profundas. Tais graduações, bem como início e evolução das

⁷ O autismo e os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), às vezes denominados transtornos do espectro do autismo, referem-se a uma família de distúrbios da socialização com início precoce e curso crônico, que possuem um impacto variável em áreas múltiplas e nucleares do desenvolvimento, desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas.

Autismo – é um transtorno de desenvolvimento com um modelo complexo, no sentido de que qualquer tentativa de compreendê-lo requer uma análise em muitos níveis diferentes, como do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e as estreitas interações ao longo do tempo. (Rev. Bras. Psiquiatr. vol. 28 suppl. 1 São Paulo May 2006).

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/ v9n3/ a18v09n3.pdf>.

deficiências, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento infantil. Desse modo, as variações no comprometimento dos dois sentidos e sua implicação no desenvolvimento pessoal vão interferir em todas as esferas do indivíduo: educação, saúde, relacionamento pessoal, família, lazer e cidadania (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 86).

No Brasil, a surdocegueira, como categoria, foi inserida no Censo Escolar de 2006, sendo registradas 1.176 pessoas com surdocegueira; em 2007, esse número evoluiu para um total de 2.773 pessoas com surdocegueira matriculadas na rede regular de ensino. Segundo o Ministério da Educação (MEC), esse aumento nas matrículas está relacionado à formação de multiplicadores. Esses dados refletem a necessidade de ações das políticas públicas de educação junto às escolas da rede regular de ensino, com a exigência de mapeamento para ações direcionadas, para assegurar o apoio necessário para a concretude de práticas inclusivas que alcancem cada aluno surdocego em qualquer lugar do país.

No caso da surdocegueira, é preciso que se faça uma distinção, pois pressupõe-se muito mais necessidade de compreensão e conhecimento daquilo que é específico da deficiência e, portanto, do currículo para a educação do aluno com surdocegueira.

No ano de 2010, chega à escola uma aluna de 12 anos, matriculada na 5ª série, (6º ano), que, segundo parecer médico e informações da mãe, é surdocega, com perda auditiva neurossensorial profunda, associada à baixa visão por retinose pigmentar⁸, caracterizando a síndrome de Usher.

Quando a aluna chegou à escola, ficou evidente que ainda apresentava um ganho visual e auditivo que não se sabia precisar ao certo; isso gerou insegurança e a certeza de maiores desafios no processo de ambientação da nova rotina escolar pela qual a aluna iria passar, somando-se a isso o fato de que a aluna surdocega estava acostumada com um único professor por ano e, nessa nova fase, passaria a conviver com vários professores, situação que trouxe muita preocupação para a escola em relação à sua adaptação.

Foi observado que, ao andar, a aluna tinha um pouco de desequilíbrio, caminhava em leve zigue-zague; mesmo assim, aos poucos, desenvolveu autonomia no espaço físico da escola.

⁸ É uma doença genética que afeta a retina e o nervo óptico causando uma importante baixa visual. A doença afeta, primeiro, a visão noturna e, depois, a periférica, das laterais, preservando por mais tempo a central. Também há sensibilidade a excesso de luz. Encontrado em: <http://www.medicodeolhos.com>.

No caso da aluna, identificada por L., a deficiência tem evoluído rapidamente, tanto na visão quanto na audição. Não há registro do grau de alcance do aproveitamento da visão ou da audição. As informações foram fornecidas pela mãe, sem a apresentação de relatório médico. Havia somente um documento com o diagnóstico inicial. A mãe informou à escola que a filha usa aparelho amplificador sonoro individual AASI, é oralizada, consegue estabelecer uma comunicação satisfatória no ambiente doméstico e é autônoma nas atividades e necessidades pessoais.

Quanto à história escolar da aluna L., a mãe relatou sobre o período do Ensino Fundamental I, fase que cursou durante seis anos em outra unidade escolar da mesma diretoria de ensino. Não foram fornecidas informações da escola de origem sobre o desenvolvimento da aluna durante Ensino Fundamental I. Somente após a matrícula, soube-se que a aluna não era alfabetizada. E, assim, a comunidade escolar começou a se movimentar, à procura de meios para atender a aluna.

A situação da aluna L. foi encaminhada, por meio de ofício para o núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1, São Paulo, e para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – Cape, informando sobre a complexidade do caso e solicitando orientação e apoio especializado, bem como material didático adequado. A escola recebeu, durante todo o ano de 2010, apostilas ampliadas, mas não foi possível aproveitá-las, pois a aluna, apesar de estar matriculada na 5ª série (6º ano), não tinha condições de acompanhar o conteúdo da série.

A equipe de gestão da unidade escolar, juntamente com a mãe, acertou que a aluna seria acompanhada pela pesquisadora, no papel de especialista na educação de pessoas com deficiência na audiocomunicação, duas vezes por semana, no contraturno, na própria escola, enquanto aguardava o parecer da Associação Educacional para Múltipla Deficiência – Ahimsa, contatada pela mãe da aluna.

Nesse primeiro momento de conversas coletivas sobre a aluna, na tentativa de encontrar meios pedagógicos de atendê-la, a coordenação pedagógica da unidade escolar deu ciência aos professores, esclarecendo um pouco sobre a deficiência surdocegueira, além de alguns procedimentos de adaptação que a escola precisava seguir.

No primeiro semestre de 2010, não se conseguiu estabelecer um meio de comunicação efetivo, mas a escola tentou desenvolver métodos para atender as necessidades da aluna surdocega. Foram realizadas sondagens com o uso de língua brasileira de sinais, no modo convencional da língua, quer dizer, usando o alfabeto manual e sinais, explorando o contexto

da vida da aluna. No início, L. recebeu a língua de sinais de forma favorável, principalmente os sinais de contato com o corpo, como, por exemplo, o sinal de “obrigado”, o de “amigo” e o de “mãe”, mas, aos poucos, foi se desinteressando, devido às limitações visuais. Houve melhor comunicação ao falar próximo à orelha direita (fala ampliada).

Exemplo ilustrado do sinal da palavra “mãe” em Língua Brasileira de Sinais:



Mãe

No segundo semestre do mesmo ano, a aluna foi atendida pela Ahimsa, Associação Educacional para Múltipla Deficiência, processo que a pesquisadora acompanhou por seis meses, com autorização da diretora da escola. A partir de então, a escola também recebeu orientação dessa associação quanto às ações pedagógicas, que sugeriu atividades artísticas e físicas, até que se estabelecesse um meio de comunicação que possibilitasse o ensino e a aprendizagem. No final de 2010, a associação enviou relatório para a escola com a avaliação do período, como segue:

Ahimsa – Associação Educacional para Múltipla Deficiência (2010):

A adolescente L., nascida em 1998, apresenta perda auditiva e visual parcial e progressiva, portanto, é surdocega adquirida, ou seja, já era usuária de uma língua antes de se tornar surdocega.

A prioridade é estabelecer uma nova forma de comunicação baseada na sua língua materna, que é a língua portuguesa. Estamos pesquisando em conjunto com a aluna L., a mãe e a professora da sala de recursos, para selecionar a melhor forma de comunicação para ela.

Sua comunicação receptiva funciona de forma precária, através de seus resíduos auditivos. Estamos trabalhando para que essa comunicação se torne mais eficiente, orientando-a para apoiar seus resíduos auditivos nos visuais através da leitura orofacial mantendo a atenção visual no rosto e na boca do falante. Para que isso possa ser facilitado, L. está sendo orientada para utilizar pista tátil com colocação de suas mãos no rosto e pescoço do falante para perceber os movimentos de boca e pescoço, similar ao tadoma. Quando, apesar da utilização desses recursos, L. não compreende, utilizamos também a escrita com letra de forma na palma da mão dela.

Temos conseguido algum sucesso, utilizando essa forma de comunicação, porém, a mãe e a professora da sala de recursos têm dificuldade em seguir essas orientações, porque L. diz que não precisa, pois enxerga e escuta normalmente, demonstrando a negação de sua condição.

L. também resiste em receber apoio do guia vidente, como segurar no braço da professora enquanto caminha, ou segurar no corrimão para subir as escadas.

Ela demonstra interesse em copiar, porém nem sempre consegue ler o que está escrito, é necessário investir no processo de alfabetização, que irá auxiliar na sua comunicação.

L. frequenta a 5ª Série de uma escola regular, porém, não acompanha o conteúdo desenvolvido em classe; além de sua escolaridade não ser compatível com o conteúdo desenvolvido, sua baixa visão não permite que ela enxergue os professores nem a lousa e sua audição não permite que ela os escute.

L., por ser uma pessoa com surdocegueira, necessita para sua inclusão efetiva em sala de aula, de um profissional denominado instrutor mediador, que vai fazer a ponte entre ela, as demais pessoas, o ambiente e os objetos, favorecendo a comunicação em um sistema adequado às necessidades de L., bem como apoiá-la em estratégias que possam promover realmente sua aprendizagem.

Este ano foi realizada pela Secretaria Estadual da Educação a formação de instrutores mediadores e havia uma representante desta região.

A aluna L. usa a fala com dificuldade, contudo mantém a comunicação expressiva; não acontece o mesmo em relação à comunicação receptiva. Nesse processo de tentativas, ela sempre demonstrou interesse em ler e escrever convencionalmente, usando a língua portuguesa; reconhece todas as letras do alfabeto de forma tátil e algumas palavras de duas sílabas, mas não evolui para a leitura de períodos longos, situação justificada, provavelmente, pelas características da pessoa com surdocegueira.

No início de 2011, a aluna L. foi matriculada na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental, em uma turma de 35 alunos ouvintes. A escola reconhece a necessidade de orientação, de acompanhamento especializado e de recursos materiais apropriados para um atendimento educacional responsável no cotidiano da aluna, além do aprofundamento na parceria com a Ahimsa.

Aspectos relevantes para a inclusão do aluno surdocego

É necessário que uma inclusão escolar responsável para crianças e jovens com surdocegueira em escolas do ensino público contemple os seguintes aspectos:

A inclusão escolar responsável utiliza um processo que possibilita igualdade e oportunidades para todos e respeita as diversidades dentro de comunidades escolares inclusivas criando uma cultura inclusiva escolar.

A cultura inclusiva considera a família o pilar deste processo.

A inclusão escolar responsável proporciona ao educando as habilidades necessárias para obter qualidade de vida.

A inclusão escolar promove um ambiente em que o educando é considerado um membro importante, ativo e valorizado. Neste contexto o educando tem direito à participação em todas as atividades escolares beneficiando a todos os educandos da sala

de aula e favorecendo as relações sociais significativas entre seus pares.

Neste processo inclusivo, o educando pertence ao sistema de ensino com direito a educação individualizada, acesso e participação ao currículo geral, com todos os apoios e recursos necessários.

Este processo fomenta a participação com colegas da mesma idade cronológica na sala de aula e em todos os ambientes da escola [recreio, refeitório, quadras e outros].

Este processo viabiliza a colaboração entre família, professores da sala regular, coordenação, direção, profissionais especializados e outros membros da comunidade escolar. (Brasil, 2009)

Características da criança com surdocegueira

Conforme afirma Cader-Nascimento (apud Telford & Sawrey 1976), na surdocegueira, a dificuldade da aprendizagem se intensifica, bem como o convívio social, notadamente comportamentos aceitáveis no meio. A criança não consegue apreender comportamentos adequados nem ter atitudes esperadas e previsíveis, porque os meios habituais de aprendizagem estão comprometidos, necessitando estimulação apropriada. Há uma confusão de sentimentos quando submetida a estímulos, porque cada experiência parece nova e assustadora, como, por exemplo, resistir ao contato até identificar o outro. A curiosidade natural das crianças pode ser reprimida pela surdocegueira, tendo sua segurança estabelecida pelo que está ao alcance das mãos. (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 86)

Os tipos de surdocegueira são vários, mas será citada aqui apenas a Síndrome de Usher, por referir-se à síndrome da aluna em estudo, L.

De origem genética, essa síndrome tem graus variáveis em relação à surdez, presente já no nascimento, associando-se à perda gradual da visão, que se inicia na infância ou na adolescência. A cegueira, parcial ou total, é causada pela retinose pigmentar, mal que pode atingir até não portadores. A doença afeta primeiro a visão noturna e depois a periférica, das

laterais, preservando por mais tempo a central. Causa também sensibilidade a excesso de luz (HONORA, 2008, p.153).

Existem quatro tipos da Síndrome de Usher:

- Tipo I: provoca deficiência auditiva profunda de nascimento e retinose pigmentar, cegueira noturna com perda de equilíbrio.
- Tipo II: Provoca Deficiência Auditiva leve a moderada, não progressiva, com retinose pigmentar no início da puberdade, cegueira noturna com perda de equilíbrio, na maioria dos casos, na fase adulta;
- Tipo III: provoca deficiência auditiva congênita progressiva, com retinose pigmentar e cegueira noturna que aparece na infância, com perda de equilíbrio;
- Tipo IV: é um tipo mais raro, afeta apenas 10% da população portadora da síndrome. (HONORA, 2008, p.153-154)

Sobre os aspectos consideráveis na comunicação da pessoa surdocega, é destaque importante:

A comunicação pode ser receptiva e expressiva. Muitas crianças surdocegas não desenvolvem a fala, no entanto podem expressar-se. Podem também receber as mensagens que lhes são transmitidas por outras vias sensoriais.

Comunicação receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens. No caso da criança surdocega, por vezes é difícil determinar a forma como ela recebe as mensagens.

Comunicação expressiva é a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos. A criança surdocega utiliza normalmente formas de comunicação não verbal tais como sorrisos, movimentos, mudanças de posição que podem ser compreendidos por adultos familiarizados. A comunicação com

essas crianças exige dos adultos que trabalham com elas conhecimentos específicos sobre esse tipo de comunicação (BRASIL, 2006 apud NUNES, 2000).

Segundo Nunes (2000, apud Cader, p. 21, 2006), quando se trata da criança surdocega, é preciso encontrar um meio seguro de passar as informações que lhe facilitem a antecipação do que vai acontecer; é importante considerar cuidadosamente as formas de como transmitir a informação. A antecipação (a expectativa de uma resposta específica do ambiente antes de o fato acontecer) é a base para aprender quando é que algo acontece e o que vai acontecer a seguir. Exemplificando: durante a alimentação, quando a colher toca os lábios da criança, ela abre a boca na esperança de que a colher lhe traga algum alimento, isto é, a criança antecipou o acontecimento a partir de uma informação tátil.

Conforme o Ministério da Educação, como condição básica para o atendimento educacional do aluno com surdocegueira na rede regular de ensino, faz-se necessário que as escolas desenvolvam, além do currículo formal baseado nas atividades tradicionais da escola (conceitos básicos de matemática, leitura e escrita etc.), um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às necessidades específicas desses educandos. Um currículo com objetivos funcionais, isto é, objetivos que atendam as reais necessidades do educando, que esteja relacionado às capacidades básicas de autonomia, tais como:

- 1) comunicação (capacidade de receber e enviar a um parceiro informação significativa usando formas adequadas e alternativas de comunicação expressiva);
- 2) atividades de vida diária (capacidade de se organizar em ambientes significativos, tais como a casa, a escola ou a comunidade);
- 3) alimentação (orientar e contribuir para uma mastigação adequada, escolha de alimentos, autoalimentação);
- 4) controle de esfínteres (capacidade de usar adequadamente o banheiro);
- 5) higiene pessoal (capacidade de cuidar do próprio corpo),
- 6) orientação e mobilidade (capacidade de movimentar e localizar-se em ambientes conhecidos por meio da identificação dos espaços e pistas do ambiente).

Todo trabalho pedagógico assumido por profissionais com crianças surdocegas deverá ter uma atitude nova diante do saber. Faz-se necessário edificar um novo modo de ser e fazer. Nesse processo, os ambientes deverão ser adequados à diversidade das crianças, ou seja, isentos de barreiras arquitetônicas, adaptados em termos visuais e sinalizados com referências indicativas do local. Para isso, faz-se necessário utilizar materiais apropriados às necessidades do educando, tais como cores contrastantes, texturas diferenciadas, objetos de referência que facilitem a mobilidade e a identificação dos locais pelos educandos. (Brasil/MEC, p. 43, 2006).

Para assegurar um processo educacional bem-sucedido na inclusão do aluno com surdocegueira, a escola deve conhecer e garantir os recursos que tornam esse processo possível. Conforme as orientações do Ministério da Educação, em todo o processo, é fundamental assegurar que a criança surdocega matriculada e frequentando sala de aula no ensino regular tenha o direito de:

- guia-intérprete;
- instrutor de língua de sinais;
- material adaptado no sistema braile ou ampliado em alto relevo;
- máquina braile modelo Perkins;
- objetos e formas necessárias para sua comunicação;
- ampliação do tempo para a realização das avaliações aplicadas pelo professor;
- frequentar a sala de apoio pedagógico especializado e a sala de recursos;
- participar de ambientes comuns à comunidade surda, ampliando assim seu universo de contatos com pessoas e ambientes. (MEC, 2003)

Vale lembrar que um dos aspectos mencionados neste estudo para a realização de uma inclusão educacional responsável é criar uma cultura escolar inclusiva. Analisando esse aspecto, é preciso reconhecer que ainda é necessária uma compreensão ampliada de educação. E admitir que essa mudança demanda novas aprendizagens, ambiente com novas concepções de educação para o atendimento das exigências do aluno surdocego, decorrentes das diversidades, na superação de velhas práticas de pensar a educação.

Podem-se levar em conta também outros aspectos muito importantes nesse contexto: a dinâmica do cotidiano de uma escola pública, a complexidade da surdocegueira, a necessidade do parecer, quase sempre ausente, dos profissionais de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, da área da saúde, e a formação oriunda do próprio sistema educacional na capacitação pedagógica específica dos professores, no acompanhamento e na supervisão das práticas e habilidades no uso do material de apoio.

A contribuição teórica é muito importante, mas ainda não tem força para modificar as práticas educativas. Para a escola, é tempo de reaprender a organizar o tempo, a lógica do currículo, e ainda vencer a forma solitária de trabalhar a inclusão. Instituir uma cultura inclusiva nas escolas comuns exige ações das políticas públicas de educação com alcance real, tão real quanto o aluno com deficiência inserido na sala de aula, em qualquer lugar do país.

Hoje, no ambiente escolar, não há dúvida sobre a igualdade de direitos de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação; é um princípio que está na Constituição Federal de 1988. No entanto, para que não haja lacunas nesse conteúdo, é preciso que se pense honestamente sobre o que gera e promove igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos na escola.

Todas as diretrizes citadas até aqui são indispensáveis no atendimento ao aluno surdocego. A escola que o recebe precisa conhecer e acessar todos os apoios disponibilizados, pois certamente isso poderá facilitar o processo de inclusão do aluno com surdocegueira. Não se pode ter a ingenuidade de pensar que a escola por si pode atender a todas as necessidades educacionais desse aluno e, muito menos, negar que a inclusão está acontecendo. Não se pode nem mesmo admitir que ela aconteça de modo parcial, por isso a importância do olhar, humanamente responsável, por todos os segmentos que respondem pela educação inclusiva, principalmente quando se trata do aluno surdocego.

Intervenção do Centro de Apoio Educacional Especializado – Cape no caso

No mês de março de 2011, por intermédio da diretora da Ahimsa, houve uma reunião com profissionais da educação representantes do Cape, a diretora da escola e a mãe da aluna. Nesse encontro, foram discutidas as condições adequadas de atendimento para a aluna, como, por exemplo, um professor interlocutor/mediador ou um guia-intérprete ou atendimento psicológico para a aluna e a família.

No mês de agosto do mesmo ano, ainda sem solução adequada para o caso, acontece novo encontro com os representantes do Cape e da Diretoria de Ensino Leste 1, a mãe da aluna, a diretora e alguns professores, dessa vez na própria escola. As justificativas para a demora em direcionar o atendimento da aluna com soluções mais pontuais é que a educação do aluno surdocego necessita, principalmente, do guia-intérprete⁹, profissional pouco disponível no Estado.

Como uma providência para ajudar nesse caso, a pesquisadora foi convocada pelo Cape, no mês de agosto de 2011, para um encontro de formação de professor interlocutor/mediador para os alunos com surdocegueira e múltiplas deficiências; e, em 26 de setembro a 1 de outubro de 2011, para a Orientação Técnica Centralizada: XV Conferência Mundial de Surdocegueira – DBI World Conference. As ações tomadas até o momento para atender bem a aluna com surdocegueira são importantes, mas as informações e o conhecimento a respeito do assunto precisam inundar todos da escola para alcançar a aluna. É nesse sentido que devem seguir nossos esforços.

Transtornos Globais do Desenvolvimento: labirinto pedagógico.

No ano de 2010, o aluno F., 15 anos de idade, matriculado na 8ª série (9º ano), não consegue ler ou escrever de modo reflexivo. De acordo com os professores e com a coordenação pedagógica, sempre teve muita dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento em geral, mesmo tendo frequentado as turmas de recuperação nos anos anteriores.

⁹ Uma pessoa que acompanha o surdocego e o auxilia na comunicação por meio da Libras ou outra forma de comunicação. (Ahimsa)

Em acordo com a mãe, a coordenadora pedagógica sugeriu que o aluno tivesse acompanhamento individual por um período que possibilitasse uma avaliação para os devidos encaminhamentos.

Durante as aulas individuais, o aluno F. se mostrou muito retraído, tímido; conseguia reconhecer as letras do alfabeto, mas nem sempre em forma de sílabas. Para o aluno, sua escrita e leitura eram “corretas” e ele não entendia quando os professores discordavam. O aluno F. não conseguia produzir textos escritos. Após alguns meses, a escola o encaminhou para avaliação no Centro de Referência em Distúrbios da Aprendizagem S/S LTDA. – CRDA, São Paulo. Essa instituição não é credenciada na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, portanto a escola assumiu as despesas da avaliação. Os pais participaram do processo de avaliação como entrevistados e acompanhantes dos 05 encontros. No final, a escola recebeu relatório com as informações seguintes:

Avaliação/triagem – avaliação psicológica

1. Aspectos emocionais:

F. estabeleceu bom contato com a avaliadora, apesar de ser bem tímido. Estabelece diálogo de maneira espontânea, respeita turnos e mantém contato visual. Durante a avaliação, esteve colaborativo e ansioso com as atividades propostas.

2. Desenvolvimento intelectual: Teste Wisc III – Escala de Inteligência Wechsler para crianças.

QI Verbal – 93 / QI de execução: 90 / QI Total: 91/ Classificação: Média Inferior

Compreensão verbal: 90 – Média (Informação, semelhanças, vocabulário e compreensão);

Organização Perceptual: 77 – Média Inferior (Completar figuras, arranjo de figuras, cubos, armar objetos);

Resistência à distração: 72 – Intelectualmente Deficiente (Aritmética, dígitos);

Velocidade de Processamento: 74 – Intelectualmente Deficiente (Código, procurar símbolos);

2.2. 2 WISC III – Desempenho verbal

Informação: Média

Determina quanta informação geral a pessoa abstraiu do meio ambiente. Envolve memória remota, habilidade em compreender, capacidade de pensamento associativo e fluência verbal. “A extensão da informação de um indivíduo é uma indicação de sua capacidade intelectual”.
(interesse amplos curiosidade)

Semelhanças: Média

Envolve habilidade de abstrair e generalizar através da verbalização. Capacidade de correlação. As pessoas, para se ajustarem ao seu ambiente, devem ser capazes de discriminar entre semelhanças essenciais e superficiais. (uso de relações classificatórias)

Aritmética: Intelectualmente Deficiente

Habilidade de utilizar conceitos abstratos de números. Medida de desenvolvimento cognitivo. Avalia concentração, atenção, agilidade mental e habilidade de transformar problemas verbais em operações aritméticas.

Vocabulário: Média

Envolve repertório de informação do indivíduo. Reflete o seu meio cultural e pensamento abstrato. “A definição de palavras envolve a reorganização de ideias por meio de uma manipulação implícita de sinais e símbolos verbais”.

Compreensão: Média

Habilidade em usar julgamentos práticos nas ações sociais. Avalia senso moral, maturidade social e capacidade de verbalização.

Dígitos: Intelectualmente Deficiente

Envolve atenção e memória auditiva imediata.

2.2.3 WISC III – Desempenho de execução**Completar Figuras: Média Inferior**

Envolve identificação visual de objetos. Capacidade de identificar e isolar características essenciais das não essenciais. Envolve atenção, concentração, grau de ansiedade, aspectos perceptuais e conceituais.

Código: Intelectualmente Deficiente

Envolve percepção, compreensão visual, planejamento com eventos sequenciais e causais, atenção, ação e síntese. “Uma memorização eficiente, realizada sobre uma situação de tensão, pode ser considerada uma medida de Inteligência. É uma medida de maturidade social”.

Arranjo de Figuras: Média Inferior

Envolve percepção, compreensão visual, planejamento envolvendo eventos sequenciais e causais. Envolve também atenção e ação.

Cubos: Média Inferior

Envolve percepção, análise, síntese, reprodução de desenhos abstratos, atenção, coordenação visomotora e planejamento.

Armas Objetos: Média Inferior

Mede percepção visual, coordenação visomotora, capacidade de antecipação de resolução e o estabelecimento de relações parte/todo.

Procurar Símbolos: Intelectualmente Inferior

Envolve atenção e memória auditiva imediata.

Labirintos: Intelectualmente Deficiente

Envolve capacidade de orientação espacial e coordenação visomotora.

TRIAGEM/PSICOPEDAGOGIA – DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA

O aluno F. realiza leitura letra por letra, faz troca de letras, omissões e inversões. Não reconhece palavras de duas sílabas, ex: mala, leu **mamo**; gato/**gate**; anjo/**rojo**; meia/**ma** (não conseguiu) – Relatório completo anexo.

Observações:

F. apresentou média intelectual inferior, observando-se grande discrepância entre a esfera verbal e a de execução, onde existe melhor desempenho na área verbal em vocabulário e compreensão.

Nos testes cognitivos, observou-se preservação da maior parte das habilidades avaliadas, com exceção do teste que envolve rapidez e coordenação visomotora.

Em relação aos aspectos emocionais, mostrou-se com baixa autoestima, inseguro e preocupado com seu rendimento no teste aplicado.

O PARECER DO CRDA é que F. apresenta **DISTÚRBIO GLOBAL DA APRENDIZAGEM secundário e DÉFICIT COGNITIVO** com repercussão nas áreas psicológicas.

SUGERE-SE:

- Terapia cognitivo-comportamental;
- Avaliação com neurologista;
- Avaliação fonoaudiológica;

- Apoio pedagógico constante com o objetivo de resgatar os conteúdos do Ensino Fundamental I (séries iniciais do Ensino Fundamental);
- Estímulo cultural.

ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES:

- uso de técnicas facilitadoras de aprendizagem com perfil inclusivo;
- falar mais lentamente com o aluno;
- sentá-lo nas primeiras fileiras;
- elaborar provas mais dirigidas;
- verificar os cadernos escolares e os diários de lição de casa;
- ler as atividades com o aluno;
- disponibilizar mais tempo para a execução das tarefas. (CRDA, 2010)

O objetivo da exposição do relatório do aluno é justamente mostrar que a escola tenta dar respostas conforme a necessidade do aluno, contudo não é sempre que encontra espaço de apoio ou respaldo nos programas das políticas públicas para que a ação educativa seja completa. Nas duas situações, como em outros casos, só a ação da escola não é suficiente, por isso é preciso que a escola tenha clareza dos espaços de apoio na própria rede ou em credenciados.

O aluno F. foi mantido na mesma série nesse ano de 2011, porém não avançou, ao contrário, não aceitou nenhuma intervenção pedagógica sugerida pela escola, manteve-se distante e até muito rebelde. Por algumas vezes, foi preciso a presença dos pais na escola para resolver conflitos envolvendo o aluno.

A pedido da diretora da escola, o aluno foi encaminhado para uma pequena empresa de mecânica de automóveis, nos arredores da escola. Essa não é uma prática da escola, mas esse caso foi considerado uma emergência. O aluno foi aceito e, apesar de mostrar que tinha afinidade e habilidades bem satisfatórias com as tarefas, não se submeteu à rotina que exige um emprego e desistiu algum tempo depois.

Por tudo isso, é preciso refletir até que ponto uma situação como essa é de competência da escola, não para se eximir, mas para agir com responsabilidade e não permitir que a dificuldade de aprendizagem de uma pessoa tome proporção irreversível.

Ainda é comum a escola lidar com casos de alunos que chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita.

Assim, fica a certeza da necessidade de políticas públicas claras no que diz respeito ao apoio devido às práticas inclusivas adequadas ao processo educativo de cada aluno.

A escola e os sistemas educacionais de ensino encontram-se diante de grandes desafios. A escola pública não pode perder de vista a dimensão e a urgência de aprender para ensinar, não enquanto unidade, mas como sistema de educação responsável pela educação de todos; por isso, responsável também por oferecer ao país um educador que conheça e que esteja conectado com a diversidade exigida pela educação dos novos tempos.

A educação de pessoas demanda uma escola com função de responder pela educação de acordo com a necessidade de cada um. Exige também, provavelmente, um professor com conhecimento global; para tanto, há a necessidade de um olhar mais cuidadoso por parte das políticas públicas para o interior da instituição educacional, com o propósito de torná-la mais justa, mais igualitária, para o aluno e para o professor. Com isso, precisa-se pensar que a inclusão educacional responsável exige responsabilidade na preparação ampla e prévia de ambientes inclusivos.

CONCLUSÃO

Ao iniciar este estudo, a pesquisadora teve por objetivo realizar pesquisa sobre a formação do professor para o atendimento cotidiano de alunos com deficiência, na classe comum de uma escola pública da rede estadual de São Paulo, a partir das orientações, dos programas e das ações oriundas das políticas públicas de educação nacional para a educação inclusiva.

As dúvidas apresentadas no desenvolvimento da pesquisa foram sanadas no momento da qualificação, sob o olhar experiente da banca que levou a pesquisadora a repensar sobre o papel do professor apresentado no trabalho como figura relevante do processo educativo em todas as etapas e modalidades da educação.

Por isso, foi necessário avaliar a formação do professor para o êxito no processo ensino e aprendizagem em qualquer situação educativa. Desse modo, o objeto de pesquisa deste trabalho enfatiza a formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência inseridos na classe comum de uma escola da Diretoria de Ensino Leste 1 da rede estadual de São Paulo.

A pesquisa apresentou alguns fatos que possibilitaram reflexões a respeito dos aspectos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar de uma instituição pública.

Por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência ainda é vista, nesse espaço, de acordo com a subjetividade de cada um, evidenciando a ausência de definições comuns e reais. Percebe-se no discurso da maioria dos profissionais da escola posição favorável à inclusão, porém, essa mesma maioria não se envolve, por iniciativa própria, para incluir o outro verdadeiramente. Docentes, de modo geral, ainda esperam que a inclusão aconteça de fora para dentro da escola. Aguardam por intervenções grandiosas por parte das políticas públicas de educação. Ainda não se apropriaram do seu dever nesse processo.

Trabalhar em unidade escolar de educação básica, conhecer sua história, foi base importante no desenrolar do trabalho e, relacionado a isso, a revisão dos aspectos legais que são inseridos no cotidiano da escola e na vida funcional de cada indivíduo que compõe essa história.

As respostas encontradas nos conceitos teóricos conduziram essa pesquisa por um caminho tanto árduo quanto satisfatório, por mostrar o desejo histórico de que a educação seja verdadeiramente para todos.

Ao concluir a pesquisa, constata-se que a hipótese inicial permanece, salvo a abertura na comunicação entre a escola e os setores de apoio pedagógico especializado. Outro ponto importante da questão é o atendimento do aluno com deficiência na escola comum; nesse aspecto, as práticas pedagógicas não evoluíram em organização ou planejamentos próprios, confirmando o pouco investimento na formação humana e intelectual dos docentes da unidade escolar. Os esforços nesse sentido foram representados pela gestão da escola, com intenções sensibilizadoras, sem aprofundamento técnico.

Por todas as ações realizadas pela escola no intuito de se tornar um espaço inclusivo, este é um momento fundamental para se pensar e estruturar esse caminho com participação coletiva.

Elaborar, a partir do Plano Político Pedagógico, a proposta de formação continuada das equipes de gestão, de professores e de funcionários da escola, no sentido de conhecer e praticar educação inclusiva como modalidade de educação possível, de acordo com a seguinte orientação de Silva:

Daí a necessidade de um Projeto Pedagógico com identidade própria de cada unidade escolar, construído pelo sujeito coletivo¹⁰ condutor da escola, comprometido com a melhoria da qualidade de vida humana coletiva da população abrangida.
(SILVA, 2009, p. 26)

No momento, a escola apresenta postura e perfil para intensificar sistematicamente os bons sinais de hoje para instituir práticas inclusivas. Pode-se ousar, acertar, errar mais, aproveitar os encontros internos de formação de professores, encontros que acontecem ainda tão tímidos quanto os temas quando se trata da educação inclusiva, nos quais se podem

¹⁰ Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo “nós-ético”, ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. O grupo procura viver em comum-unidade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. O que o unifica é, principalmente, o juízo comum sobre a realidade. (SILVA, 2006, p. 94)

aprofundar a discussão e a construção do currículo, diagnóstico pedagógico, da avaliação funcional e intelectual, por fim, a discussão ampla, o plano de trabalho individual e flexível com a apropriação de cada docente. É bom lembrar que muitas dessas exigências não são exclusividade do ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme indicação do Ministério da Educação, no documento, Políticas, Programas e Ações do Governo Federal para formação e valorização dos profissionais da educação, a meta do novo Plano Nacional de Educação – PNE para esse fim será promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, **para a educação especial**, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil. Para esse fim são citados as seguintes instituições e programas: Consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil; Unirede. Programa Nacional Escola de Gestores. Programa Nacional de Integração da Educação. Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse sentido, apresenta como recomendação implantar e ampliar a política nacional de gestão educacional; implantar a política nacional de formação de professores; incentivar a avaliação institucional dos cursos de especialização (MEC, p. 636, V. 3).

Assim como a escola em questão sinaliza para a implementação de um espaço inclusivo, observa-se que esse sinal corresponde às ações e aos programas das políticas públicas em desenvolvimento. Porém, tanto essa quanto qualquer escola pública tem autonomia para instituir práticas de ensino que incluam todos os alunos e não permitir que a situação de hoje se prolongue indefinidamente, à espera das intenções apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC. Isso quer dizer, cada escola pode assumir seus alunos da forma que se apresentarem e, para os casos que exigirem atenção específica, recorrer à intervenção do Estado por meio do instituído em normas legais, como o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

O homem de fé vive de joelhos. Reconhece que tudo é recebimento e toma uma atitude de louvor, súplica e cuidado. Seu olhar é cheio de misericórdia. Um olhar de piedade que leva a **descruzar os braços** e a restaurar na terra a obra inicial da criação, a obra do Deus que com infinita ternura cuida de toda criatura. (BUZZI, 2007, p. 100, grifo meu)

Considerando o trecho da citação “descruzar os braços”, os profissionais que representam a escola, têm argumentos e amparo para se movimentar no sentido de romper a morosidade das ações e a assimetria entre as promessas e as realizações das políticas públicas da educação. É preciso construir um coletivo convencido de que toda modalidade de educação é possível e, portanto, pode ser conduzida numa dimensão humana e justa.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. O que é política. Ed. Úrsula Ludz; tradução de Reinaldo Guarany. 4 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

A ADEFAV – centro de recursos em deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência visual, capacitação de famílias e comunidade e formação de profissionais. São Paulo.

AHIMSA. Associação Educacional para Múltipla Deficiência. São Paulo.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos/Norberto Bobbio; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 10ª reimpressão.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 57, de 18 de dezembro de 2008.

_____. Conferência Nacional de Educação (Conae), 28 de março a 1º de abril de 2010.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL, Saberes e Práticas da Inclusão Caderno do coordenador e do formador. MEC/Seesp 2006.

BRASIL – Inep/Censo 2011.

BRASIL. MEC/Seesp – EDITAL Nº 2, de 26 de abril de 2007. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação.

SÃO PAULO. Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>

_____. Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020/2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001-2010. BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2001.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: introdução. 4 ed. Marilda Moraes Garcia Bruno (elaboração). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. (*) Brasil, Parecer CNE/CEB 17/2001.

_____. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Documento Notas Técnicas PNE 2010-2020 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasil – Inep/Censo 2011.

_____. MEC/Seesp. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

_____. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Documento Notas Técnicas PNE 2010-2020 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

_____. MEC. Revista da Educação Especial Ano 1 – Nº 01 e 02, out. 2005.

_____. Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Saberes e Práticas da Inclusão – avaliação para identificação de necessidades educacionais especiais. MEC/Seesp 2006.

_____. MEC Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

_____. MEC. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE. NOTA PÚBLICA. Brasília, 2011.

_____. A Inclusão de Crianças e Jovens com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial. Reflexões do Grupo de Trabalho do Projeto Perkins/Lavelle 2009.

BRASÍLIA, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias. Brasília, DF: MEC, 2010.

CADER-NASCIMENTO, Fátima A. A. A. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. elab. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader; Nascimento, Shirley Rodrigues Maia. 4 ed. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. Temas em Psicologia da SBP – 2003, Vol. 11 nº 2, 85-86.

CURY, Carlos Roberto Jamil, Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. RBPAE – V. 25, nº 1. p. 13-30, jan./abr. 2009.

_____. Os fora de série na escola. Campinas, SP. Armazém do Ipê, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem/João Wanderley Geraldi. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Texto e linguagem).

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Esclarecendo as Deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural Editora Ltda., 2008.

LEONARDI, M. M.; LOPES, G. J.; BEZERRA P. P.; BORGES A. P. O. Impacto do desequilíbrio estático e dinâmico no risco de quedas em indivíduos com ataxia espinocerebelar. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2009/>>, 24 jul. 2011.

MACHADO, Edileine Vieira. A formação do sujeito como ser de relações. Notandum Libro, dez. 2009. Cemoroc-Feusp/IJI - Universidade do Porto.

_____. A exclusão como sinal de desumanização, as falsas inclusões e a inclusão humanista; o tema dos espaços humanos de inclusão. In: Notandum Libro. nº 14, Jean Lauand (Org.). Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente EDF/Feusp. São Paulo, 2010.

_____. É Tempo de Espaços Humanos de Inclusão. Como formar o profissional de educação para esses ambientes? All. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeda, organizadoras. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. et. al. **Educação Básica**: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras. Pioneira Thomson Learning. Vários autores. São Paulo, 2004.

PAULON, Simone Mainieri – Documento subsidiário à política de inclusão/Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SAVIANI, Dermeval. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Jair Militão da. A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola.

Campinas: Papirus, 2006.

_____. A construção de uma nova civilização fundada na excelência In Notandum Libro – nº 14. Jean Lauand (Org.). Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente EDF/Feusp, São Paulo, 2010.

REALE, Miguel, 1910. Lições preliminares de direito. Miguel Reale. 26 ed. Ver. – São Paulo: Saraiva, 2002.

Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 suppl.1 São Paulo May 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=>>;

<<http://www.scielo.br/pdf/0D/epsic/v9n3/a18v09n3.pdf> 10/2011>.

BOSA, Vanessa Fonseca Gomes Cleonice. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Estudos de Psicologia, 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>;

<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas>>.

<<http://www.bve.inep.gov.br/web/educacenso/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 28 out. 2011.

ANEXO A – Escolas Estaduais DER Leste 1

Nº	ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	BAIRRO	MODALIDADE	PERÍODO
01	Adalgisa Moreira Pires, E. E. Prof ^ª	2684-3034 2957-4700	R. Marciano Capella, 257.	V. Ré	1ª a 4ª	M/T
02	Álvares de Azevedo, E. E.	2205-6798 2286-2296	R. Ignacio Alves de Mattos, 281.	Itaquera	1ª a 4ª	M/T
03	Anna Pontes de Toledo Natali, E. E. Prof ^ª	2943-9499 2943-6884	R. Paço do Lumiar, 191.	V. Nova Sílvia	1ª a 4ª	M/T
04	Anne Frank, E. E.	2958-3933 2957-0795	R. Guirá Acancatará, 149.	Jd. Santo Onofre	1ª a 8ª	M/T
05	Annete Marlene F. de Mello, E. E. Ir.	2943-9510 2943-3533	R. Arlindo Betio, 45 B.	Jd. Keralux	1ª a 8ª EM EJA/EF/EM	M/T/N
06	Annita Guastini Eiras, E. E. Prof ^ª	2958-3171 2958-3375	R. Ilha da Figueira, 151.	Cangaíba	1ª a 4ª	M/T
07	Antão, E. E. Padre	2091-3272 2092-3422	R. Santo Afonso, 273.	Penha	5ª a 8ª EM EJA/EM	M/T/N
08	Antonio de Oliveira Camargo, E. E.	2280-5996 2280-2224	R. Engº Carlo Grazia, 500.	V. União	1ª a 4ª	M/T
09	Apparecida Rahal, E. E. Prof ^ª	2286-0013 2079-8083	R. Fontoura Xavier, 542.	Itaquera	5ª a 8ª EM EJA/EM	M/T/N
10	Arcangelo Sforcim, E. E.	2297-3343 2297-0011	R Serra da Moeda, 61.	S. Miguel	5ª a 8ª EM	M/T/N

11	Benedita de Rezende, E. E. Profª	2546-5998 2943-2575	R. Dr. Assis Ribeiro, 8.402.	E. Matarazzo	5ª a 8ª EM	M/T/N
12	Caetano Miele, E. E. Prof.	2641-1691 2641-8865	R. Francisco Damante, 61.	Cangaíba	5ª a 8ª EM	M/T/N
13	Cássio Ciampolini, E. E. Dep.	2153-2606 2053-2633	R. Guapeba, 15.	Itaquera	1ª a 4ª	M/T
14	Custódio José de Melo, E. E. Alm.	2957-7517 2684-8207	R. Alicante, 483	V. Granada	5ª a 8ª	M/T
15	Edson Luiz Ribeiro Luzia, E. E. Prof.	2051-9592 2051-5820	R. Vitor José de Castro, 43.	Itaquera	1ª a 4ª	M/T
16	Elyseu Simões Machado, E. E. Prof.	2280-5714 2046-3018	R. Acauã, 225.	S. Miguel	1ª a 4ª	M/T
17	Emília de Paiva Meira, E. E. Profª	2286-0014 2286-4754	R. Porto Xavier, 172.	Itaquera	5ª a 8ª EM	M/T/N
18	Ermelino Matarazzo, E. E.	2546-5969 2943-3500	Av. Abel Tavares, s/n.	E. Matarazzo	5ª a 8ª EMEJA/ EM/CEL	M/T/N
19	Esther Frankel Sampaio, E. E.	2641-3823 2641-7127	R. Tujuba, 1.475.	Penha	5ª a 8ª EM EJA/EF/EM. Escola de Tempo Integral	M/T/N
20	Eunice Laureano da Silva, E. E. Profª	2546-5999 2943-5900	Pça. Florindo A. Boratella, 12.	E. Matarazzo	1ª a 4ª	M/T

21	Filomena Matarazzo, E. E. Condessa	2546-4188 2546-6166	Av. Paranaguá, 472.	E. Matarazzo	EM	M/T/N
22	Francisco Mesquita, E. E. Jornalista	2546-7448 2943-0800	R. Wenceslau Guimarães, 05.	Jd. Verônia	1ª a 8ª E.M. EJA/E.M.	M/T/N
23	Gabriel Ortiz, E. E. Prof.	2957-2107 2684-8144	Av. Amador Bueno da Veiga, 2.932.	V. Esperança	E.M.	M/T/N
24	Gabriel Peliciotti, E. E. Prof.	2280-6905 2046-1977	R. Tito Capinam, 25.	V. Síria	1ª a 4ª D.M.	M/T
25	Galileo Emendabili, E. E. Escultor	2205-6799 2286-6148	R. Jeribatuba, 700.	Parada XV	1ª a 4ª	M/T
26	Geraldo Campos Moreira, E. E. Prof. Dr.	2943-7669 2943-1447	R. Mutuipe, 10.	V. Cisper	3ª a 8ª E.M. EJA/E.M.	M/T/N
27	Geraldo Domingos Cortez, E. E.	2205-6679 2286-5833	R. Dr. Álvaro de Mendonça, 914.	Itaquera	1ª a 4ª	M/T
28	Helena Lombardi Braga, E. E. Profª	2051-6695 2051-5290	R. Virgínia de Miranda, 138.	Itaquera	5ª a 8ª/EM	M/T
29	Hermínia de Andrade Pfuhl Neves, E. E. Profª	2053-3499 2052-9657	R. Rainha da Noite, 85.	Itaquera	5ª a 8ª EM EJA/EM	M/T/N
30	Irene Branco da Silva, E. E. Profª	2957-1315 2684-3681	R. Quarunas, 352.	V. Rui Barbosa	1ª a 8ª/EM	M/T/N

31	Irineu Monteiro de Pinho, E. E. Reverendo	2041-5766 2280-9098	R. Chuva e Sol, 41.	C. A. E. Carvalho	5ª a 8ª EM EJA/EM	M/T/N
33	Jardim das Camélias, E. E.	2054-3399 2054-0090	R. Canjica, 05.	S. Miguel	5ª a 8ª/EM	M/T/N
35	João Maria Ogno OSB, E. E. Dom	2684-1042 2957-4280	R. Maria Carlota, 400.	V. Esperança	5ª a EM EJA/EM/DA/DV	M/T/N
36	Joaquim Torres Santiago, E. E. Prof.	2546-5370 2541-2569	R. Antonio Bonici, 60.	E. Matarazzo	1ª a 4ª	M/T
37	José Bartocci, E. E. Prof.	2957-3629 2957-7646	R. São Serapião, 396.	V. Ré	1ª a 4ª/DM	M/T
38	José Borges dos Santos Jr. E. E. Reverendo	2280-0021 2280-9774	R. Daniel Arcione, 80.	Limoeiro	1ª a 4ª	M/T
39	José de Campos Camargo, Prof. EE	2684-5166 2957-0954	R. São Severiano, 217	V. Santana	1ª a 4ª/DM	M/T
40	José de Carvalho, E. E. Padre	2957-0496 2791-3033	Av. São Miguel, 1.888.	V. Domitila	1ª a 4ª/DM	M/T
41	Júlio de Carvalho Barata, E. E.	2280-4199 2042-7773	R. El Rey, 1 A.	Jd. São Carlos	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
42	Júlio Dinis, E. E.	2205-5952 2286-3994	R. Juçaral, 170.	Parada XV de Novembro	1ª a 8ª	M/T

43	Laerte Panighel, E. E. Prof.	2621-1530 2621-2148	R. Planalto do Araxá, 60.	Pq. Líbano	1ª a 4ª	M/T
44	Leonor Rendesi, E. E. Profª	2546-7799 2541-5941	R. Boaventura Rodrigues da Silva, 1.000.	Pq. Boturussu	1ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
45	Lúcio de Carvalho Marques, E. E. Prof.	2546-5949 2541-4212	R. Jacira Ferari de Oliveira, 39.	E. Matarazzo	1ª a 4ª	M/T
46	Luigi Pirandello, E. E.	2053-3644 2053-4763	Av. Laranja da China, 50.	S. Miguel	1ª a 5ª	M/T
47	Luis Gonzaga de Carvalho Melo, E. E. Prof.	2280-5548 2042-6999	R. Antonio de Toledo Lara Filho, 116.	V. São Francisco	1ª a 4ª	M/T/N
48	Maria Aparecida de Castro Masiero, E. E. Profª	2957-1017 2791-4962	R. Pangauá, 210.	V. Ré	5ª a 8ª/EM	M/T
49	Maria Aparecida Machado Julianelli, E. E.	2621-4258 2621-5721	R. Pedro Marciano de Alcântara, 18.	Engenheiro Goulart	1ª a 4ª/DM	M/T
50	Maria Augusta Corrêa, E. E. Profª	2958-6188 2685-0922	R. Prof. Leôncio Correia, s/n.	Cangaíba	1ª a 3ª, 5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
51	Maria Cecília da Silva Grohmann, E. E. Profª	2205-6689 2286-5147	R. José Alves dos Santos, 19.	Itaquera	1ª a 4ª	M/T
52	Maria da Conceição Oliveira Costa, E. E. Profª	2524-6812 2524-3063	R. Lagoa Taí Grande, 475.	Itaquera	1ª a 4ª/DM	M/T

53	Maria de Carvalho Senne, E. E. Profª	2957-6657 2957-0101	R. Puquixan, s/n.	V. Granada	5ª a 8ª/EM EJA/EM/CEL	M/T/N
54	Maria Jovita, E. E.	2546-4112 2943-5042	R. Vila Nova de Santa Cruz, s/n.	E. Matarazzo	1ª a 4ª	M/T
55	Marinha do Brasil, E. E.	2280-5458 2280-9467	R. Ponte Rasa, 41.	Ponte Rasa	1ª a 4ª	M/T
56	Mário Reys, E. E. Comendador	2205-6696 2286-5043	R. Jeribatuba, 102.	Parada XV de Novembro	5ª a 8ª EM/EJA/DM	M/T/N
57	Máximo de Moura Santos, E. E. Prof.	2297-2896 2297-9413	R. Parioto, 249.	S. Miguel	1ª a 4ª	M/T
58	Miguel de Cervantes Y Saavedra, E. E. Dom	2546-5968 2541-5333	R. Candido Mota, 267.	Jd. Penha	5ª a 8ª/EM	M/T/N
59	Miguel Kruse, E. E. Dom	2621-0951 2621-8383	R. São José do Campestre, 30.	Jd. Danfer	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
60	Milton Cruzeiro, E. E. Prof.	2041-4488 2043-0813	Av. Das Alamandas, 36.	C. A. E. Carvalho	5ª a 8ª/EM	M/T/N
61	Nabiha Abdalla Chohfi, E. E.	2041-4500 2046-2832	R. Raimundo Gonçalves Ferreira, 466.	C. A. E. Carvalho	1ª a 4ª	M/T
62	Nello Lorenzon , E. E.	2280-5459 2043-0976	R. São Gonçalo do Sapucaí, 28.	V. Rio Branco	5ª a 8ª/EM	M/T

63	Nildo do Amaral Jr., E. E. Padre	2297-4862 2956-1266	R. da Tropicália, s/n.	Jd. Pedro José Nunes	1ª a 8ª/EM	M/T/N
64	Nossa Senhora da Penha, E. E.	2647-0941 2647-7407	R. Padre Benedito de Camargo, 762.	Penha	5ª a 8ª/EM/CEL	M/T/N
65	Parque Ecológico, E. E.	2541-2715 2545-1776	R. Japichauá, s/n.	E. Matarazzo	1ª a 8ª	M/T
67	Paulo Roberto Faggioni, E. E. Prof.	2280-0042	R. Tabacarana, 10.	Limoeiro	5ª a 8ª/EM	M/T/N
68	Pedro de Alcântara Marcondes Machado, E. E. Prof.	2546-7822 2943-3345	Av. Manoel dos Santos Braga, 391.	V. Paranaguá	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
69	Ramalho, E. E. Barão de	2647-0700 2647-7915	Av. Amador Bueno da Veiga, 604.	Penha	5ª A 8ª/EM	M/T/N
70	Raul Pilla, E. E. Deputado	2297-1016 2956-5532	R. São Bertoldo, 449.	S. Miguel	5ª a 8ª/EM EJA/EM - Escola de Tempo Integral	M/T/N
71	República do Uruguai, E. E.	2621-6075 2621-9958	R. Antonio Roberto de Almeida, 149.	Engº Goulart	5ª a 8ª	M/T
72	Rita Júlia de Oliveira, E. E. Profª	2684-6300 2957-7285	R. Mirandinha, 881.	Penha	1ª a 4ª	M/T

73	Ruth Cabral Troncarelli, E. E. Profª	2205-0709 2286-3636	R. Antonio Gandini, 690.	Conj. José Bonifácio	5ª a 8ª/EM	M/T/N
74	Said Murad, E. E.	2054-0030 2054-0666	R. Pinheiro do Paraná, 177.	Pq. Guarani	1ª a 8ª/EM EJA EM	M/T/N
75	Santos Dumont, E. E.	2647-0843 2647-2973	Pça. 8 de Setembro, 73.	Penha	1ª a 4ª/DM	M/T
76	Silva Prado, E. E. Deputado	2043-3960 2043-2155	R. Eng. Luis A. Rantim Moutinho, 296.	Jd. Popular	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
77	Souza Queiroz, E. E. Barão de	2641-9035 2641-8455	Av. Gabriela Mistral, 520.	Penha	1ª a 4ª/DM/DA	M/T
78	Thales Castanho de Andrade, E. E. Prof.	2205-6637 2071-4081	R. Fontoura Xavier, 851.	V. Carmosina	1ª a 4ª	M/T
79	Theodomiro Emerique, E. E. Prof.	2957-7058 2798-1864	R. Uicó, 533.	V. Marieta	1ª a 4ª/DM	M/T
80	Thereza Dorothea de Arruda Rego, E. E. Profª	2280-5940 2043-0999	R. Conceição do Castelo, 64.	Burgo Paulista	5ª a 8ª/EM EJA EM	M/T/N
81	Therezinha Aranha Mantelli, E. E.	2943-1427 2541-2862	R. Antonio de Castro Lopes, 930.	E. Matarazzo	5ª a 8ª/EM EJA EM	M/T/N

82	Tide Setúbal, E. E.	2297-2766 2297-0138	R. Jaime Barcelos, 535.	S. Miguel	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
83	Tito Lívio Ferreira, E. E. Prof.	2052-0139 2053-9350	R. Bardana, 35.	S. Miguel	1ª a 4ª/EM	M/T/N
84	Umberto Conte Checchia, E. E. Prof.	2546-4454 2541-6976	R. General Costa Campos, 280.	V. Robertina	1ª a 4ª	M/T
85	Urbano de Oliveira Pinto, E. E. Reverendo	2280-5878 2041-8001	R. Tantas Palavras, 10.	C. A. E. Carvalho	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
86	Valace Marques, E. E. Prof.	2621-5950 2621-3711	R. Gentil Braga, 701.	V. Franci	1ª a 8ª	M/T
87	Victório Napoleão Oliani, E. E. Prof.	2943-1641 2943-4328	R. Colônia Leopoldina, 340.	V. Sílvia	1ª a 4ª	M/T
88	República do Haiti, E. E.	2943-5580 2545-5322	R. Novo Oriente do Piauí, 51.	V. Sílvia	1ª a 8ª	M/T
89	Vital Fogaça de Almeida, E. E. Dr.	2641-0901 2641-2641	R. Malacacheta, 118.	Cangaíba	5ª a 8ª/EM EJA/EM	M/T/N
90	Conjunto Hab. Águia de Haia I	2049-2750 2049-2741	R. Borja de Castro, 231.	C. A. E. Carvalho	1ª a 4ª/DM	M/T

91	República de Honduras, E. E.	2031-1366 2031-1424	R. Delta.	Vila Jacuí	1ª a 4ª/DM	M/T
92	José de San Martín, E. E.	2031-1399 2031-1356	R. Delta, 36.	Vila Jacuí	5ª a 8ª EJA/EF/EM	M/T/N

Fonte: <http://deleste1.edunet.sp.gov.br/escolas_bombril/brombril_estaduais_derleste1.html 10/09/2011>.

ANEXO B – Formação Continuada DER Leste 1 para o ano de 2012.

DIRETORIA DE ENSINO LESTE 1

Orientações para os Cursos de LIBRAS, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL e BRAILLE.

- Os formulários anexos são somente um levantamento da demanda dos professores interessados, não se trata de inscrição.
- Os professores nas categorias F, L ou O deverão ter aulas atribuídas.
- Escolher três dias da semana disponíveis no período em que não tenham HTPC nestes dias, pois não é permitida a dispensa antes do final das aulas.
- Os Cursos serão realizados a partir dos dados das planilhas, portanto, quando escolher o dia e período, o professor deverá realmente ter disponibilidade, pois não será possível troca, e o professor irá assumir sua escolha.
- As datas e os horários serão divulgados posteriormente via circular, portanto deverão acompanhá-las, pois serão chamados a comparecer nos dias e horários que irão acontecer os cursos.
- Preencher as fichas do curso escolhido e enviar via e-mail:
educacaoespecial.leste1@hotmail.com

LIBRAS

- O curso de Libras terá um total de 160 horas. São quatro etapas, cada uma delas com uma carga horária de 40 horas. Os inscritos deverão fazer as quatro etapas obrigatoriamente.
- Curso totalmente presencial.
- Não haverá disponibilidade no período noturno
- Curso certificado, vale como evolução funcional.
- Será realizado no Núcleo Pedagógico, à Rua Rincão 40. Vila Guilhermina Esperança.
- Não haverá ajuda de custo para transporte.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- O curso terá em média 50 horas.
- Serão abrangidas as áreas:

- ✓ Médica
- ✓ Psicológica

- ✓ Fonoaudiológica
- ✓ Terapia Ocupacional
- ✓ Pedagogia
- ✓ Terapia Ocupacional e Pedagogia
- ✓ Currículo Natural Funcional

Curso totalmente presencial.

- Não haverá disponibilidade no período noturno.
- Curso certificado, vale como evolução funcional.
- Será realizado no Núcleo Pedagógico, à Rua Rincão 40. Vila Guilhermina Esperança.
- Não haverá ajuda de custo para transporte.

BRAILLE

- Carga Horária 40 h.
- Contato com: regletes, punções, folha gramatura 120 ou 140 (15 por aluno).
- Aulas teóricas e vivenciais e discussões.
- Iniciação ao Sistema Braille.
- Pontos de Formação.
- Letras Especiais e Acentuação Gráfica.
- Transcrição Braille.
- Ler um texto em Braille e transcrever em tinta.
- Elaboração de um livro infantil.
- Avaliação Geral.

- Curso totalmente presencial.
- Não haverá disponibilidade no período noturno.
- Curso certificado, vale como evolução funcional.
- Será realizado no Núcleo Pedagógico, à Rua Rincão 40. Vila Guilhermina Esperança.
- Não haverá ajuda de custo para transporte.

Disponível em: <<http://deleste1.edunet.sp.gov.br>>. Circular 15.2012 Núcleo Pedagógico – 08/04/2012>.