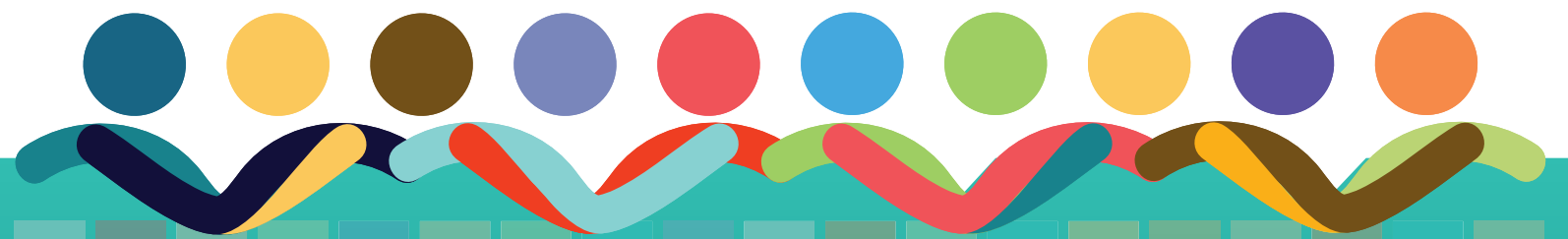




Representação
no Brasil

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

ESCOLA PARA TODOS:



EXPERIÊNCIAS DE REDES MUNICIPAIS
NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA,
TEA, TGD E ALTAS HABILIDADES

Escola para todos:

experiências de redes municipais
na inclusão de alunos com deficiência,
TEA, TGD e altas habilidades

Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e Representação da UNESCO no Brasil em parceria com Mais Diferenças.

© UNESCO 2016



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Use Não-Comercial-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-cbyncsa-en>).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Revisão técnica: Mary Guinn, do Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, Escritório da UNESCO no Chile (OREALC), o consultor Claudio Lombardi e Mariana Braga, Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Projeto gráfico e editoração: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Imagens: Mais Diferenças (manipuladas eletronicamente)

Mauch, Carla

Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades / Carla Mauch e Wagner Santana. – Brasília : UNESCO, 2016.

100 p.

Incl. bibl.

ISBN: 978-85-7652-212-6

1. Educação Especial 2. Educação Inclusiva 3. Pessoas com Deficiência
4. Educação Universal 5. Educação Pública 6. Escolas 7. Governo Municipal
8. Brasil I. Santana, Wagner II. UNESCO III. Título

CDD 371.9

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino eles referem-se igualmente ao gênero feminino.



Ed. UNFPA/IFICI/UNESCO - 3ª edição
70070-912 - Brasília, DF
Mail: brasil@unesco.org • www.unesco.org/brasil
Tel: +55 61 21 06 35 00

Impresso no Brasil

Escola para todos:

experiências de redes municipais
na inclusão de alunos com deficiência,
TEA, TGD e altas habilidades

Carla Mauch

Wagner Santana



Brasília

UNESCO

2016

CRÉDITOS DA PESQUISA

Coordenação geral

Carla Mauch

Wagner Santana

Coleta e análise de dados primários e secundários

Coordenação

Laerte Fernandes de Oliveira

Analista

Thaís Pereira Martins

Processamento de Dados

Gustavo de Freitas Bevilacqua

Pesquisa bibliográfica e consulta a especialistas e entidades para escolha dos municípios

Meiriene Cavalcante Barbosa

Relatório final

Carla Mauch

Wagner Santana

Pesquisa de campo

Bianca Boggiani Cruz

Daniela Zanellato

Flaminia Propersi

Guacyara Labonia Guerreiro

Hugo Eiji Ibanhes Nakagawa

Leonardo Spicacci Campos

Meiriene Cavalcante Barbosa

Raquel Paganelli Antun

Thaís Pereira Martins

Wagner Santana

Agradecimento

A UNESCO apresenta, nesta publicação, as contribuições de técnicos e especialistas de ensino, pesquisa e gestão que se dispuseram a debater a inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Esta pesquisa é uma iniciativa do setor de educação da UNESCO no Brasil, coordenado por Rebeca Otero, e foi realizada pela Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Mais Diferenças, sob a coordenação de Carla Mauch e Wagner Santana. De parte da UNESCO, a supervisão ficou a cargo de Mariana Braga. Além disso, apresentaram contribuições técnicas a este documento Mary Guinn Delaney e Gina Pancorbo. Agradecemos a Cristina Ramos e Giselle Mendonça, da equipe de educação, que apoiaram a realização deste estudo, bem como a Maria Luiza Monteiro Bueno Silva, Maria Fernanda Regis, Edson Fogaça, Lamartine Jansen Melo e Ivan Rocha, do setor de Publicações da UNESCO, responsáveis pela revisão e pela diagramação, que prestaram apoio fundamental na produção desta publicação.

A realização desta pesquisa só foi possível com o financiamento do Ministério da Educação (MEC), por meio do Projeto 914BRZ1128.36. Para tanto, cabe-nos agradecer a parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em especial, a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), em nome de: Vanda Cristina Araújo Rocha; Alynne Paiva Felício da Silveira Souza Pilon e da diretora Martinha Santos.

Esta publicação não seria possível sem a dedicação e o apoio da Mais Diferenças, uma OSCIP com longa experiência na temática tratada.

Além disso, não poderíamos deixar de agradecer a todos os municípios que receberam a equipe desta pesquisa e cederam seu tempo para a investigação, destacando sua contribuição com os esforços nacionais de fortalecimento da educação inclusiva e garantia dos direitos educacionais dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Nossos especiais agradecimentos a: Catcirene Pereira do Lago Mariano e Eudoxia Teles de Carvalho, da Secretaria Municipal de Educação de Porangatu-GO; Mary Rita de Cássia do Prado e Ula Sendim, da Secretaria Municipal de Educação de Betim-MG; Rodolfo Pinto da Luz e Rosângela Machado, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC; Alderi Oldra e Maria Salete de Moura Torres, da Secretaria Municipal

de Educação de Erechim-RS; José Marcelo Farias de Lima e Ana Paula de Holanda, da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-CE; Márcio José Batista e Joaquim de Souza, da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-AC; Edmilson Brasão e Mônica do Socorro Vidal Pinto, da Secretaria Municipal de Educação de Oiapoque- AP; Cosme Uilson Ferreira de Carvalho e Magda Maria Cardoso e Souza, da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-BA; Adriana Sperandio e Ana Lúcia Sodré de Oliveira, da Secretaria Municipal de Educa o de Vitória-ES; Nelson Soares da Silva Junior e Raimunda Ferreira Paiva Neta, da Secretaria Municipal de Educa o de Floriano-PI.

Prefácio

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora [...]. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

Declaração de Incheon, UNESCO, 2015

O movimento global de Educação para Todos (EPT), iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 e em Incheon, em 2015, tem contribuído para influenciar a agenda dos governos e para que se alcance resultados importantes para a oferta educativa em âmbito global. Na base desse movimento está a perspectiva de que os sistemas educativos, a partir da liderança dos agentes governamentais, devem se responsabilizar pela oferta educativa com qualidade e sem qualquer tipo de discriminação ou restrição de oferta a grupos sociais específicos para todos os cidadãos. Articulada a outras agendas e tratados relativos aos direitos humanos, internacionais e nacionais, a temática do direito à educação se reafirma como condição necessária para a promoção da justiça, o combate à desigualdade e a construção de sociedades mais justas.

Nesse contexto, desigualdades sociais e educacionais têm intrínseca relação. Estudos realizados no Brasil sobre as desigualdades de acesso, a permanência e os resultados educacionais mostram que grupos historicamente excluídos de oportunidades sociais e educacionais – como a população afrodescendente, indígenas, setores de baixa renda, a população do campo e as pessoas com deficiência – são aqueles que apresentam os menores percentuais de acesso, apresentam menor chance de permanência nas instituições de ensino com trajetórias regulares e alcançam resultados educacionais mais desfavoráveis.

Esta publicação trata, especificamente, da inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNITED NATIONS, 2006), ratificada pelo Brasil com *status* constitucional em 2009 (BRASIL, 2009), está na

base dos esforços das Nações Unidas para contribuir com a garantia dos direitos desse grupo. Essa Convenção – que foi o primeiro tratado global de direitos humanos do século XXI – reposiciona a questão da deficiência a partir das questões sociais e culturais que introduzem barreiras e limitações no acesso das pessoas com deficiência a direitos fundamentais, ao lançar um novo olhar e apontar novas demandas para as políticas públicas, com base na percepção de que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos e não indivíduos cuja condição impõe restrições de acesso à cidadania plena.

Em sintonia com os avanços preconizados pela Convenção, a Representação da UNESCO no Brasil, em suas diferentes áreas de atuação, tem empreendido esforços no sentido de contribuir para o avanço dessa agenda. No campo da educação, reafirmamos nossa convicção de que a presença de alunos e alunas com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e em salas comuns, junto com os demais alunos, representa muito mais do que um direito em si mesmo. A escola inclusiva enriquece as possibilidades de desenvolvimento de todos, alimenta valores e fortalece uma cultura de paz, inclusão, solidariedade e valorização da diversidade, princípios que estão na base das ações da UNESCO no Brasil e no mundo.

Esperamos que esta publicação possa contribuir com os formuladores de políticas educacionais, gestores públicos e privados, pesquisadores, ativistas sociais e todos aqueles que, como a UNESCO, acreditam que a inclusão deve orientar as propostas de desenvolvimento social sustentável, o fortalecimento do ideal de justiça e a consolidação dos direitos humanos.

Lucien Muñoz

Representante da UNESCO no Brasil

Sumário

Apresentação	11
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS.....	21
1.1 Aspectos organizacionais e administrativos.....	22
1.2 Gestão da informação	31
1.3 Monitoramento e avaliação.....	32
1.4 Infraestrutura e acessibilidade	34
1.5 Articulação intersetorial	35
1.6 Ações de sensibilização.....	37
1.7 Participação e controle social.....	40
CAPÍTULO 2 – OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
2.1 Composição das equipes de trabalho	46
2.2 Formação inicial e continuada dos profissionais de educação.....	52
CAPÍTULO 3 – IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	61
3.1 Estrutura de atendimento do AEE	63
3.2 Acesso, permanência e aprendizagens dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação no AEE.....	68

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER ESCOLAR	75
4.1 Gestão escolar/coordenação pedagógica e educação inclusiva	76
4.2 Currículo	78
4.3 Educação inclusiva e Projeto Político-Pedagógico (PPP)	82
4.4 Práticas pedagógicas inclusivas	85
4.5 Materiais didáticos inclusivos e acessíveis.....	89
4.6 Avaliação dos alunos	91
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

Apresentação

Esta publicação é o resultado da pesquisa *Boas Práticas em Educação Inclusiva: a experiência de municípios brasileiros na inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação*, uma iniciativa da Representação da UNESCO no Brasil, que foi realizada pela OSCIP Mais Diferenças – Educação e Cultura Inclusivas, e contou com a parceria do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar práticas de redes municipais de ensino no Brasil com relação à inclusão educacional de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Tal iniciativa nasceu da intenção de subsidiar e fortalecer os processos de formulação e implementação de políticas, programas e projetos alinhados com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNITED NATIONS, 2006; BRASIL, 2009) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c). É importante destacar que tais marcos normativos trazem princípios e pressupostos reafirmados em documentos mais recentes, como a Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação, UNESCO, 2015) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Como se verá na apresentação dos resultados desta pesquisa, não são pequenos os desafios enfrentados em todo o país para a garantia do direito à educação aos alunos que são público-alvo da educação especial. Em meio a muitas dificuldades e desafios, vários municípios brasileiros têm se destacado na construção e na implementação de políticas de educação inclusiva, alinhadas às práticas e aos princípios propostos pelos marcos legais e pelas normativas internacionais e nacionais mais recentes. Conhecer e disseminar tais experiências dos poderes públicos municipais representa um passo importante para a efetivação desse esforço nacional de inclusão educacional, condição essencial para que o direito à educação se estenda a todos os brasileiros.

Educação inclusiva, princípio básico da educação para todos¹

No Brasil, 23,9% da população tem alguma deficiência, segundo dados do Censo 2010 (IBGE). Boa parte desse expressivo contingente da população brasileira, que ultrapassa 45 milhões de pessoas, permanece exposta ao preconceito e à discriminação. O acesso desse grupo a direitos fundamentais, como educação, cultura, trabalho, saúde, comunicação e informação, ainda representa um desafio enorme para as políticas públicas no Brasil. Para além do campo das políticas públicas, o fim do preconceito e da discriminação em relação às pessoas com deficiência é um desafio para toda a sociedade brasileira.

A trajetória da educação inclusiva se insere em um contexto mais amplo, no qual se destaca o movimento mundial de defesa dos direitos humanos. A partir do final da década de 1980, e principalmente ao longo dos anos 2000, o campo dos direitos das pessoas com deficiência tem sido marcado no Brasil por um processo de ampliação das conquistas legais. O principal marco, na década de 1980, é a Constituição de 1988. A Carta Magna brasileira preconiza a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, além de estabelecer a garantia do direito de todos à educação como condição fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nos anos pós-Constituição de 1988, o Brasil se alinhou ainda mais aos movimentos internacionais na luta pela garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, declarada pelas Nações Unidas em 6 de dezembro de 2006 (UNITED NATIONS, 2006). No Brasil, a Convenção foi ratificada com quórum qualificado, assumindo, assim, o *status* constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi fundamental para situar a questão da deficiência em um novo patamar de conceitos, ao defender o respeito às diferenças e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana. Buscou-se, dessa forma, deixar de tratar as pessoas com deficiência apenas a partir de uma perspectiva médico-clínica, para posicioná-las como indivíduos que têm o direito de estar na sociedade, por meio da garantia de acesso a todos os espaços e atividades sociais.

A Convenção estabelece também o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo entre os seus princípios a constituição de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Esses fundamentos também estão na base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo MEC, que define diretrizes para os sistemas de ensino visando ao estabelecimento de políticas de educação inclusiva pelos entes federativos.

Um dos aspectos presentes tanto na Convenção quanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz respeito à defesa inequívoca de que todos os estudantes

¹ Esse texto, de Carla Mauch e Wagner Santana, da Mais Diferenças, foi publicado originalmente no *Anuário Brasileiro de Educação Básica 2014*. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação devem frequentar escolas regulares. Na base desses fundamentos está a compreensão de que segregar os alunos com deficiência em escolas ou classes especiais contraria os princípios da escola inclusiva e para todos. Uma escola onde não há lugar para alunos com deficiência é, de fato, uma escola que segrega e discrimina.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas quanto às condições básicas, visando à garantia de acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e indica que, para os casos em que se mostrar necessário, esses alunos deverão contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que tem como funções identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Essas atividades são distintas em relação àquelas realizadas nas salas comuns e não as substituem.

Nesse contexto, a construção de escolas inclusivas, para todos, constitui um enorme desafio para os sistemas educacionais. Implica transformações profundas nas representações sociais e culturais, de toda a comunidade escolar, a respeito das pessoas com deficiência. Além disso, supõe ressignificar as práticas pedagógicas e os papéis dos profissionais da educação. Demanda, ainda, repensar materiais, processos, espaços e tempos. Os princípios que orientam a educação inclusiva ajudam a questionar e a superar uma visão artificial de heterogeneidade entre os alunos, indicando que a escola para todos é uma escola de seres múltiplos e únicos.

A educação inclusiva, desse modo, induz os sistemas educativos a repensarem sua noção de indivíduo, de diversidade, de direitos fundamentais, bem como seus princípios de participação, convivência social e democrática. Com isso, ganham todos: a escola, seus profissionais, os alunos e suas famílias. Uma microrrevolução cultural se processa no interior das escolas inclusivas, com potencial para contribuir com avanços para toda a sociedade.

Entretanto, as resistências a um modelo de escola para todos, sem discriminações de qualquer tipo a alunos com deficiência, não são pequenas. Afinal, o modelo de educação especial para alunos com deficiência em escolas especiais, com ênfase na deficiência e não no indivíduo, com princípios clínicos e não pedagógicos, perdurou por décadas e resiste amparado tanto por visões socioculturais – que não incorporaram os avanços no campo dos direitos humanos e das políticas educacionais ocorridos em âmbito internacional – quanto por interesses econômicos claramente identificados em instituições que historicamente ofereceram educação segregada em escolas especiais, com farto aporte de recursos públicos e que ambicionam não perdê-los.

Esse debate, marcado por uma franca oposição entre os defensores da escola inclusiva, para todos, e aqueles que acreditam que uma parte ou todos os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação não têm condições de frequentar escolas regulares, esteve fortemente presente na discussão e na tramitação da proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Desde a proposta encaminhada pelo MEC ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, passando pelas

várias comissões da Câmara e do Senado, o texto da Meta 4² do Plano, que trata especificamente do atendimento educacional aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, vem sofrendo alterações que refletem as posições e os interesses em conflito.

Na base dessa disputa está, principalmente, a introdução do termo “preferencialmente” em um texto que estabeleceu como meta universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. A palavra “preferencialmente”, no caso, foi introduzida antes da expressão “na rede regular de ensino”. Ou seja, em vez de orientar os sistemas de ensino a atender necessariamente os alunos em questão nas escolas regulares, o termo preferencialmente torna optativo tal procedimento. Assim, e de uma só tacada, esse texto contraria tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada pelo Brasil e incorporada ao texto constitucional (BRASIL, 2009).

Portanto, é fundamental posicionar-se a favor da escola para todos, entendida como espaço de igualdade e pluralidade, de equiparação de oportunidades, de aprendizagem e de convivência entre os diferentes; onde todos possam, juntos, desfrutar dos mesmos direitos, sem qualquer tipo de discriminação.

A escolha dos municípios

As políticas públicas federais no campo da educação inclusiva, impulsionadas com maior intensidade a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c), criaram marcos normativos, referenciais para a implementação, programas federais destinados a estados e municípios, além de ampliação de financiamento, medidas que certamente têm contribuído para estimular a construção de sistemas educacionais inclusivos em todo o país.

Esta pesquisa procurou retratar esse cenário e conhecer mais a fundo as experiências e os desafios enfrentados pelas redes municipais de ensino para a inclusão educacional, em escolas comuns e salas regulares, dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. A escolha pelas redes municipais se deve ao fato de que elas concentram o maior percentual de matrículas, na educação básica, dos alunos em questão.

Buscou-se também considerar a experiência de redes de ensino e não de escolas isoladas, de modo a investigar as soluções e as alternativas encontradas por órgãos gestores das redes, em sua articulação com as unidades escolares e outros atores envolvidos nos processos de implementação das políticas de educação inclusiva. A ideia era compreender esses processos a partir de uma visão sistêmica, que desse conta das várias instâncias em que as políticas são formuladas e ganham concretude.

2 O texto aprovado para a *Meta 4* e que consta da Lei nº 13.005, de 5 de junho de 2014 – conhecida como Lei do PNE – apresentou a seguinte redação: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014). Nota-se, assim, que a palavra “preferencialmente”, que foi alvo de tanta disputa, foi mantida no texto final.

Para a escolha dos municípios a serem incluídos na pesquisa foram realizadas as seguintes atividades:

- levantamento bibliográfico sobre experiências municipais em educação inclusiva em bancos de dissertações e teses, inscrições em prêmios, anais de congressos, publicações especializadas etc.;
- consulta sobre boas práticas em educação inclusiva de redes municipais de educação junto a organizações de referência no campo. Responderam positivamente a essa solicitação, fazendo indicações de boas práticas, os seguintes atores: MEC, Todos Nós em Rede (Unicamp) e pesquisadoras especialistas em educação inclusiva da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Com base nas fontes citadas anteriormente, foram destacadas 100 experiências (15 municípios foram mencionados mais de uma vez), de um universo 5.570 municípios brasileiros. Em seguida, foram coletados dados e informações sobre os municípios indicados, tais como: dados educacionais e informações sobre a situação das pessoas com deficiência no município (fontes: IBGE e Inep/MEC)³.

A seleção dos dez municípios participantes da pesquisa foi realizada em reunião que contou com representantes da UNESCO, do MEC e da Mais Diferenças. O principal indicador observado foi a taxa de inclusão, que é o percentual de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados em escolas comuns e que frequentam salas de aula regulares das redes de ensino. A grande maioria dos municípios selecionados informou, no Censo Escolar de 2013, que a totalidade desses alunos estava matriculada em salas regulares de escolas comuns. A análise da taxa de inclusão foi combinada com a avaliação dos outros indicadores apontados anteriormente, com as indicações recebidas das diversas fontes consultadas (especialistas, gestores, estudos, publicações etc.) e outras informações coletadas (análise bibliográfica, premiações recebidas etc.).

Também se buscou contemplar municípios de todas as regiões do país e de diferentes características e portes (pequenos, médios, grandes, com áreas urbanas e rurais, integrantes de regiões metropolitanas e capitais), de modo a garantir maior diversidade nos perfis dos municípios selecionados. Dessa forma, foi possível conhecer experiências em educação inclusiva que estão sendo desenvolvidas em diferentes contextos regionais e socioeconômicos.

Levando-se em conta esses critérios, o grupo de representantes das instituições envolvidas no projeto – UNESCO, MEC e Mais Diferenças – selecionaram os seguintes municípios:

³ Censo 2010 (IBGE); População estimada em 2013 (IBGE); Dados do Censo Escolar 2013: número de alunos em salas regulares na rede municipal; número de alunos com deficiência matriculados em salas regulares da rede municipal; taxa de inclusão escolar; número de alunos matriculados na educação infantil, nos ciclos I e II do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (EJA) na rede municipal; número de alunos com deficiência matriculados em salas regulares na educação infantil, nos ciclos I e II do ensino fundamental e da EJA na rede municipal; proporção de alunos com deficiência em salas regulares da educação infantil, dos ciclos I e II do ensino fundamental e da EJA na rede municipal; proporção de alunos com deficiência em salas regulares da educação infantil, dos ciclos I e II do ensino fundamental e da EJA na rede municipal; número de escolas exclusivamente especializadas na rede municipal; número de alunos matriculados em escolas exclusivamente especializadas da rede municipal; número de classes especiais em escolas regulares da rede municipal; número de alunos matriculados em classes especiais em escolas regulares da rede municipal; número de escolas da rede municipal; porcentagem de escolas da rede municipal com alunos com deficiência matriculados em salas regulares; porcentagem de escolas da rede municipal com alunos com deficiência matriculados em salas regulares; porcentagem de escolas com acessibilidade; número de professores com formação em educação especial; número de professores que lecionam Língua Brasileira de Sinais (Libras); número de escolas da rede municipal que oferecem AEE; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2011; alunos por tipo de deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

- Barreiras – BA
- Betim – MG
- Erechim – RS
- Floriano – PI
- Florianópolis – SC
- Maracanaú – CE
- Oiapoque – AP
- Porangatu – GO
- Rio Branco – AC
- Vitória – ES

Aspectos metodológicos

Dada a diversidade dos objetivos apresentados e a complexidade das questões que envolvem as políticas de educação inclusiva e sua implementação, foi feita a opção metodológica de combinar métodos quantitativos e qualitativos na realização da pesquisa. Sabia-se, de antemão, que seria necessário investigar instâncias de gestão e acompanhamento, bem como as unidades escolares, incorporando, ainda, a perspectiva de famílias, de comunidades e de outros atores com alguma participação no processo educacional, tais como o Ministério Público (MP), a Defensoria Pública, outros órgãos da administração pública etc.

Enquanto as abordagens quantitativas possibilitam a visualização de macro-tendências, as abordagens qualitativas permitem captar o significado profundo do micro e do único: as múltiplas expressões da experiência educacional, manifestadas no sistema de relações e na estrutura dinâmica de determinada rede municipal de ensino. Assim, ambos os enfoques são complementares.

Em cada um dos municípios foi realizada uma **pesquisa de campo** e foram distribuídos questionários para autopreenchimento nas escolas. A coleta de dados ocorreu no período de novembro de 2014 a março de 2015.

As dimensões pesquisadas foram:

- aspectos institucionais e organizacionais da educação inclusiva no município;
- promoção de uma cultura de inclusão;
- desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas;
- implementação do AEE;
- avanços e desafios para o fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva.

Para cada uma das dimensões pesquisadas, foram elencadas categorias fundamentais a serem observadas e analisadas em relação às diferentes fases e etapas do ciclo das políticas educacionais inclusivas. Com base nessas categorias, foram definidas as principais fontes de informação e as estratégias de coleta dos dados.

Para a abordagem qualitativa, foram utilizadas estratégias diversas e combinadas, de modo a coletar informações aprofundadas sobre a implementação da política de educação inclusiva no município. Essas estratégias incluíram entrevistas em profundidade, realização de grupos focais e observações participantes.⁴

A pesquisa quantitativa foi realizada por meio da aplicação de questionários estruturados para autopreenchimento junto aos profissionais das unidades escolares. As secretarias municipais de educação se responsabilizaram por distribuir os questionários para as escolas. Além disso, em alguns municípios que contavam com boa infraestrutura tecnológica e nas quais os profissionais tinham acesso a tal estrutura, foram disponibilizados questionários para preenchimento *online*. Também foram produzidos questionários em formatos acessíveis para profissionais com deficiência, de modo a garantir a equiparação de oportunidades de participação.

Cabe destacar que, tanto nos roteiros para entrevistas em profundidade, grupos focais e observações participantes quanto nos questionários autopreenchidos, havia questões comuns e questões específicas. As questões comuns visavam a investigar a percepção de diferentes atores a respeito de determinado tema, ao passo que as questões específicas partiam do princípio de que determinado ator tinha acesso a informações ou percepções que outros, considerando o lugar ocupado em relação ao assunto investigado, não necessariamente possuíam.

A Tabela 1 apresenta as estratégias utilizadas e os atores consultados.

Tabela 1: Estratégias e fontes para a coleta de dados

Tipo de ação	Estratégia	Fonte de informação
Quantitativa	Questionários para autopreenchimento	<ul style="list-style-type: none"> • Professores de salas regulares • Professores do AEE • Diretores de escolas • Coordenadores pedagógicos • Funcionários das escolas
Qualitativa	Entrevistas em profundidade	<ul style="list-style-type: none"> • Secretário municipal de Educação • Responsável(eis) pela(pelo) área/setor/departamento de educação inclusiva no município • Responsável(eis) pelo centro de referência em educação inclusiva no município (quando havia) • Atores locais considerados importantes no processo de implementação da política de educação inclusiva (se identificados localmente)

⁴ A *entrevista em profundidade* é um tipo de entrevista que visa a explorar determinado assunto por meio do levantamento de informações, percepções e experiências dos respondentes. É uma técnica qualitativa que procura ampliar, aprofundar e relacionar as respostas e não a quantificação ou a representação estatística das informações levantadas.

Grupos focais são pequenos grupos que, orientados por um moderador, buscam expor e discutir opiniões, percepções e ideias a respeito de determinado assunto. Acredita-se que um esforço combinado de pessoas diferentes produz informações relevantes e distintas em relação ao somatório de respostas individuais.

Observação participante é uma técnica de pesquisa em que o observador procura acompanhar determinado período do cotidiano do "objeto" estudado.

Qualitativa	Grupos focais	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares de alunos com e sem deficiência matriculados na rede municipal • Coordenadores dos níveis de ensino (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, EJA)
Qualitativa	Observações participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas da rede municipal • Centro de referência em educação inclusiva (quando havia)
Qualitativa	Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes e normativas relativas à educação inclusiva no município

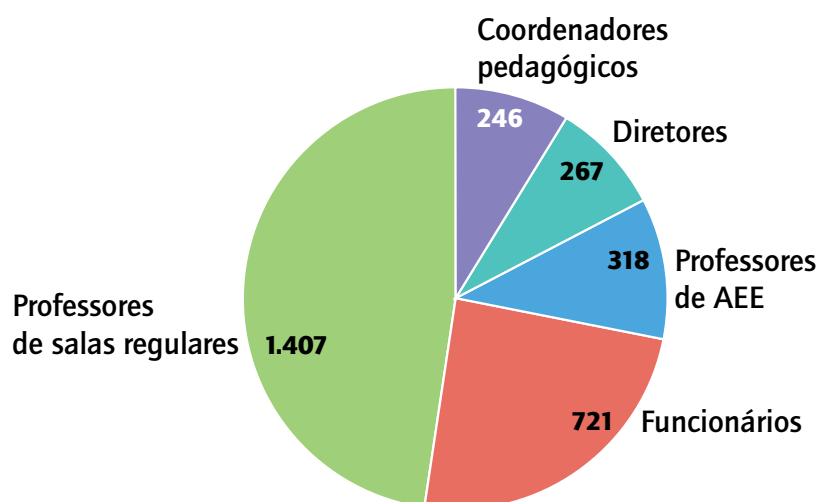
Fonte: Pesquisa Boas Práticas em Educação Inclusiva: a experiência de municípios brasileiros na inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Para a análise documental, os pesquisadores solicitaram às redes municipais, caso houvesse, documentos como:

- organograma da Secretaria Municipal de Educação;
- política municipal de educação inclusiva;
- diretrizes para o atendimento de alunos com diferentes tipos de deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação;
- diretrizes a respeito da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, de comunicação e de informação nas escolas;
- diretrizes quanto aos recursos humanos específicos para a educação especial/inclusiva (cargos e funções, plano de carreira, remuneração etc.);
- convênios entre a Secretaria Municipal de Educação e outras organizações que trabalham com pessoas com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação;
- diretrizes para os Projetos Político-Pedagógicos (incluindo informações sobre práticas pedagógicas inclusivas, materiais didáticos acessíveis, AEE, avaliação, entre outras);
- normativa/regulamentação do AEE no município (com informações sobre estrutura de atendimento, turnos de atendimento, parceria com outras instituições, tipos de financiamento, estrutura das salas de recursos multifuncionais, entre outras); e
- demais documentos relacionados à educação inclusiva no município.

Considerando-se os dez municípios pesquisados, na etapa quantitativa foram coletados **2.959 questionários**, distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 1: Número de respondentes do questionário enviado às escolas



Fonte: Pesquisa Boas Práticas em Educação Inclusiva: a experiência de municípios brasileiros na inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Tais questionários foram distribuídos para as escolas pelas secretarias de educação, com adesão voluntária de seus respondentes. Portanto, não são uma amostra estatisticamente representativa dos profissionais de educação das escolas. Ainda assim, considerando-se a adesão verificada, a quantidade de respostas e a expressividade dos números alcançados em cada um dos grupos investigados, pode-se aferir que os resultados alcançados indicam tendências, percepções e pontos de vista com forte presença nas redes de ensino pesquisadas.

Aos dados quantitativos, somaram-se as informações coletadas nos dez municípios por meio de estratégias qualitativas:

- 54 entrevistas em profundidade;
- 23 grupos focais; e
- 56 visitas/observações participantes (escolas, centros de referências etc.).

Todo esse conjunto de dados foi sistematizado e analisado, o que permitiu a construção de um amplo panorama sobre os principais avanços e desafios enfrentados por esses municípios na oferta educativa para os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, em uma perspectiva inclusiva e para todos.

Os capítulos a seguir apresentam a análise comparativa dos dados coletados junto às redes municipais de ensino em dez municípios e compõem um quadro abrangente e detalhado sobre a implementação das políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Brasil.

Como se verá ao longo deste texto, ainda que os municípios selecionados apresentassem, à época da coleta de dados secundários, indicadores que se destacavam das médias nacionais, a coleta de dados primários, em campo, identificou um conjunto importante de desafios e pontos de aprimoramento para as políticas de educação inclusiva.



Aspectos institucionais e organizacionais da educação inclusiva nos municípios pesquisados

No âmbito das relações Estado-sociedade, as políticas públicas representam o posicionamento do Estado com relação a questões socialmente problematizadas, que são objeto de interpretações em disputa e conflito. A concretização dos objetivos de uma política pública ocorre, geralmente, a partir de um ciclo que envolve atividades de formulação, implementação, monitoramento e avaliação.

As políticas de educação inclusiva, com base no marco legal existente e nas condições históricas da oferta educativa para as pessoas com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em cada contexto local, se efetivam com a construção de programas e projetos pelas redes de ensino e também nos processos de contextualização e de ressignificação realizados pelas unidades escolares.

Tais políticas expressam a vontade de órgãos gestores da educação pública em orientar as práticas escolares e indicam um conjunto de intenções e perspectivas de ação. Referem-se, ainda, a expectativas deliberadas para atingir objetivos e metas por meio da alocação de recursos humanos, técnicos e financeiros, assim como da definição de responsabilidades.

A partir dessas definições, o processo de implementação envolve questões político-institucionais, organizacionais, administrativas, de gestão da informação, de recursos humanos, de logística de atendimento, normativas, entre outras. Este capítulo traz informações sobre como essas questões foram tratadas pelos municípios pesquisados.

1.1 Aspectos organizacionais e administrativos

O campo da educação inclusiva se configura por meio das ações de múltiplos atores, que geram uma constelação de macro e micropolíticas, as quais atendem a diversas racionalidades e propósitos. Nesse contexto, a intervenção das estratégias dos órgãos gestores das redes municipais de ensino é indireta, mediada e complexa. As possibilidades de implementação e de sustentabilidade de tais estratégias têm relação com as articulações que se produzem em diversos âmbitos – ministério e secretarias de educação ou, ainda, órgãos gestores das políticas de educação especial/inclusiva e escolas. As secretarias municipais de educação, por sua vez, longe de “receber e aplicar” as políticas definidas em instâncias superiores, reconstróem as propostas a partir do trabalho nos municípios e do protagonismo das comunidades escolares.

A interpretação das dinâmicas institucionais supõe compreender que o processo de inclusão não depende apenas da validade de seus princípios, mas também de seu processo de implementação. O desenvolvimento da educação inclusiva envolve diferentes níveis e áreas de gestão, das quais participam numerosos atores que elaboram uma interpretação própria dos propósitos perseguidos e dispõem de determinados recursos. Por isso, o campo da implementação constitui uma “arena” situada no cruzamento de variados fatores estreitamente relacionados, entre outros, à política, aos direitos humanos, às representações sobre a educação (em geral) e sobre a educação inclusiva, aos dispositivos por meio dos quais se viabiliza a oferta educativa, assim como às condições particulares de cada escola e do contexto social em que estão inseridas.

Na análise dos dados dos dez municípios pesquisados, ressaltaram-se alguns aspectos organizacionais e administrativos da educação inclusiva: a grande diversidade organizacional existente; a continuidade da gestão da educação inclusiva, independentemente das mudanças de gestão das prefeituras; a oferta da educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental; a relação bastante intensa dos municípios, no que se refere à educação inclusiva, com o governo federal, ao mesmo tempo que os governos estaduais são pouco citados como referência pelos municípios; a atuação de centros de referência, que mesclam atendimento pedagógico e de saúde; e a ampliação dos processos de normatizações, regulamentações e diretrizes municipais sobre educação inclusiva.

1.1.1 A educação especial/inclusiva na estrutura das secretarias municipais de educação

Em quase todas as secretarias de educação dos municípios pesquisados, a gestão da educação inclusiva ocorre sob a liderança de uma coordenadoria, divisão ou setor específico no interior das secretarias. A única exceção entre os municípios pesquisados é Betim, onde o Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva Rafael Veneroso (CRAEI-RV) é uma unidade de atendimento de alunos que acumula a função de órgão gestor da política de educação inclusiva.

Em alguns desses municípios, o setor responsável pela educação inclusiva parece ser quase o único a se apropriar das questões relativas à área, o que denota um baixo grau de transversalização da temática no conjunto das secretarias. Foi verificado, ainda, casos em que um gestor “personifica” a área, limitando as possibilidades da educação inclusiva ser assumida e gerida por coletivos de diferentes níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, EJA), a circulação de conhecimentos e práticas, bem como o acompanhamento compartilhado dos dados e das informações sobre a trajetória educacional dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Vários municípios pesquisados, ao contrário, avançam na perspectiva de transversalização da educação inclusiva. Nesses casos, esta pesquisa aponta a liderança de secretários de Educação como articuladores e impulsionadores da corresponsabilização entre diferentes departamentos e áreas em relação à educação inclusiva. Foi identificado também o trabalho cotidiano das equipes responsáveis pela educação inclusiva em introduzir e acompanhar essa temática na agenda de outros setores/áreas da secretaria. Entre as estratégias identificadas, está a participação de profissionais das equipes dos setores responsáveis pela educação inclusiva em grupos de trabalho entre áreas (por exemplo, na área de currículo), o envolvimento nos processos de planejamento e gestão do conjunto da secretaria, a sistematização e a disseminação dos resultados alcançados para as demais áreas etc.

Essas formas de organização das secretarias de educação inspiram e pautam as unidades escolares no processo de transversalização da educação inclusiva, desde o planejamento até a avaliação. Ao mesmo tempo, as unidades escolares passam a demandar de diferentes setores das secretarias de educação um posicionamento e corresponsabilidade na gestão da educação inclusiva.

1.1.2 Continuidade nas políticas de educação inclusiva

As políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, demandam um tempo prolongado para que se tornem efetivas. As políticas de educação inclusiva não fogem a essa regra: em geral, supõem mudanças culturais, acúmulos, experimentações, correções de rumo, introdução progressiva nas práticas escolares, revisão de papéis e responsabilidades, enfrentamentos e conflitos.

A continuidade das políticas, portanto, é um caminho para lhes dar força e consistência, para que resistências sejam enfrentadas, questões estruturais e culturais se consolidem e para que os sentidos das mudanças propostas sejam negociados e incorporados às práticas dos agentes públicos.

Certamente, um dos aspectos que se destacam na trajetória dos municípios pesquisados é a continuidade nas políticas de educação inclusiva. Quase todos os municípios pesquisados (Maracanaú, Betim, Florianópolis, Floriano, Vitória, Rio Branco, Porangatu e Erechim) apresentaram continuidade na gestão, seja da secretaria e/ou da área responsável pela gestão das políticas de educação inclusiva. Quando da realização da pesquisa, Maracanaú possuía o mesmo secretário de Educação há 21 anos, com intervalo apenas de dois anos durante o período. Em Florianópolis e Floriano, as responsáveis pela educação especial/inclusiva exerciam o cargo desde 2001 e 2005, respectivamente. Em Betim e Vitória, desde a década de 1990, mesmo com alternância de partidos no governo municipal, não houve mudanças de curso significativas na trajetória da política de educação inclusiva. Em Porangatu, a responsável pela educação inclusiva está no cargo desde 2002. Em Rio Branco, além da continuidade nas gestões municipais desde 2005, há forte regime de colaboração com o Estado durante esse período.

1.1.3 Trajetória da oferta educacional aos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c).

O atendimento educacional das pessoas com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação historicamente foi assumido por instituições de cunho filantrópico e com uma abordagem assistencialista e médico-clínica. Essas instituições, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), entre muitas outras, cumpriram um papel importante na oferta de serviços educativos, clínicos e de assistência social a esses indivíduos, a partir de uma demanda negligenciada pelos poderes públicos.

Mais recentemente, sobretudo a partir dos anos 1970, algumas redes públicas de ensino começaram a atender o público-alvo da educação especial, por meio da criação de escolas e classes especiais, com baixo número de matrículas de alunos desse grupo. Além disso, frequentemente contavam com atendimento complementar oferecido por instituições assistenciais privadas, como as já citadas, por meio de convênios. Em muitas redes estaduais e municipais, permanecem experiências de educação substitutiva, com uma perspectiva segregadora, tanto em classes ou escolas especiais quanto por meio de instituições que não incorporaram os princípios e as práticas da educação inclusiva. Em outras, as instituições privadas cumprem o papel de oferecer o AEE, ao passo que as redes de ensino assumem o atendimento desses alunos em salas regulares, junto com os demais alunos.

Os municípios pesquisados, por sua vez, se alinham à orientação geral tanto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c) quanto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009), que preconizam o atendimento em escolas comuns e classes regulares.

Em vários municípios pesquisados, a educação inclusiva foi organizada mesmo antes do principal marco legal sobre o tema, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c), seja por meio da adesão a programas federais que já versavam sobre o tema, do aumento de matrículas em classes regulares do público-alvo da educação especial ou da organização de serviços complementares para o fortalecimento da educação inclusiva. É importante destacar que, com exceção do município de Rio Branco, os demais não indicaram parcerias importantes com os governos estaduais.

Alguns desses municípios nunca tiveram escolas ou classes especiais, sendo que a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial já ocorria em salas regulares de escolas comuns, ainda que, inicialmente, com baixo percentual de matrículas (considerando o total de pessoas com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em idade escolar na população), com aumento progressivo ao longo dos anos. Em outros municípios, foi feita a transição das classes e escolas especiais para classes comuns de escolas inclusivas ao longo dos anos 2000. Também foi observado que em algumas cidades o atendimento educacional era realizado exclusivamente por instituições filantrópicas, de forma substitutiva.

Ao se analisar o conjunto das experiências pesquisadas, verifica-se que, desde 2011, todas as redes pesquisadas já não contavam com classes ou escolas especiais em sua estrutura, estando todos os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados em classes regulares. A tabela a seguir apresenta os marcos históricos que configuraram as políticas municipais de educação inclusiva.

É importante ressaltar que os dados referentes às matrículas dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes regulares são disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC a partir de 2002, o que não permite a análise histórica desse dado para períodos anteriores.

Tendo em vista esse quadro, constatou-se que alguns municípios não chegaram a ter matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em classes especiais. Vale destacar, porém, que isso pode significar a inexistência de qualquer atendimento educacional na rede pública municipal a esse público antes das matrículas em classes regulares.

Tabela 2: Trajetória da educação especial/inclusiva nos municípios pesquisados

Município	Trajetória
Barreiras (BA)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, em classes regulares.</p> <p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2005 – transição de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação da APAE para classes especiais com salas de recursos na rede municipal.</p> <p>2008 – transição completa dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação para classes regulares.</p>
Betim (MG)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, em classes regulares.</p> <p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2009 – implantação das primeiras salas de recursos.</p>
Erechim (RS)	<p>2003 – matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em classes regulares.</p> <p>2008 – início do fechamento gradual de classes especiais nas escolas de ensino fundamental.</p> <p>2009 – início do fechamento gradual de classes especiais nas escolas de educação infantil.</p> <p>2011 – transição completa dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação para classes regulares.</p>
Floriano (PI)	<p>2005 – início de matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, já em classes regulares.</p> <p>2005 – implantação da primeira sala de recursos.</p> <p>2006 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p>
Florianópolis (SC)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em classes regulares.</p> <p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2004 a 2005 – transferência dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação de classes especiais em instituições filantrópicas para classes inclusivas na rede municipal.</p> <p>2005 – implantação de nove salas multimeios na rede para o atendimento ao público-alvo da educação especial.</p>

Maracanaú (CE)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, em classes regulares.</p> <p>2010 – fechamento do Centro de Apoio e Desenvolvimento da Educação Especial e transformação em Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES), a ser gerido apenas pela Secretaria de Saúde, com o fechamento das classes especiais.</p> <p>2010 – inauguração da primeira sala de recursos multifuncionais.</p> <p>2011 – transição completa dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação para classes regulares.</p>
Oiapoque (AP)	<p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2004 – início de matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, já em classes regulares.</p> <p>2005 – implantação da primeira sala de recursos multifuncionais.</p>
Porangatu (GO)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, já em classes regulares.</p> <p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2005 – implantação da primeira sala de recursos.</p>
Rio Branco (AC)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal, em classes regulares.</p> <p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2007 – início da transição de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em classes especiais da rede estadual para classes regulares da rede municipal.</p>
Vitória (ES)	<p>2002 – já havia matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em classes regulares.</p> <p>2003 – tornou-se polo do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do MEC.</p> <p>2007 – laboratórios pedagógicos, modelo que antecede ao atual AEE, e onde se atendiam alunos de várias escolas no contraturno, é substituído pelo AEE no próprio turno, junto com os professores das salas regulares.</p>

Fonte: Pesquisa Boas Práticas em Educação Inclusiva: a experiência de municípios brasileiros na inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

1.1.4 A oferta de educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino

Um dos resultados positivos das políticas de educação inclusiva no Brasil é o expressivo aumento das matrículas e o avanço na escolarização dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Em proporção crescente, esses alunos – inclusive aqueles com deficiência intelectual – têm ultrapassado os anos iniciais do ensino fundamental e alcançado níveis mais avançados de escolaridade. Essa nova realidade traz, para as redes de ensino, o desafio de estender os princípios, as práticas e os serviços da educação inclusiva a todos os níveis e modalidades de ensino.

Nos municípios pesquisados, a educação inclusiva é ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino sob a sua responsabilidade,⁵ ainda que haja maior proporção de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos demais níveis e modalidades. Esses dados são apresentados nos quadros a seguir.

1.1.5 Matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação por níveis e modalidades de ensino, em relação ao total de matrículas (2013)

Tabela 3: Matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental

Município	EI*	EI - DEF		EF I	EF I - DEF	
Barreiras (BA)	2.868	15	0,52%	9.620	243	2,53%
Betim (MG)	5.001	57	1,14%	21.847	541	2,48%
Erechim (RS)	2.518	27	1,07%	1.982	119	6,00%
Floriano (PI)	1.132	8	0,71%	3.498	157	4,49%
Florianópolis (SC)	11.293	156	1,38%	8.542	174	2,04%
Maracanaú (CE)	5.258	38	0,72%	14.537	484	3,33%
Oiapoque (AP)	929	4	0,43%	1.727	60	3,47%
Porangatu (GO)	879	13	1,48%	2.318	153	6,60%
Rio Branco (AC)	11.107	121	1,09%	9.543	292	3,06%
Vitória (ES)	17.975	151	0,84%	15.068	355	2,36%

(*) EI - educação infantil; EF I - anos iniciais do ensino fundamental; EF II - anos finais do ensino fundamental; DEF - alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Fonte: Censo Escolar 2013 (BRASIL. INEP, 2014).

Tabela 4: Matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nos anos finais do ensino fundamental e EJA

Município	EF II*	EF II - DEF		EJA	EJA - DEF	
Barreiras (BA)	6.834	81	1,19%	1.538	40	2,60%
Betim (MG)	19.360	326	1,68%	3.453	47	1,36%
Erechim (RS)	1.293	52	4,02%	299	28	9,36%
Floriano (PI)	2.137	40	1,87%	935	31	3,32%
Florianópolis (SC)	6.878	140	2,04%	1.217	19	1,56%
Maracanaú (CE)	14.745	234	1,59%	5.604	129	2,30%
Oiapoque (AP)	144	0	0,00%	173	6	3,47%
Porangatu (GO)	1.088	43	3,95%	303	6	1,98%
Rio Branco (AC)	249	9	3,61%	796	28	3,52%
Vitória (ES)	12.828	585	4,56%	3.197	90	2,82%

(*) EF II - anos finais do ensino fundamental; EJA - educação e de jovens e adultos; DEF - alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Fonte: Censo Escolar 2013 (BRASIL. INEP, 2014).

5 Segundo define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é responsabilidade dos municípios a oferta de creches e educação infantil, além de dividir com os estados a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental. Entre os municípios pesquisados, além da oferta de creche e educação infantil, alguns oferecem exclusivamente - sem dividir a responsabilidade com as redes estaduais - os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ao passo que outros municípios não oferecem os anos finais do ensino fundamental. Em todos os casos, é responsabilidade das redes municipais de ensino a oferta de EJA correspondente aos níveis por elas oferecidos (BRASIL, 1996).

Os dados descritos nas tabelas 3 e 4, analisados conjuntamente com os dados levantados nesta pesquisa, apontam questões importantes a serem destacadas:

- considerando-se todos os níveis e modalidades de ensino, o percentual de matrículas é historicamente mais alto nos anos iniciais do ensino fundamental porque, até recentemente, era nesse nível que se iniciava a escolarização obrigatória; essa situação se repete no caso dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação;
- em todos os municípios pesquisados, o percentual de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na educação infantil é significativamente inferior, o que demanda maior mobilização e organização das redes de ensino, para garantir o acesso nesse nível de ensino;
- todos os municípios pesquisados oferecem a modalidade de EJA para os alunos público-alvo da educação especial, com percentuais de matrícula desses alunos em um nível intermediário entre o verificado nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Nos anos finais do ensino fundamental, a oferta de AEE é reduzida e representa um importante desafio para as redes municipais; ao mesmo tempo, na pesquisa de campo, verificou-se que muitos desses alunos são oriundos de classes e escolas especiais, nas quais não tiveram a oportunidade de acessar níveis mais elevados de escolaridade;
- é nos anos iniciais do ensino fundamental que primeiro se operacionalizou o AEE ou propostas semelhantes que precederam esse atendimento, o que implicou maior tempo para que as escolas pudessem assimilá-lo e incorporá-lo a suas rotinas e práticas pedagógicas;
- a estruturação do AEE na maioria dos municípios coincide com o aumento das matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais do ensino fundamental, o que contribui para a consolidação de uma cultura de frequência na sala de aula regular e do atendimento no AEE no contraturno, tanto junto aos pais quanto com os profissionais da escola e os próprios alunos com e sem deficiência;
- ainda que o número de alunos público-alvo da educação especial venha aumentando nas diferentes séries e níveis de ensino, como resultado da consolidação progressiva das políticas de educação inclusiva, é bem maior o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados nos anos iniciais do que nos anos finais do ensino fundamental, o que levou as redes de ensino a priorizar o provimento de estrutura de atendimento adequada inicialmente nesse primeiro nível de ensino;
- nos anos iniciais do ensino fundamental, em geral há apenas um professor regente por classe, responsável pelo atendimento de cada turma em determinado período. Nesse caso, além do fato de esse professor ter um contato mais intenso com cada aluno, conhecendo-o mais profundamente, tem mais condições de articulação com o professor do AEE, ainda que, normalmente, esse professor atenda o aluno no turno e o professor do AEE faça seu atendimento no contraturno;
- nos anos finais do ensino fundamental, os alunos passam a ter várias disciplinas e professores. Cada professor passa muito menos tempo com os alunos, o que dificulta as possibilidades de oferta de atenção mais personalizada e da articulação dos professores regulares com os professores do AEE; e
- há que se considerar, ainda, o ingresso e a trajetória recente desses alunos no ensino regular, o que justifica o menor percentual de matrículas nos anos finais do ensino fundamental. É essencial, portanto, seguir acompanhando os indicadores relativos à trajetória escolar desses alunos e prover as condições necessárias para que possam acessar os níveis mais avançados de ensino.

1.1.6 Relação das redes municipais de ensino com o Ministério da Educação (MEC)

O MEC tem sido o grande indutor das políticas públicas de educação inclusiva, com diversos programas e projetos voltados à sua operacionalização, com forte adesão dos municípios, com destaque para:

- *dupla matrícula no Fundeb*⁶ para alunos que frequentam o AEE: para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, admite-se a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado;
- *sala de recursos multifuncionais (SRM)*: este programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado;
- *Programa Escola Acessível (PEA)*: disponibiliza recursos voltados à adequação arquitetônica – rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; bem como aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis;
- *transporte escolar acessível*: o programa visa à disponibilização de transporte escolar acessível aos municípios, de modo a contribuir para o acesso e a frequência às escolas dos alunos com deficiência;
- *livros acessíveis*: o programa visa a assegurar aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica livros em formatos acessíveis adquiridos no âmbito do Programa Nacional Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE);
- *formação continuada de professores na educação especial (Universidade Aberta do Brasil – UAB e Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação – Renafor)*: visa a apoiar a formação continuada de professores para atuar nas SRMs e em classes comuns do ensino regular;
- *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*: o programa envolve ações de formação de gestores e educadores quanto a princípios e práticas relacionadas à educação inclusiva; e
- *Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras)*: realiza, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e no ensino de Libras, bem como na tradução e na interpretação da Libras.

Outras iniciativas do governo federal têm contribuído para a ampliação da inclusão educacional das crianças e jovens com deficiência. É o caso do Programa Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC) na Escola, ação interministerial que teve início em 2007 e atualmente está entre os programas que fazem parte do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Viver sem Limite). O BPC na Escola tem por objetivos monitorar e fomentar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, de baixa renda, na faixa etária de 0 a 18 anos, beneficiários do BPC.

As redes municipais de educação pesquisadas apontam a importância do governo federal como principal indutor das políticas de educação inclusiva, destacando-se:

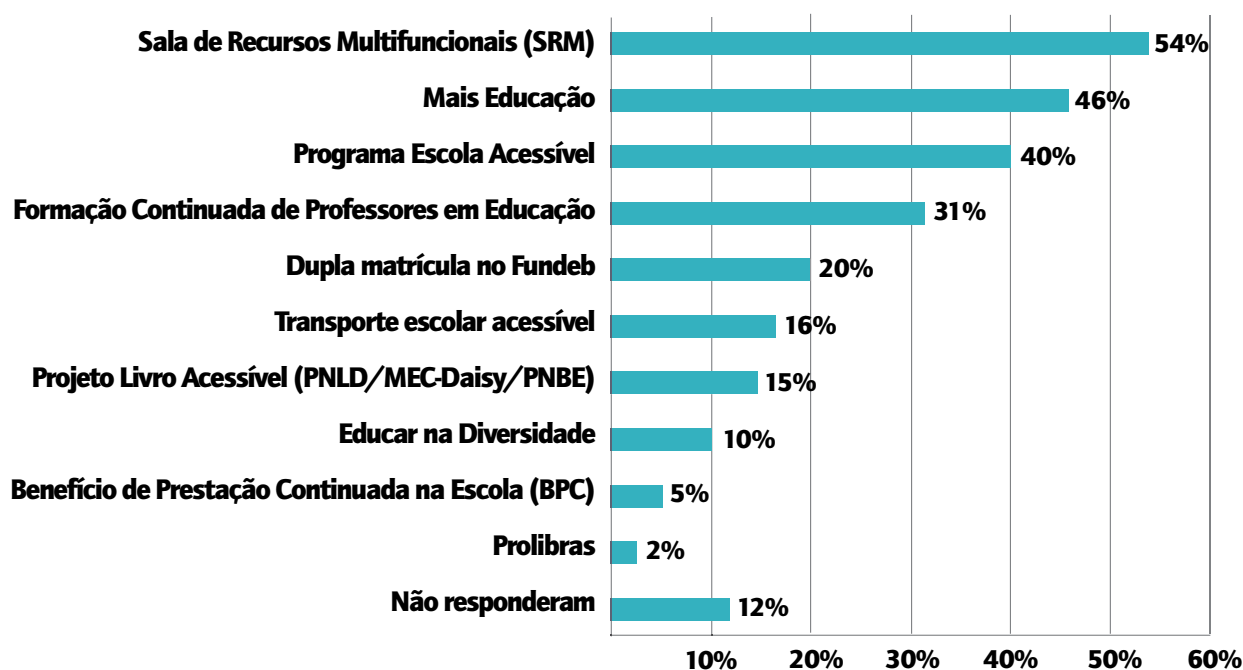
- o papel normatizador desempenhado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, à qual se seguiram leis, decretos, pareceres e notas técnicas que serviram como referenciais para o desenho das políticas municipais;

⁶ A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no AEE, ou seja, a matrícula desse aluno acarretará recursos complementares provenientes do Fundeb.

- o aporte de recursos federais, por meio dos programas anteriormente citados;
- o forte impulso dado à estruturação do AEE, por meio do financiamento para as SRMs e dos referenciais para a implementação do AEE. Como se verá mais detalhadamente no Capítulo 4, o AEE se constituiu como o elemento central para a consolidação das políticas de educação inclusiva nos municípios; e
- a contribuição dos programas federais para a formação dos profissionais, por meio dos cursos oferecidos pela UAB, principalmente sobre o AEE, e do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secadi/MEC, sendo que oito entre os dez municípios pesquisados são polos e dois são municípios de abrangência (Erechim e Maracanaú) desse programa.

Para conhecer um pouco mais sobre como esses programas chegam às escolas, foi introduzida uma questão específica no questionário aplicado aos diretores das escolas, cujos resultados são apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2: Programas do governo federal abaixo dos quais sua escola, profissionais e/ou alunos são beneficiários



Observação: o total mostrado no gráfico/tabela não corresponde necessariamente ao número de respondentes.

Fonte: Questionário da pesquisa aplicado aos diretores, 2015.

Esses dados ratificam a importância dos referidos programas e sua irradiação até chegarem às escolas, com forte adesão e presença nos municípios pesquisados.

1.1.7 Normatizações, regulamentações e diretrizes

Nos municípios pesquisados, verificou-se que as redes municipais de ensino passam por um processo de crescente normatização em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Além de muitos desses municípios contarem com planos municipais de educação atualizados, que contemplam aspectos da educação inclusiva, vários formularam Políticas

Municipais de Educação Especial/Inclusiva inspiradas nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC). Foram identificadas também diretrizes operacionais para o atendimento desses alunos – em geral segmentadas por tipos de deficiência e com a ausência de altas habilidades/superdotação –, além de modelos de formulários, fluxos de atendimento, fichas de registro e outros instrumentos que orientam a coleta de dados e o acompanhamento dos processos de atendimento.

É comum, nesses casos, a “inspiração” em documentos e referenciais nacionais provenientes do governo federal (Ministério da Educação e autarquias, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, além do Conselho Nacional de Educação – CNE) e sua adequação às condições locais, bem como a incorporação a esses modelos de instrumentos locais já utilizados anteriormente às normativas nacionais.

A construção de referenciais para a atuação da Rede Municipal de Ensino de Vitória

Os órgãos gestores da política de educação inclusiva de Vitória (ES) têm buscado construir e disseminar referenciais e instrumentos para a atuação de toda a rede municipal de ensino no que diz respeito ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Além de ter construído uma Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que segue as linhas gerais da Política Nacional, o município conta com documentos nos quais são detalhados os referenciais conceituais e as estratégias para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação, educação bilíngue, organização das SRMs, entre outros. Os conteúdos desses documentos são trabalhados sistematicamente nas ações de formação lideradas pela Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial (CFAEE), órgão gestor da política municipal de educação inclusiva.

Segundo a coordenadora do CFAEE,

“Esses referenciais têm sido fundamentais para o alinhamento conceitual e de expectativas em relação à atuação das escolas da rede municipal nessa área”.

Isso é reforçado pela secretária de Educação do município, segundo a qual

“Ainda que saibamos que colocar no papel não basta, a definição de referenciais e diretrizes indica os caminhos a serem seguidos, os princípios que os orientam e as expectativas da Secretaria Municipal de Educação (Seme) em relação aos resultados esperados”.

1.2 Gestão da informação

A gestão da implementação das políticas de educação inclusiva envolve a estruturação de processos de coleta, organização, análise, sistematização e disseminação de informações sobre matrículas, frequência dos alunos, aprendizagem e resultados educacionais, serviços oferecidos e fluxos de atendimento, entre outros. Esse é um dos campos em que as relações entre órgãos centrais e unidades escolares podem se fortalecer ou fragilizar, em que se criam melhores condições para o bom uso dos recursos públicos ou se perde a oportunidade de fazê-lo, em que se estruturam relações de colaboração e aprimoramento das ações ou apenas de controle.

A gestão da informação relativa à educação inclusiva apresenta desafios importantes nos municípios pesquisados. Na maioria deles faltam registros documentais sistemáticos em relação à frequência, bem como a atividades realizadas e aprendizagens dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Florianópolis, Betim e Vitória se destacam nesse campo, tendo construído sistemas de gestão da informação mais consistentes e efetivos, o que possibilita o acompanhamento mais sistemático em relação à oferta educativa aos estudantes que são público-alvo da educação especial, por meio da estruturação de dados e informações que cobrem não apenas o acesso às redes de ensino, mas buscam acompanhar as condições de permanência e os resultados educacionais alcançados por esses estudantes, o que gera condições para o aprimoramento constante desse atendimento.

Outra questão relativa à gestão da informação identificada na pesquisa diz respeito aos dados sobre os alunos que compõem o público-alvo da educação especial que os municípios devem enviar ao governo federal, que alimentam a realização de diagnósticos, assim como a formulação e a implementação de políticas. No fluxo de informações entre escolas, secretarias de educação e instâncias do MEC (por exemplo, INEP, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, secretarias, programas etc.), foram identificadas dificuldades de articulação, de entendimento dos fluxos, papéis e responsabilidades, o que fragiliza a gestão de recursos e sua alocação adequada e também gera inconsistências para o acompanhamento e a verificação de resultados e impactos das políticas.

Acompanhamento do acesso, da permanência e de aprendizagens dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nos municípios de Betim e Vitória

Os órgãos gestores das políticas de educação inclusiva dos municípios de Betim e Vitória demonstraram grande preocupação com a criação e a manutenção de estrutura de dados, informações e registros relativos aos alunos que compõem o público-alvo da educação inclusiva. Essa estrutura envolve dados a respeito do perfil do aluno, laudos médicos, informações sobre a frequência e atividades realizadas junto ao AEE, além de acesso a outros atendimentos e serviços, aprendizagens nas salas regulares etc. Nota-se, nesses municípios, especial esforço em envolver nos processos de coleta, sistematização e análise dessas informações não apenas as equipes das secretarias de educação e órgãos gestores das políticas de educação inclusiva, mas também os profissionais das escolas.

Em ambas as redes foram implementados sistemas informatizados que criam condições adequadas para o acesso permanente a essas informações e para ações de supervisão, monitoramento e avaliação das ações.

1.3 Monitoramento e avaliação

Ações de monitoramento e avaliação dizem respeito à investigação e ao acompanhamento sistemáticos da implementação de uma política, um programa ou um projeto, visando à verificação do cumprimento dos objetivos estabelecidos e a eventuais correções de rumo. A construção de estratégias de monitoramento e avaliação prevê, portanto, a identificação dos resultados esperados, a elaboração de indicadores, o desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de coleta de dados e informações, assim como o envolvimento

das partes interessadas nos resultados desse processo. A análise dos dados obtidos gera aprendizagens institucionais e elementos para o aprimoramento constante das ações.

O acompanhamento da implementação da educação inclusiva nos municípios pesquisados é realizado, na grande maioria dos casos, de maneira pouco estruturada. São poucos os mecanismos, processos ou instrumentos elaborados para esse fim específico. O levantamento de dados nos municípios apontou para a centralização desse acompanhamento nas coordenadorias de educação especial/inclusiva que, geralmente, com reuniões periódicas e visitas, repassam as demandas que julgam importantes às unidades escolares e aos demais setores das secretarias de educação.

Verificou-se, ainda, que há pouco conhecimento e uso dos dados e das informações disponibilizadas pelas diferentes instâncias vinculadas ao MEC para o fortalecimento da política de educação inclusiva, a elaboração de planos de ação, a definição de prioridades, a articulação intersetorial, a gestão pedagógica nas escolas, entre outros. Ou seja, todo o investimento feito na produção e na distribuição de dados e informações é subaproveitado por secretarias de educação e escolas.

Erechim: ouvidoria e pesquisa de clima organizacional

O município de Erechim monitora e avalia a política pública de inclusão educacional por meio de mecanismos internos e externos estruturados na Secretaria de Educação e em outros órgãos da Prefeitura. O monitoramento e a avaliação internos são realizados pela Divisão de Recursos Humanos, que responde ao Controle Interno da Prefeitura sobre contratos, licitações, obras, merenda, transporte, Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e tudo o que envolve a Secretaria. Há comunicação entre o Controle Interno da Secretaria Municipal de Educação, a Ouvidoria e a "Pesquisa Clima" (detalhada a seguir) que, dependendo da pertinência das demandas, orientam a atuação do Controle Interno.

Entre os instrumentos externos, há a Ouvidoria Municipal, que se propõe contribuir para o aprimoramento da qualidade dos serviços públicos oferecidos pela Prefeitura. Segundo o secretário de Educação do município

"A Ouvidoria é um dos instrumentos que ajuda a melhorar o trabalho da SME e a direcionar sua atuação".

A Ouvidoria mantém um canal de diálogo com a comunidade escolar e a gestão das escolas para, assim, avaliar o atendimento e também emitir relatórios com reclamações, demandas, sugestões, casos resolvidos ou pendentes.

Outro instrumento externo é a "Pesquisa Clima", realizada pelo Setor de Gestão de Pessoas da Prefeitura. Trata-se de uma pesquisa do "clima organizacional", em que as secretarias municipais realizam uma autoavaliação, considerando aspectos como remuneração, relações no ambiente de trabalho, motivação etc. Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação obteve nota 8 em sua autoavaliação.

1.4 Infraestrutura e acessibilidade

Segundo o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, acessibilidade diz respeito às condições “para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004). Esse decreto traz também a definição de barreiras como sendo “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004).

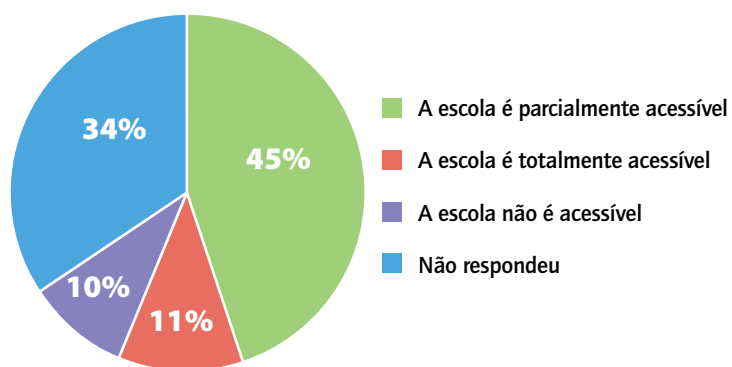
Entre os municípios pesquisados, a percepção em relação à importância da acessibilidade arquitetônica na redução de barreiras ao acesso e à participação na vida escolar dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação está bastante difundida, ainda que essa questão não esteja totalmente resolvida, sobretudo nas escolas mais antigas das redes de ensino.

Verificou-se também que há forte adesão dos municípios ao PEA, do MEC. Todos os municípios pesquisados pleitearam e tiveram escolas contempladas nesse Programa. Entretanto, apenas 39% dos diretores que responderam ao questionário aplicado durante a etapa da pesquisa de campo afirmaram que a escola é beneficiária do Programa. É importante destacar que o PEA é uma das ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do MEC, que não atende à totalidade das escolas, mas prioriza as escolas com maior número de matrículas de alunos com deficiência e aquelas contempladas com SRMs.

Na pesquisa de campo, verificou-se um avanço importante em relação às adequações arquitetônicas, pois as novas escolas são construídas seguindo padrões básicos de acessibilidade e um número expressivo de escolas vem realizando pequenas adequações, principalmente com os recursos oriundos do PEA. O desafio tem sido reformar as unidades escolares já existentes e ampliar o escopo dos itens de acessibilidade.

Nos questionários preenchidos pelos diretores das escolas, professores das salas regulares e professores de AEE, quase a metade dos entrevistados (45%) avaliaram que as escolas são parcialmente acessíveis do ponto de vista arquitetônico, enquanto 11% acreditam que as escolas são totalmente acessíveis e apenas 10% julgaram que a escola não é acessível. Cerca de 1/3 dos entrevistados, porém, não responderam a essa pergunta, o que pode indicar desconhecimento em relação ao tema.

Gráfico 3: Como você avalia a acessibilidade arquitetônica da escola?



Respostas	Participantes
A escola é parcialmente acessível	898
A escola é totalmente acessível	215
A escola não é acessível	192
Não respondeu	687
Total geral	1.992

Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de sala regular, diretores e professores de AEE, 2015.

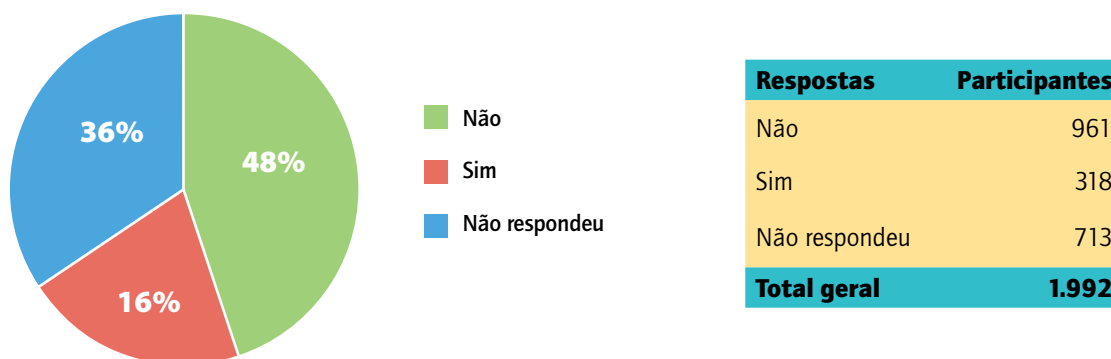
Maracanaú: alternativas de financiamento para a acessibilidade

Em Maracanaú, desde março de 2010 existe uma política de financiamento para acessibilidade instituída pela Lei Municipal nº 1.539/2010, que autoriza a transferência de recursos financeiros semestralmente aos conselhos escolares "para a promoção da acessibilidade em suas instalações", chamado Programa de Autonomia Escolar – Acessibilidade (PAE-Acessibilidade). Todos os gestores entrevistados e ouvidos nas escolas a citaram e a consideraram um avanço.

Outros elementos relativos à acessibilidade, como mobiliário, comunicação e informação, sinalização, iluminação, áreas de convivência etc. estão pouco presentes nas escolas visitadas e no discurso dos atores entrevistados.

Nos questionários aplicados a professores das salas regulares, diretores e professores de AEE, muitos respondentes afirmaram não considerar que há um ambiente acessível e inclusivo em suas escolas: enquanto apenas 10% afirmaram que as escolas não eram acessíveis arquitetonicamente (Gráfico 4), 48% acreditam que a escola não é um ambiente acessível quando estimulados a avaliar outros aspectos como mobiliário e comunicação, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4: Você considera que em sua escola há um ambiente acessível (há piso tátil, placas ou cartazes em Braille e letra ampliada, placas ou cartazes em Libras, sinais luminosos, mobiliário acessível, entre outros)?



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de sala regular, diretores e professores de AEE, 2015.

Fica evidente, assim, que há um longo caminho a ser percorrido na incorporação das diferentes dimensões do conceito de acessibilidade – para além da acessibilidade arquitetônica – ao cotidiano das redes de ensino, que são condições fundamentais para a equiparação de oportunidades, participação e autonomia dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

1.5 Articulação intersetorial

A oferta educativa no Brasil é historicamente marcada por certo isolamento e autossuficiência em relação aos outros serviços públicos, resquícios de uma visão que aproxima a escola de uma instituição total. No caso do atendimento educacional dos alunos público-alvo da educação especial, esse cenário é ainda mais crítico. À medida que esse modelo é abandonado e se constrói um campo de diferenciação da ação educativa em relação a outros serviços públicos – notadamente aqueles do campo da saúde e da assistência social –, as redes de ensino buscam compreender as complementaridades entre serviços e a necessidade de maior articulação intersetorial.

Nos municípios pesquisados, entretanto, a articulação intersetorial envolvendo a oferta de educação inclusiva e outros serviços públicos ainda ocorre de maneira tímida. Há pouca articulação e, quando esta acontece, se dá principalmente com a área da saúde. Em alguns casos, há articulação para a busca ativa de crianças com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, em idade escolar, que estão fora da escola.

Foram identificadas também articulações com as secretarias municipais responsáveis pelo Programa BPC e sua modalidade BPC na Escola (em geral, secretarias municipais de assistência social ou de cidadania). Os profissionais do programa comunicam as escolas quanto à demanda de matrícula de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Em alguns municípios, os agentes de saúde comunitária, atuantes no Programa Saúde da Família, também trazem casos de crianças que fazem parte do público-alvo, mas não estão matriculadas.

É importante destacar que a educação inclusiva se fortalece quando constrói pontes com outros serviços. Além da complementaridade mais evidente com as áreas de saúde e assistência social, esse tipo de ação articulada deve se estender a outros segmentos das políticas públicas, como transportes, trabalho, cultura, esporte e lazer, buscando gerar sinergias, estimular a disseminação de princípios da inclusão e efetivar a integralidade dos direitos humanos para todos.

Betim: esporte e educação inclusiva

A Secretaria Municipal de Educação de Betim tem parceria com a Secretaria Municipal de Esporte, por meio do projeto Atividade Física Adaptada (AFA), parte do Programa Viva o Esporte. O projeto já tem 30 anos de existência e as atividades são realizadas no Horto e no Ginásio Municipal, atendendo entre 150 e 200 pessoas, com idades que variam de 4 a 81 anos, a maior parte com deficiência intelectual ou múltipla, mas também algumas pessoas com baixa visão ou cegas e com TEA e/ou TGD. Os grupos são montados por faixa etária.

O projeto trabalha com três modalidades: atletismo, hidroginástica e futsal. Também há os trabalhos mais voltados à psicomotricidade, que envolvem coordenação motora (geral e fina), equilíbrio, agilidade, força etc. Os treinos acontecem todos os dias, tanto para aqueles que praticam o atletismo competitivo (visando a participar de competições profissionais) quanto para os que praticam o atletismo participativo. Também há duas turmas – a maior parte dos participantes dessas turmas com deficiência intelectual – com os quais é realizado um trabalho mais voltado à psicomotricidade e à iniciação às modalidades, além de uma turma de hidroginástica adaptada a adultos com deficiência física.

Crianças e jovens com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação chegam ao Projeto por procura espontânea, por indicação da APAE e do Centro de Apoio e Referência à Educação Inclusiva (CRAEI), órgão que coordena a política municipal de educação inclusiva. O projeto também tem parceria com o Centro de Apoio Psicossocial – Álcool e Drogas (CAPS-AD), o Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM) e o Centro de Referência em Saúde Mental Infantil (CERSAMI). Nesses casos, os participantes normalmente frequentam as atividades em grupos, acompanhados de profissionais desses serviços.

A parceria entre as secretarias ocorre basicamente por meio da cessão de profissionais efetivos da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a Secretaria de Esportes não possui cargos efetivos,

com todos os profissionais sendo comissionados ou contratados por tempo determinado. A equipe do projeto conta com quatro professores, duas psicólogas, duas assistentes sociais, um guia de cegos e quatro estagiários. Essa equipe se reúne semanalmente, por cerca de três horas, para a discussão de casos, metodologias e do projeto como um todo. A AFA é o único projeto do Programa Viva o Esporte com reuniões semanais.

As mães das crianças e dos jovens participantes do projeto, que costumam esperá-los enquanto participam dos treinos, são todas muito elogiosas à iniciativa e ressaltam os enormes ganhos que propiciaram a seus filhos.

1.6 Ações de sensibilização

A implementação de políticas de educação inclusiva envolve mudanças culturais importantes. A naturalização da exclusão educacional dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, além da permanência de pressupostos e práticas da educação especial que estigmatizam, discriminam e segregam esses alunos, são fatores que tornam fundamental a mobilização de esforços voltados à promoção de uma cultura de inclusão, em uma perspectiva de direitos humanos.

Entre os municípios investigados, em que os processos de implementação das políticas de educação inclusiva se encontram em estágios mais avançados, as opiniões de boa parte dos sujeitos entrevistados indicam que a inclusão é um valor compartilhado pelas comunidades escolares, tendo sido percebidas atitudes e disposições favoráveis. Ainda que haja consciência de que há muito a ser feito para a efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, o discurso da inclusão parece ter um forte enraizamento.

Diante desse quadro, parte dos entrevistados afirma que diminuiu a necessidade de realização de ações de mobilização e sensibilização que visassem a criar um clima mais favorável às políticas de educação inclusiva. Ainda assim, principalmente os municípios de Florianópolis, Erechim e Maracanaú realizam ações de sensibilização com maior regularidade e se destacaram dos demais municípios.

Case

Ações de sensibilização em relação à educação inclusiva em Maracanaú, Erechim e Florianópolis

Em Maracanaú, a participação de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação e seus familiares em eventos, conselhos e reuniões tem sido um instrumento importante na sensibilização da comunidade escolar a respeito da educação inclusiva, conforme mostram os relatos a seguir:

"Nós tivemos a oportunidade de chamar uma mãe pra fazer a abertura de um encontro. Ela tem três filhos autistas. E ela foi muito didática com os professores que estavam ali".
(Diretora de escola)

"Teve a participação de uma estudante nossa que escreveu um livro. Ela tem deficiência auditiva e visual. Para se comunicar, as pessoas tocavam nela. E ela abriu a palestra comunicando o significado da escola para ela. A gente usa a participação dessas pessoas na abertura desses encontros para sensibilizar sobre a importância da inclusão".
(Coordenadora da área de educação inclusiva)

O município também passou por um processo de sensibilização e conscientização quando da mudança do atendimento especial para as classes inclusivas. De acordo com todos os depoimentos coletados, a Secretaria de Educação formou equipes de pedagogos e terapeutas que fizeram o debate sobre o fechamento do centro de atendimento especializado da cidade com todas as famílias dos alunos matriculados, indicando a matrícula nas escolas mais próximas das residências e se comprometendo a garantir transporte no caso de maiores distâncias. O relato de uma professora de AEE ilustra bem o envolvimento da comunidade:

"Todas as famílias participaram, os alunos, os profissionais, os profissionais de terapia, de saúde, todos participaram desse debate. No início os pais eram contra, tinham medo dos filhos saírem do centro e se lançarem ao mundo". (Professora de AEE)

A coordenadora da educação inclusiva do município destacou o processo de sensibilização ocorrido na cidade:

"[O processo] foi controverso, muita polêmica, muita discussão, demorou muito tempo, uns dois anos, até chegar a um consenso. Muito diálogo, conversa, esclarecimento. Nas reuniões por segmento, sempre tinha alguém que falava, explicava como ia ser. Os professores e diretores foram os mediadores do diálogo. Antes tinha a resistência, mas hoje está diminuindo bastante [...] É o medo do novo". (Coordenadora de educação inclusiva)

Ainda segundo os relatos, a Secretaria de Educação e alguns professores foram os grandes protagonistas desse processo. Em um grupo focal realizado, as coordenadoras de outras áreas da Secretaria detalharam:

"Os técnicos que foram fazer essa discussão da inclusão estavam muito bem preparados. Digo isso porque, se não, eles não teriam vencido. Foi uma luta mesmo. E é uma mudança cultural, uma nova forma de aceitação. É uma evolução muito grande a curto prazo. E a gente tira o chapéu para a equipe de formação". (Coordenadora da Secretaria de Educação)

Muitas famílias fizeram denúncia ao Ministério Público Estadual, houve diversas audiências públicas em que o secretário de Educação foi rechaçado. Houve diversas disputas entre o Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência e a Secretaria de Educação. A coordenadora de educação inclusiva e o secretário de Educação opinaram que muitos pais estavam acomodados com a situação do centro de atendimento especializado. Segundo a coordenação de educação inclusiva do município:

"Como ali tinha educação e saúde, muitos viviam em função do espaço, eles não tinham outras atividades, não participavam de outros momentos e lugares. A não ser quando tinha a corrida das pessoas com deficiência... Passeios, mas os passeios eram feitos para pessoas com deficiência".

Erechim – participação das famílias

Em Erechim, as escolas organizam reuniões nas quais todos os pais se encontram e compartilham relatos e experiências. Durante a coleta de dados foi possível aferir que os

encontros são vistos como ótimos instrumentos de sensibilização e compartilhamento de experiências. O depoimento de uma mãe de aluno com deficiência ilustra essa aprovação:



"Eu fui convidada pela escola do meu filho a compartilhar com os pais dos alunos sem deficiência a minha experiência como mãe. Eu acredito que foi muito útil, pois os próprios pais dos alunos sem deficiência têm dificuldades com a educação dos filhos, imagina os pais dos alunos com deficiência!". (Mãe de aluno com paralisia cerebral, do 2º ano do ensino fundamental)

Como consequência do trabalho feito para implementar e difundir a cultura inclusiva nas escolas, uma mãe afirma poder contar com o apoio dos outros pais:



"Hoje, os pais dos outros alunos, colegas de escola do meu filho, me ligam para saber como foi a cirurgia do meu filho. O apoio dos outros pais foi um ganho. Eu me sinto menos sozinha". (Mãe de um aluno com síndrome de Down)

Outro relato que ilustra as estratégias de sensibilização implementadas pelo município foi colhido junto a uma professora de apoio:



"Quando um aluno com deficiência chega, eu organizo leitura de histórias para sensibilizar a turma ao tema da diversidade, da valorização das diferenças, para recebê-lo. A inclusão é algo que precisamos ensinar".

Floriano: parceria e iniciativas

O município de Floriano tem realizado ações de conscientização e sensibilização com apoio ou em parceria com o MP, conforme relata a coordenadora de educação inclusiva:



"Foram realizados seminários, oficinas e eventos com o Ministério Público, que orientou sobre as leis e fez um estudo que sugeriu uma audiência pública para verificação dos recursos gastos nos últimos dez anos. O Ministério Público nos pediu que fizéssemos um evento de conscientização e sensibilização nas escolas particulares, porque muitas não incluem alunos com deficiência e não aceitam atender a criança, não abrem a porta porque dizem que não estão preparadas".

Outra ação de sensibilização implementada pelo município, dessa vez em parceria com a Universidade Federal do Piauí, foi o I Fórum de Luta pela Educação Inclusiva, em alusão ao Dia Mundial de Luta pela Educação Inclusiva. O fórum contou com o apoio dos professores dessa universidade como palestrantes, que promoveram discussões sobre temas, com base na abordagem sobre os direitos humanos.

Na abertura solene, o prefeito do município, o secretário de Educação e o procurador do Ministério Público proferiram aos professores uma palestra em defesa do fortalecimento e da validação das políticas municipais de inclusão. Essa palestra foi acompanhada de apresentações artísticas feitas pelos alunos com deficiência, TEA, TGD, altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino.

Essas experiências mostram que, mesmo em municípios nos quais o discurso da inclusão está incorporado integral ou parcialmente às práticas educacionais, ações de mobilização e sensibilização ainda são fundamentais para o compartilhamento de conceitos, práticas, valores e significados relacionados à educação inclusiva para o conjunto dos profissionais de educação das redes de ensino, as famílias e a comunidade. Essas iniciativas têm contribuído de forma significativa para a redução de resistências e para a construção de um horizonte possível para a equiparação de oportunidades, a valorização da diversidade humana e a garantia de direitos.

1.7 Participação e controle social

As políticas públicas, em um regime democrático, não são ações exclusivas do Estado, mas envolvem a construção de legitimidade e sustentação social e é fundamental que incorporem saberes e experiências externas às estruturas estatais. Nesse contexto, a participação é vista como um componente com forte potencial para qualificar os processos de formulação, implementação e controle social das políticas.

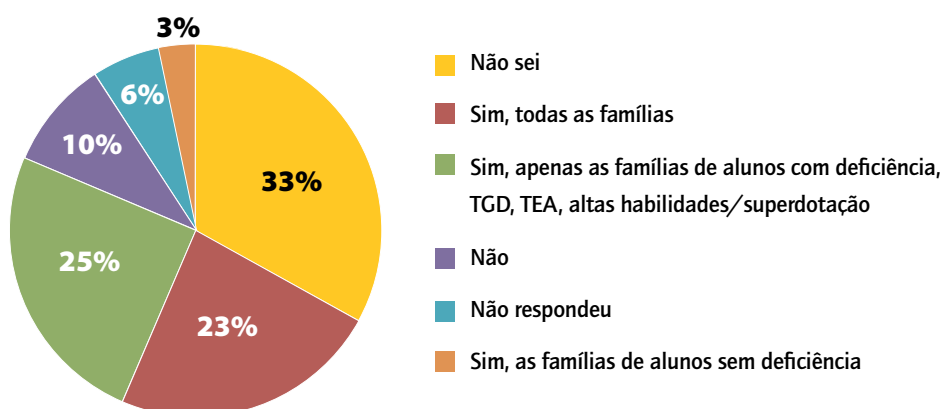
A partir dessa perspectiva, este estudo buscou investigar diferentes aspectos, alternativas e estratégias de participação e controle social que envolvem a comunidade escolar e dialogam com as políticas de educação inclusiva. Foram identificadas ações de incentivo à participação das famílias na escola, de relação das redes de ensino com conselhos de defesa de direitos e a incidência dos operadores de direito na implementação das políticas de educação inclusiva.

1.7.1 Participação das famílias

Em vários municípios estudados, os coordenadores dos setores responsáveis pelas políticas de educação inclusiva afirmaram que as famílias dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação estão mais participativas. Uma das razões apontadas em diferentes municípios é o maior conhecimento em relação aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente a educação inclusiva. Além disso, as famílias têm sido mobilizadas pelas redes de ensino para questões concretas, como o direito ao AEE, a troca de informações sobre os alunos (outros atendimentos clínicos recebidos, características pessoais, discussão de estratégias para o atendimento escolar etc.), e também têm sido envolvidas em outros espaços de participação, como conselhos, elaboração do Projeto Político-Pedagógico, avaliações etc.

No entanto, nos questionários destinados aos diretores das escolas, aos professores de AEE e aos professores da sala regular, ao responderem à pergunta sobre a participação das famílias dos alunos com e sem deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas ações de educação inclusiva/educação especial no município, 33% dos respondentes afirmaram não ter conhecimento sobre elas, 10% avaliam que não há participação e outros 6% não responderam a essa questão, ou seja, quase a metade dos respondentes desconhecem essa questão ou acreditam que não haja envolvimento das famílias, conforme mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5: As famílias dos alunos com e sem deficiência, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação participam, de alguma forma, das ações de educação inclusiva/educação especial no município?



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de sala regular, diretores e professores de AEE, 2015.

Ainda que essa participação não seja percebida por grande parte da comunidade escolar, na pesquisa qualitativa há muitos depoimentos que indicam uma participação intensa de um conjunto mais restrito de famílias de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades, interessadas em participar mais ativamente do atendimento escolar de seus filhos, em discutir o desenvolvimento e as aprendizagens desses alunos e que encontram no espaço escolar um espaço de atenção, acolhimento e troca com outras famílias e profissionais da educação. Os depoimentos a seguir trazem um pouco dessa perspectiva:

"Quando recebi o diagnóstico de que o meu filho era autista, a médica me disse que a minha vida pessoal ia acabar. Na escola, encontrei muitos apoios e gente interessada em ajudar o meu filho e me ajudar, então passei a ir sempre nas reuniões e isso tem sido muito importante pra mim". (Mãe de aluno)

"O meu outro filho está matriculado em uma escola particular. Quando eu tive a minha filha com deficiência intelectual, sem um diagnóstico claro, quis matricular a minha filha na mesma escola, mas não aceitaram. Procurei outras escolas particulares e sempre vinham com alguma desculpa. Até que alguém me sugeriu procurar uma escola da prefeitura. Resisti um pouco, tinha muito preconceito em relação às escolas públicas, até que levei a minha filha lá por falta de opção. A diretora me recebeu muito bem e chamou a professora do AEE, que pegou a minha filha no colo e disse: vem cá que eu vou te mostrar a tua escola. Decidi na hora fazer a matrícula, e acho que foi a melhor escolha que fiz". (Mãe de aluno)

"Tem gente que diz 'a criança com deficiência vem pra escolar para socializar'. Nós mães temos que brigar por isso, porque não é! É pra aprender! Por mais deficiente que ela seja, ela sempre pode aprender alguma coisa. Então, ela vem para aprender!". (Mãe de aluno)

"Nós, pais, conhecemos nossos filhos, mas não conhecemos a teoria, o estudo. Os professores têm isso. Então, precisamos juntar o nosso conhecimento do dia a dia, com a experiência dos professores para dar um atendimento melhor aos nossos filhos". (Pai de aluno)

1.7.2 Relação das redes de ensino com conselhos de defesa de direitos

Em vários municípios, foi possível identificar articulações das secretarias de educação com conselhos e outros órgãos de controle social das políticas. No que diz respeito à educação inclusiva, essa temática parece estar mais presente nos conselhos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, às vezes de forma transversal à temática da acessibilidade. Em alguns municípios, a secretaria de educação tem representantes efetivos nesse conselho. Já nos conselhos do campo da educação, segundo alguns entrevistados, a pauta da educação inclusiva apareceria de forma mais tímida ou superficial.

Essa participação permite maior presença da pauta da educação inclusiva nesses conselhos, um trabalho formativo em relação aos princípios e aos marcos legais desse campo, a busca de articulação e intersetorialidade e o acompanhamento mais sistemático das políticas públicas de educação inclusiva.

A participação da comunidade nos processos de decisão a respeito da educação inclusiva é promovida por meio dos conselhos escolares, das associações de pais e de outras redes de apoio.

1.7.3 Atuação do Ministério Público


A efetivação do marco legal relativo ao direito à educação para todos no Brasil tem contado com importante participação dos operadores de direito, em especial o MP. No cumprimento de seu papel de fiscalização do cumprimento das leis, o MP tem sido acionado frequentemente e se posicionado a favor de demandas relativas à educação inclusiva, principalmente em casos de omissão de órgãos públicos quanto à garantia do direito de acesso e permanência de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em escolas regulares e salas de aula comuns. Nem sempre essas relações são amistosas ou sem conflitos, mas sinalizam o amadurecimento das instituições que compõem o Estado democrático de direito no Brasil.

Entre os municípios pesquisados, verificou-se expressiva atuação do MP na garantia do direito à educação inclusiva em Florianópolis, Rio Branco, Oiapoque, Barreiras, Florianópolis, Maracanaú, Erechim e Betim. Em diferentes graus, essa atuação se faz presente nas cobranças para o provimento de vagas para alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação ou em ações mais específicas voltadas à educação inclusiva, transformando o órgão em ator importante na efetivação da política pública.

O papel do Ministério Público no fortalecimento das políticas de educação inclusiva em Rio Branco e Florianópolis


Em Rio Branco, o MP tem forte atuação na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e, particularmente, em relação ao cumprimento da legislação referente ao direito à educação inclusiva.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação assinou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) junto ao MP para a implementação da educação bilíngue inclusiva (Libras/português), para todos os alunos de todas as escolas do município até 2021, o que levou ao desenvolvimento do Projeto Escola Acessível – Caminho para o Bilinguismo. Esse projeto se iniciou nas escolas com matrículas de alunos com surdez ou deficiência auditiva, com grande adesão das demais escolas. Em 2014, o projeto chegou a 14 escolas, seis a mais do que o previsto inicialmente. Segundo o promotor de Justiça entrevistado,




“Se todos aprendessem Libras seria uma maneira de os surdos conviverem na sociedade, possibilitando a convivência e a comunicação com os ouvintes. Caso contrário, os surdos estarão fadados a viver em guetos. Foi assim que comecei um trabalho com a Secretaria de Educação do município, no sentido de universalizar o ensino da Libras, tendo ou não crianças com surdez na escola. O nosso sonho é que daqui a 20 ou 30 anos a pessoa com surdez consiga caminhar em Rio Branco sem precisar levar o intérprete a ‘tiracolo’”.

No município de Florianópolis, segundo a gerente da educação especial, a aproximação com o MP começou em um contexto de crise, devido ao impasse quanto à necessidade da presença de um professor auxiliar em algumas salas de aula:



“Nesse processo, o Ministério Público foi acionado por algumas famílias. Isso gerou a aproximação com o Judiciário. Muitos juízes entenderam mais sobre a política de educação inclusiva, a ponto de participar de seminários e de nos convidarem para ministrar cursos para promotores, assessores e juízes”.

O secretário de Educação também aponta a parceria com o MP como “um avanço recente muito importante”:



“Nem sempre o que a família deseja é o melhor para a criança ou jovem com deficiência. [...] Os pais resistiam à inclusão. Foram para o MP com parecer médico. Os médicos, muitas vezes, apesar de conhecerem a síndrome ou a deficiência, não sabem o que é melhor para a criança quanto ao pedagógico. Até que o MP começou a ouvir a gerência e isso evoluiu. Fizeram seminários e encontros com visão mais ampliada sobre as reais necessidades dessas crianças”.



Os profissionais da educação inclusiva

As políticas de educação inclusiva trazem novas questões às redes de ensino no que diz respeito à gestão de recursos humanos. O atendimento educacional de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, em uma perspectiva inclusiva, envolve novas responsabilidades e novos mecanismos de coordenação, articulação e cooperação entre os profissionais.

No contexto da implementação das políticas de educação inclusiva, as redes de ensino buscam soluções para superar as concepções e os modelos pautados pela perspectiva clínica e também para desenvolver propostas orientadas pelos princípios da educação inclusiva, nas quais a perspectiva pedagógica deve estar na base das ações. Esse processo envolve a ressignificação de alguns papéis (em especial, do professor da sala de aula regular), a criação de novos cargos e funções (cuidadores, estagiários, intérpretes e instrutores de Libras etc.), a extinção ou a reconfiguração de alguns cargos (principalmente aqueles desempenhados pelos professores de educação especial e profissionais do campo da saúde, como fonoaudiólogos, psicólogos etc.) e o envolvimento de todos os profissionais das redes de ensino.

A constituição de novas estruturas de recursos humanos nas secretarias de educação e nas escolas implica romper com a lógica que segregava o grupo de profissionais da educação especial e que responsabilizava apenas esse grupo pela gestão e pela operacionalização do atendimento aos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Nesse processo, é preciso também lidar com os sentimentos de insegurança

dos profissionais diante de novas responsabilidades e de frustrações devido à perda de poder, bem como rever papéis nos fluxos de atendimento e enfrentar as resistências às mudanças implementadas.

Os municípios pesquisados, principalmente por já enfrentarem essas questões há mais tempo do que boa parte dos municípios brasileiros, já superaram parcialmente alguns dos problemas e dos dilemas relativos à gestão dos recursos humanos no processo de implementação das políticas de educação inclusiva mencionados, tendo desenvolvido estratégias e criado estruturas de atendimento voltadas ao enfrentamento dos desafios propostos, que, ainda assim, não são pequenos, como se verá adiante.

Em relação à gestão dos recursos humanos, os dados mais recorrentes e importantes que se destacaram na análise dos dados coletados foram: o grande número de cargos e funções, muitas vezes com incumbências e responsabilidades similares, mas com nomenclatura diferente entre os municípios; a manifesta "sensação de segurança" e a percepção da melhora na aprendizagem, após o ingresso desses "novos" profissionais na escola inclusiva; a persistência de indefinições quanto ao papel dos cuidadores; a forma de ingresso regular, por meio de concurso público, da grande maioria dos profissionais que atuam na educação inclusiva; e a majoritária atuação dos profissionais da educação inclusiva nas escolas e nos centros do próprio município. Esses aspectos serão detalhados a seguir.

2.1 Composição das equipes de trabalho

Com o advento do processo de implementação da educação inclusiva nas redes de ensino, são criados novos cargos e novas funções para atender a demandas específicas dessa mudança de paradigma (da educação especial excludente para a educação inclusiva). Nos municípios pesquisados, verificou-se a presença de cargos com diferentes nomenclaturas:

- agente de apoio pedagógico;
- atendente de apoio pedagógico;
- cuidador educacional;
- cuidador;
- estagiário;
- guia-intérprete;
- professor/instrutor/professor auxiliar de Libras;
- intérprete de Libras/intérprete educacional;
- professor auxiliar;
- professor de apoio;
- professor do atendimento educacional especializado (AEE); e
- professor bidocente.

Na tabela a seguir, procurou-se explicitar funções e papéis exercidos por esses profissionais.

Tabela 5: Descrição de cargos e funções de profissionais da educação inclusiva

Cargos	Funções/papéis exercidos
<p>Agente de apoio pedagógico; atendente de apoio pedagógico; cuidador educacional; professor auxiliar; professor de apoio⁷</p>	<p><u>Betim</u>: Os atendentes ficam em sala de aula e colaboram com o professor, tendo como foco os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação; mas, nos casos em que é necessário, também realizam tarefas como troca de fraldas e alimentação.</p> <p><u>Florianópolis</u>: cuidadores educacionais atendem alunos com mobilidade reduzida, cadeirantes, crianças com autismo e deficiência intelectual que não têm autonomia para fazer suas tarefas, sendo acompanhados tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.</p> <p><u>Maracanaú</u>: os cuidadores têm a função de auxiliar na higiene, na locomoção, na alimentação.</p> <p><u>Florianópolis</u>: auxiliam na higiene, na alimentação, na locomoção e na organização do espaço.</p>
<p>Estagiário</p>	<p><u>Erechim</u>: os estagiários procedentes dos cursos de fisioterapia, psicologia, pedagogia e <i>design</i> da Universidade Regional Integrada (URI) atuam sobretudo na creche.</p> <p><u>Vitória</u>: são estudantes de pedagogia que assumem atribuições pedagógicas e de cuidado na alimentação, na locomoção e na higiene.</p>
<p>Instrutor/professor de Libras</p>	<p>A maioria dos municípios conta com profissionais responsáveis pelo ensino de Libras como primeira língua para alunos surdos e como segunda língua para alunos ouvintes. A minoria dos profissionais são surdos.</p>
<p>Intérprete de Libras/intérprete educacional</p>	<p>A maioria dos municípios conta com profissionais que atuam na tradução Libras/português/Libras. Em alguns casos, os intérpretes atuam como instrutores de Libras.</p>
<p>Professor de apoio</p>	<p><u>Porangatu</u>: professores “de carreira”, antes titulares de sala de aula, que, há pouco tempo, foram remanejados para a nova função. Alguns deles, de acordo com as coordenadoras de educação especial, exerciam cargos administrativos na Secretaria de Educação, onde permaneciam “encostados” em afazeres burocráticos.</p>
<p>Professor de apoio ao processo de ensino aprendizagem (Erechim)</p>	<p>Tem o papel de auxiliar professores e estudantes no processo de ensino aprendizagem.</p>
<p>Professor bidocente (Erechim)</p>	<p>É um professor regular, que trabalha em parceria com o professor regente da sala em uma turma inclusiva, em alternância no atendimento aos alunos com e sem deficiência.</p> <p>O professor bidocente e o professor têm a mesma formação.</p>
<p>Professor de AEE/sala multimeios</p>	<p>Todos os municípios pesquisados contam com esses profissionais, que têm cargos e funções definidas de forma similar aos referenciais do MEC.</p>

Fonte: Pesquisa Boas Práticas em Educação Inclusiva: a experiência de municípios brasileiros na inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

⁷ Embora com nomenclaturas diversas, verificou-se que as atuações desses profissionais são similares nos municípios pesquisados.

O impacto da entrada de novos profissionais da educação inclusiva

Na maioria dos municípios estudados, os profissionais que atuam na educação inclusiva têm sido vistos como fortes aliados na implementação da política. Tal visão tem impacto na permanência desses alunos na escola, bem como na aceitação e na maior tranquilidade por parte das equipes escolares e dos familiares. Os trechos a seguir são relatos obtidos com familiares e equipes de vários municípios sobre a importância desses profissionais.



"No começo, tivemos medo de que ele [aluno com deficiência] não fosse conseguir. Não acreditávamos que ele podia. Resistimos enquanto vocês persistiram. Graças a vocês aprendemos que o que importa não é a limitação dele, mas o seu potencial que pode crescer se tratado com dedicação, atenção e carinho etc. Os frutos de hoje são o resultado do vosso trabalho, por não desistir dele. Vocês têm o dom de ser professor". (Bilhete de uma mãe de um aluno com deficiência para uma professora de AEE)



"Tinha medo de minha filha ser maltratada, de a professora não cuidar direito, não levar ao banheiro ou para escovar os dentes. Fiquei quase três anos acompanhando a menina na escola (não dentro da sala, mas no corredor). As professoras falavam que não precisava ter medo... O que me fez perder o medo foi a atuação das professoras do AEE da escola-polo, explicando que isso seria importante para seu desenvolvimento". (Comentário de mãe de aluna com deficiência)



"Uma mãe relatou que passou três meses na escola até ser designada uma cuidadora ao filho (que não anda). Igualmente, tinha receio de que o maltratassem, de os colegas não quererem brincar com ele. No entanto, percebeu que o preconceito era dela mesma, pois na escola ninguém olhava seu filho com discriminação, todos brincavam com ele, a professora o colocava na fila e as merendeiras também o tratavam sem preconceito". (Comentário de um profissional de escola, sobre mãe de aluno com deficiência)



"Um importante avanço foi a criação do cargo de atendente de apoio pedagógico, em substituição aos 'estagiários'. Na maior parte dos casos, essa mudança significou a contratação de profissionais mais experientes e maduros. Além disso, o vínculo empregatício mais formal garante um compromisso maior com o trabalho". (Diretor de escola)



"O Projeto Escola Acessível em Libras já está fazendo diferença. A criança surda não está mais isolada, ela de fato está sendo incluída. Não é mais somente um grupo de alunos surdos que falam Libras, os outros alunos, as professoras já estão com um conhecimento básico e assim os surdos não ficam isolados. Na escola regular, os alunos surdos têm a professora de sala, o intérprete, o instrutor surdo, os gestores. São olhares diferentes para o mesmo aluno, diferente da escola especial, isso lá não existia". (Professora de AEE)

2.1.1 O papel dos profissionais de apoio

Segundo a Nota Técnica 19/2010 do MEC, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns, esses profissionais têm como função o apoio

às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência (BRASIL. MEC/SEESP, 2010a).

Nos municípios estudados, verificou-se a presença de profissionais de apoio, cuidadores ou profissionais com funções similares, eventualmente com nomenclaturas distintas e funções adicionais às previstas na Nota Técnica. A esse respeito, o referido documento é claro ao afirmar que

não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (BRASIL. MEC/SEESP, 2010a).

Compreende-se a importância de tais profissionais, mas é muito frequente que eles acabem sendo responsabilizados pelo cuidado integral do aluno com deficiência, fortalecendo, muitas vezes, um olhar centrado em um modelo educacional segregador e terapêutico, o que também gera a desresponsabilização dos demais profissionais, principalmente os professores das salas de aula regulares. Isso tem, ainda, forte impacto nas relações desses alunos com os outros colegas, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como na autonomia e na participação no cotidiano escolar.

Outra questão observada é que, em alguns municípios, há uma compreensão de que todos os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação necessitam de um profissional de apoio, e essa percepção é, muitas vezes, compartilhada pelas famílias, por gestores e por outros atores, tais como os operadores de direito. Esse profissional não deve ser entendido como um acompanhante pessoal de um aluno, mas como um colaborador de um conjunto de alunos, apenas nos casos em que isso se faça necessário nas atividades apontadas anteriormente. Além disso, os alunos podem não necessitar desse profissional para todas as atividades previstas e deve-se trabalhar para que esse apoio seja transitório, visando à construção da autonomia do aluno.

Essa postura fragiliza alguns conceitos-chave da política de educação inclusiva e também as mudanças de representação da pessoa com deficiência que essa política supõe. Além disso, gera custos adicionais que poderiam ser direcionados a outras demandas estruturais e pedagógicas das políticas educacionais.

O relato a seguir demonstra a preocupação de uma gestora da educação inclusiva quanto a uma possível transferência da responsabilidade pelos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação para os profissionais de apoio:



"Muitos alunos precisavam de um profissional que os auxiliasse na troca, na alimentação, na locomoção, na organização do espaço, essas coisas. E nós só podíamos contratar pessoas ligadas à educação, por isso eles são chamados de professores auxiliares. Mas não é bidocência. Eles não deveriam interferir nas questões pedagógicas. Eu digo 'não deveriam' porque, na prática, em muitas escolas, não é isso que acontece. Alguns acabaram se tornando os responsáveis pela escolarização desses alunos. Alguns professores se isentaram da responsabilidade com a chegada desses profissionais. Estamos em um processo de formação, de esclarecimento do que é essa função. Visitamos escola por escola para identificar a real necessidade desse profissional".

Foi verificado, ainda, que, em alguns contextos, atribuições de profissionais de apoio são transferidas a estagiários, não com o objetivo de contribuir com o seu processo formativo, mas em caráter substitutivo.

2.1.2 Os professores do atendimento educacional especializado (AEE)

Entre os novos profissionais incorporados às escolas comuns com o avanço das políticas de educação inclusiva, os professores de AEE são considerados as figuras centrais no processo de implementação das políticas de educação inclusiva em todas as redes pesquisadas. Trata-se da função mais estruturada, com normatizações claras e implementada há mais tempo. Esse profissional é reconhecido por gestores, professores das salas regulares e famílias como o principal mobilizador e disseminador de conceitos e práticas inclusivas.

Estratégias de atendimento educacional especializado antecedem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo inspiradoras para o modelo atual de AEE. Em muitos municípios, esse serviço está estruturado desde antes da política nacional, o que contribuiu para seu fortalecimento e para o estabelecimento de diretrizes gerais e operacionais relacionadas a esse atendimento e também aos profissionais que nele atuam. Atualmente, todos os municípios pesquisados têm como principal referência as diretrizes de operacionalização definidas pelo MEC, inclusive em relação às atribuições dos professores.

Mesmo com todos os avanços identificados, verificou-se que, em algumas redes, persistem práticas pautadas pela perspectiva segregadora, com muitos professores trabalhando de forma segmentada por tipo de deficiência. Em algumas situações, nota-se, ainda, a responsabilização e a tomada de decisões a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos concentrada nesses profissionais, com pouca participação dos demais atores da escola e das famílias. É importante ressaltar que essa situação é reforçada, em alguns casos, tanto pelo professor de AEE quanto pelo restante da comunidade escolar, que corroboram a concepção de que para trabalhar com pessoas com deficiência é necessário ser especialista.

Segundo a Resolução nº 4/2009 art. 13, são atribuições do professor do AEE:

- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- elaborar e executar plano de AEE, bem como avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRM;
- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, bem como promover autonomia e participação; e
- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e também das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Essas referências costumam ser seguidas nas redes municipais pesquisadas, com algumas adequações e detalhamentos quanto a aspectos pedagógicos, do ensino de códigos, línguas e linguagens, das articulações necessárias para a implementação desse serviço etc.

2.1.3 Os instrutores e intérpretes de Libras

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta as redes de ensino quanto à garantia da matrícula dos estudantes com surdez ou deficiência auditiva nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/língua portuguesa e do ensino de Libras.

O Decreto nº 5626/2005, no seu art. 22, incisos I e II, traz indicações sobre como deve ser organizada a educação bilíngue:

I - Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Da mesma forma, para que a inclusão dos alunos com surdez e deficiência auditiva se efetive, é necessário garantir o pleno acesso aos conteúdos escolares, à comunicação e à informação, conforme define o artigo 15 do Decreto:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005).

Ou seja, para que se garanta a equiparação de oportunidades educacionais e a efetiva inclusão dos alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas comuns em salas de aula regulares, é essencial a existência de professores bilíngues ou de intérpretes de Libras nas salas regulares onde haja alunos desse grupo. Além disso, o ensino de Libras deve se estender aos demais alunos e membros da comunidade escolar para viabilizar a comunicação entre todos. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem incorporar a suas equipes instrutores de Libras, preferencialmente surdos. Vários municípios pesquisados realizam concursos para esses profissionais, além de contarem com normatizações municipais específicas. Em Rio Branco, por exemplo, o Decreto Municipal nº 890/2014, regulamenta a Lei Municipal nº 1.954/2012, que reconhece, no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos. Esse decreto define as condições necessárias para o uso e a difusão da Libras nos serviços públicos e privados em várias áreas: saúde, transporte, cultura, assistência social, educação etc. No caso da educação, estabelece que "as instituições de ensino públicas e privadas da educação básica devem incluir, em seus quadros, o professor/instrutor de Libras e o intérprete educacional, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos com surdez" (RIO BRANCO, 2014).

Em alguns municípios pesquisados, verificou-se a ausência desses profissionais, o que contraria a legislação e compromete as oportunidades de aprendizagem dos alunos com surdez e deficiência auditiva, conforme se analisará de forma mais aprofundada no capítulo sobre práticas pedagógicas inclusivas. Em um desses municípios, esses profissionais foram substituídos por professores com algum conhecimento de Libras, mas sem domínio dessa língua; em outro, se estruturaram classes apenas para alunos surdos, com professores com domínio de Libras, mas que correspondem ao modelo segregador das classes especiais. Já o ensino de Libras para a comunidade escolar, visando a contribuir para a inclusão dos alunos surdos e com deficiência nas escolas comuns, é praticado com regularidade apenas por poucos municípios.

É comum, ainda, que esses profissionais sejam incorporados às equipes das escolas com vínculos empregatícios precários, sem normatizações ou definição clara de papéis e responsabilidades.

Vários depoimentos indicam, ainda, a dificuldade das redes municipais de ensino para encontrar profissionais qualificados na área da educação bilíngue inclusiva, o que é um reflexo da baixa oferta formativa qualificada nesse campo. A educação bilíngue inclusiva é fortalecida quando são estruturadas equipes com tradutores/intérpretes ouvintes, instrutores surdos e professores com conhecimento em Libras e de práticas pedagógicas para esse público.

2.1.4 Formas de contratação e provimento de cargos

À medida que as políticas de educação inclusiva se consolidam nos municípios, profissionais que inicialmente eram contratados de forma provisória ou precária passam a ser incorporados às equipes permanentes. É interessante ressaltar a institucionalização pela qual passaram e vêm passando as redes: contratações temporárias, realocações e parcerias externas para o provimento de profissionais vem diminuindo, ao passo que concursos e processos seletivos têm ganhado espaço na gestão dos recursos humanos para a educação inclusiva.

O ingresso para a maioria dos cargos relativos à educação inclusiva nos municípios pesquisados acontece por meio de concursos públicos, com algumas exceções para os cargos de cuidador (e suas diferentes nomenclaturas) e para os estagiários (função temporária por definição, para a qual não cabe concurso público), que são contratados em função da demanda – definida pela quantidade de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados e que efetivamente necessitam desse tipo de apoio –, e para os intérpretes e instrutores de Libras, em função da presença de alunos com surdez e/ou deficiência auditiva matriculados nas escolas regulares e no AEE.

2.2 Formação inicial e continuada dos profissionais de educação

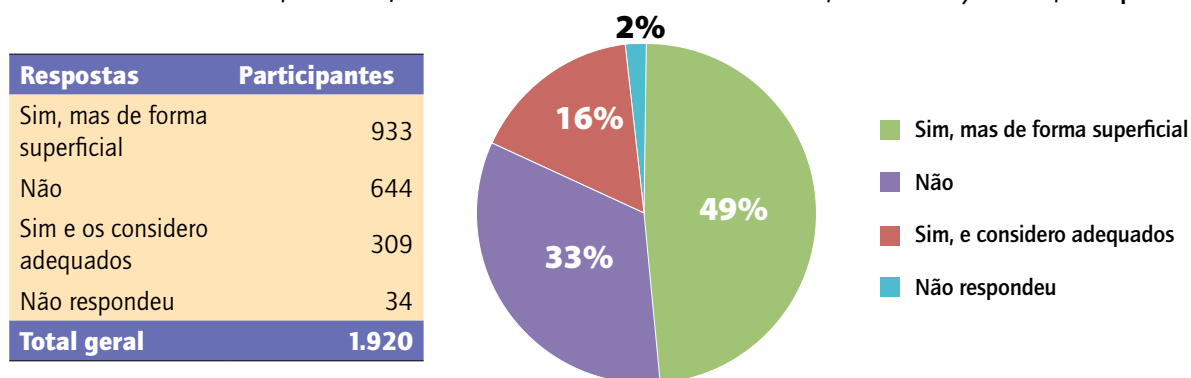
A prática docente na educação inclusiva envolve um conjunto de concepções acerca das necessidades de formação e da natureza dos saberes necessários aos professores. Na transição dos modelos de educação especial – com ênfase na especialização por deficiência e com a perspectiva clínica que antecede a dimensão pedagógica – para a educação inclusiva – que preconiza a importância de todos os alunos compartilharem, juntos, os mesmos espaços e currículos escolares –, a formação dos profissionais de educação ganha uma nova dimensão. Passa-se a priorizar, nessa perspectiva, o fortalecimento das competências de educadores para atuar em contextos marcados pela diversidade e pela singularidade dos indivíduos, nos quais a deficiência é apenas uma das muitas características humanas. A homogeneização que está na base dos modelos de escola especial é substituída, nas escolas inclusivas, pela valorização da heterogeneidade e da convivência entre sujeitos únicos.

Essa nova abordagem tem forte impacto nas práticas pedagógicas inclusivas e, com isso, a formação inicial e continuada dos docentes é tensionada por novas demandas. Por essa razão, esta pesquisa buscou investigar a percepção que os atores das redes municipais de ensino têm a respeito das necessidades de formação inicial e continuada apresentada pelos marcos teóricos e pelas práticas pedagógicas que estão na base das propostas de educação inclusiva.

2.2.1 Carências na formação inicial

Nos questionários aplicados a professores de salas de aula regulares, coordenadores pedagógicos e diretores, cerca de metade dos respondentes (49%) afirmaram que tiveram conteúdos relativos à educação inclusiva em sua formação inicial, mas de forma superficial. Vale ressaltar que cerca de 1/3 (33%) afirmou não ter tido qualquer contato com o tema e que apenas 16% consideraram ter tido uma formação inicial adequada, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6: Em sua formação inicial, você teve conteúdos relativos à educação inclusiva/educação especial?



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de sala regular, coordenadores pedagógicos e diretores, 2015.

A formação inicial deficitária tem vários efeitos concretos para a implementação de políticas de educação inclusiva: ao mesmo tempo em que está na base de parte do sentimento de insegurança dos profissionais de educação diante das demandas apresentadas pela educação em uma perspectiva inclusiva, funciona como argumento para escolas e familiares de alunos que resistiram a essa proposta, sob a alegação de que “os profissionais não estão preparados”.

É importante salientar que as limitações na formação inicial de professores não dizem respeito apenas a conteúdos e práticas específicas da educação inclusiva, mas se estendem a outros conhecimentos e capacidades importantes para o exercício da profissão. Enquanto as críticas ao papel das instituições formadoras se acumulam e os modelos de formação inicial dos cursos de pedagogia e de licenciatura são duramente questionados, as redes de ensino se veem em uma situação complicada. Segundo uma secretária de Educação entrevistada:

“Não sobra alternativa aos órgãos gestores dos sistemas de ensino comprometidos com uma oferta educativa de qualidade a não ser investir mais em formação continuada e se incorporar às lutas pela valorização dos profissionais da educação”.

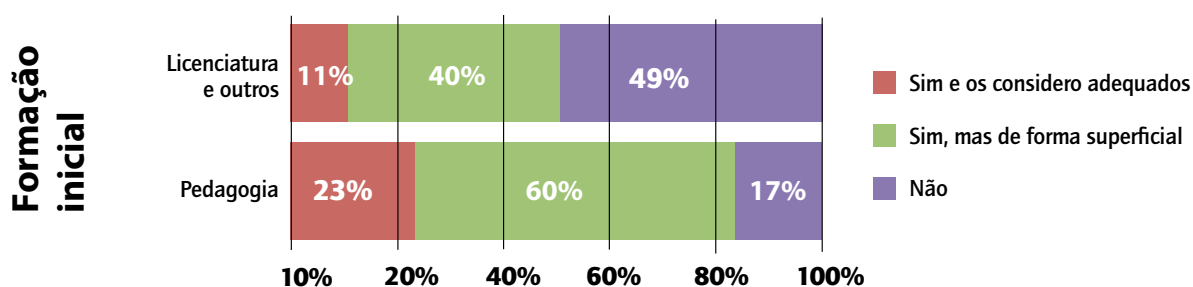
Universidades com destaque na formação inicial em educação inclusiva

Nas redes municipais de Florianópolis e Vitória, as universidades públicas são apontadas como atores com papel importante na formação inicial dos educadores em relação à educação inclusiva. Em vários depoimentos de profissionais da rede municipal de ensino de Florianópolis, foi perceptível o reconhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) quanto à qualidade da formação inicial nos cursos de pedagogia, que incorporam conhecimentos relativos à educação inclusiva. Em Vitória, vários profissionais da rede municipal de ensino destacaram que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) constituiu um núcleo importante no campo da educação inclusiva e que os profissionais formados pela universidade obtêm uma formação consistente nessa área. Uma diretora de creche atribui o "sucesso" da política de educação inclusiva à formação – inicial e continuada – dos profissionais da rede:

"Temos boas universidades nas quais as pessoas se formaram já com a perspectiva da inclusão".

Ao se analisar o curso de formação inicial dos profissionais que responderam aos questionários, vê-se que aqueles formados em pedagogia foram os que mais afirmaram ter tido conteúdos relativos à educação inclusiva, ainda que de forma superficial. Quando se analisou aqueles com formação inicial em licenciatura ou outros,⁸ o percentual dos que não tiveram nenhum conteúdo relativo à educação inclusiva aumenta consideravelmente.

Gráfico 7: Teve conteúdos relativos à EI na formação inicial?



Fonte: Questionários da pesquisa aplicado a professores de sala regular, coordenadores pedagógicos e diretores, 2015.

Quando se considera que a maior parte dos profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental são oriundos dos cursos de licenciatura e que há uma tendência de aumento crescente de matrículas de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nesse nível de ensino, constata-se que é o nível em que se concentram as principais demandas de formação inicial e continuada de professores das redes municipais de ensino.

2.2.2 A oferta de formação continuada aos educadores

Considerando-se as carências apontadas na formação inicial dos educadores, a educação continuada surge como alternativa fundamental para o fortalecimento das políticas de educação inclusiva. Nesse sentido, os municípios têm estruturado diferentes estratégias de formação, presenciais e a distância, tais como parcerias com universidades, envolvimento das equipes das secretarias, coordenadores pedagógicos e professores de AEE na formação dos demais profissionais, organização de grupos de estudos, parcerias com outras secretarias, entre outros.

⁸ Magistério (ensino médio) ou outros cursos de graduação.

Nos questionários aplicados a professores de salas de aula regulares, diretores e coordenadores pedagógicos, a maioria dos respondentes afirmou já ter participado de formação específica em educação inclusiva, citando principalmente suas participações em palestras, seminários, congressos e videoconferências.

Entretanto, foi recorrente na fala de funcionários, professores de salas regulares, coordenadores pedagógicos e diretores as baixas oferta e frequência de formações relativas ao tema da educação inclusiva para esses públicos. Tanto nos questionários como nas pesquisas *in loco*, esses atores apontaram para um maior direcionamento de formações para profissionais do AEE.

Tabela 6: Oferta formativa da rede municipal sobre educação especial/inclusiva

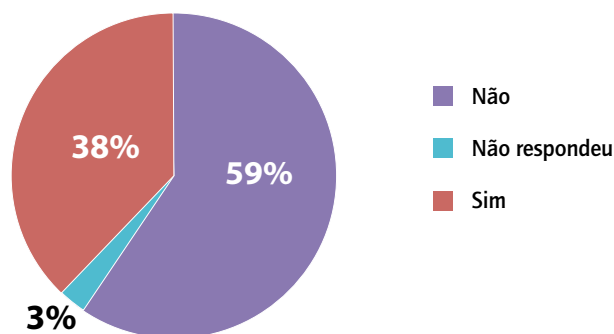
A Secretaria Municipal de Educação oferece formações em educação inclusiva/educação especial aos profissionais da educação?	Sim	Não	Não sei	Não respondeu
Professores de AEE	84%	6%	2%	8%
Professores de salas regulares	60%	20%	15%	5%

Fonte: Questionários da pesquisa aplicado professores de AEE e professores de salas regulares, 2015.

Entre os profissionais das escolas, os funcionários são os mais negligenciados por iniciativas de formação continuada para o trabalho com alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Ao serem questionados se já receberam algum tipo de formação/orientação para esse trabalho, a maioria dos funcionários respondeu negativamente.

Gráfico 8: Você já recebeu alguma orientação/formação para trabalhar com alunos com deficiência, TGD, TEA, altas habilidades/superdotação na escola?

Respostas	Participantes
Não	429
Sim	273
Não respondeu	19
Total geral	721



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a funcionários, 2015.

Os dados levantados chamam atenção para o enorme desafio de garantir profissionais qualificados nas escolas inclusivas, em diferentes funções. A educação inclusiva é responsabilidade do conjunto dos profissionais da escola e não apenas dos professores de AEE ou das salas de aula regulares. Assim, os órgãos gestores das políticas de educação inclusiva, nos diferentes níveis (federal, estadual e municipal), devem buscar alternativas para suprir as deficiências na formação desses profissionais.

2.2.3 O papel das universidades na formação continuada

Nos municípios pesquisados, vários depoimentos corroboraram a avaliação de que as universidades vêm assumindo crescentemente um papel importante como parceiros para a formação continuada de

profissionais que atuam na educação inclusiva, apesar das críticas e das fragilidades da formação inicial oferecida e também de suas omissões em relação a conteúdos relacionados à educação inclusiva. Em maior ou menor grau, segundo as características de cada rede municipal, há parcerias entre secretarias de educação e universidades em várias vertentes: desenvolvimento e parceria nas formações continuadas para os profissionais, presença de estagiários dos cursos de graduação nas unidades escolares, realização de trabalhos de conclusão de cursos e pesquisas sobre a rede, professores de AEE que são tutores da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) e assessoria de professores universitários na construção de políticas e normativas das redes municipais de educação.

2.2.4 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

O importante apoio do MEC às políticas de educação inclusiva no país ocorre também por meio do programa de formação continuada Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esse Programa, criado em 2003, visa a contribuir para a construção e o fortalecimento de sistemas educacionais inclusivos por meio da formação continuada de gestores e educadores. É desenvolvido em todos os estados e no Distrito Federal e a sua implementação ocorre por meio de municípios polo, que atuam como multiplicadores do programa para municípios de sua área de abrangência.

Entre os municípios pesquisados, a maioria atua como polo do programa. As exceções são os municípios de Erechim (que participa do programa no polo liderado pelo município de Passo Fundo) e Maracanaú (no polo de Fortaleza). Essa condição contribui para que a questão da formação continuada se mantenha na agenda desses municípios, além de promover contatos com profissionais de referência nesse campo, o que fortalece sua atuação na educação inclusiva.

2.2.5 Os professores do AEE como formadores e multiplicadores da educação inclusiva

Segundo vários depoimentos colhidos nos municípios, a convivência entre professores de AEE e professores das salas regulares representa um importante espaço formativo. A discussão conjunta de estratégias para o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, TEA, TGD altas habilidades/superdotação e a construção conjunta do plano de atendimento desses alunos geram oportunidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a busca de alternativas, o que contribui para o fortalecimento das capacidades docentes.

Nesse contexto, os conhecimentos e a experiência acumulados pelos professores de AEE em suas trajetórias profissionais representam também um ponto de apoio aos professores das salas regulares. O desafio, segundo uma diretora de escola,



“É que o professor de AEE não seja o único responsável pelas aprendizagens dos alunos da educação especial, mas que ele possa servir como referência e estímulo aos professores das salas regulares, que possa inspirar e passar segurança, ajudando todos a se comprometerem com as aprendizagens dos alunos com deficiência”.

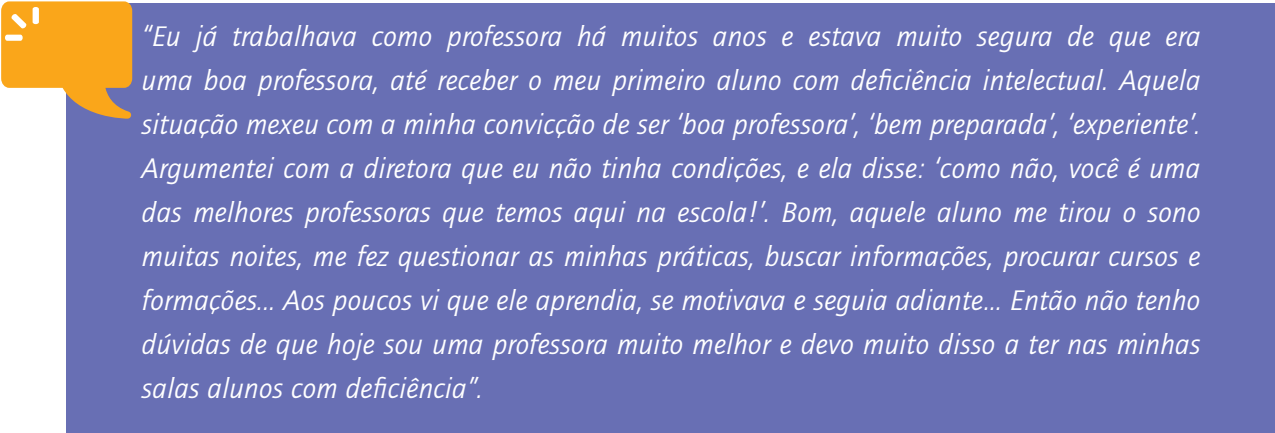
Em Vitória, os professores do AEE atuam em todos os turnos e assumem um papel importante como apoio e referência aos professores das salas regulares, à direção e aos funcionários das escolas. Em Maracanaú, Flórida e Florianópolis, professoras e professores de AEE são envolvidos também nas formações com os professores de salas regulares e demais funcionários.

2.2.6 A experiência no espaço escolar como instância formadora

Os referenciais e os princípios da educação inclusiva, como já foi afirmado, mobilizam a reflexão a respeito da formação necessária para as práticas inclusivas. Ainda que uma boa formação inicial e iniciativas de formação continuada sejam fundamentais, os educadores das escolas inclusivas se formam ao longo da vida, assim como acontece em outros campos profissionais. Nesse processo de formação, uma das instâncias privilegiadas é a própria experiência junto aos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Assim, cursos, seminários e outras ações de formação não são os únicos espaços formativos para os profissionais das escolas inclusivas. No trabalho de campo dessa pesquisa, nas visitas às escolas, foram recorrentes os depoimentos a respeito do quanto se aprende com a convivência cotidiana com os alunos e na busca de soluções para questões de ensino e aprendizagem. São muito comuns também falas que mencionam quanto foi preciso inovar e aprender para atender às características de determinado aluno e quanto a experiência com os alunos que são público-alvo da educação especial transformou os educadores em profissionais mais capazes e bem preparados a ensinar o conjunto dos alunos, com e sem deficiência.

Essa experiência cotidiana, aliada aos processos de formação inicial e continuada, é a base para que os profissionais estejam mais preparados para o trabalho em escolas inclusivas. As vivências, as trocas, os desafios e as angústias gerados contribuem para que esses profissionais acreditem mais em si e nas possibilidades dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação aprenderem, se desenvolverem e serem reconhecidos em suas conquistas e seus direitos. O depoimento de uma professora de sala de aula regular resume bem esse processo:

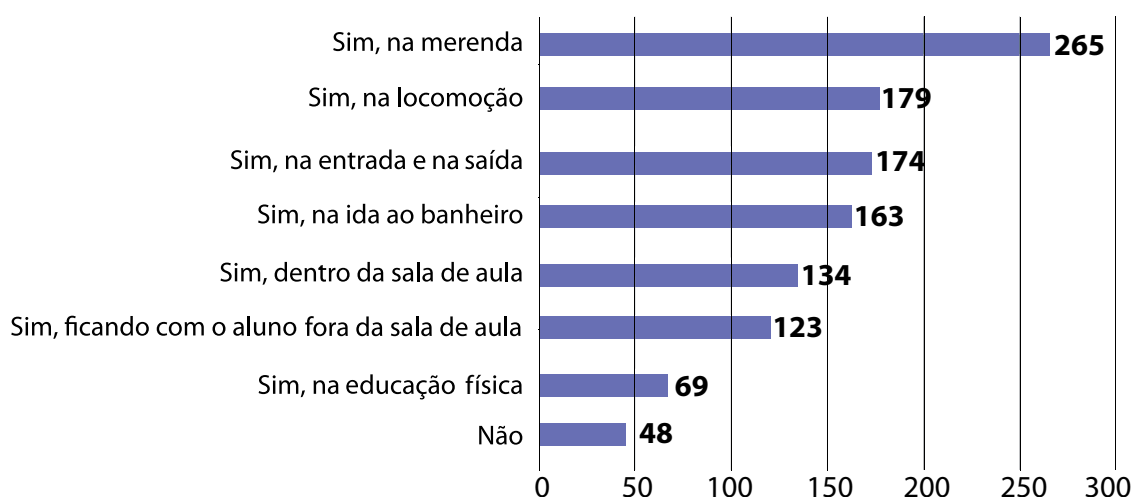


"Eu já trabalhava como professora há muitos anos e estava muito segura de que era uma boa professora, até receber o meu primeiro aluno com deficiência intelectual. Aquela situação mexeu com a minha convicção de ser 'boa professora', 'bem preparada', 'experiente'. Argumentei com a diretora que eu não tinha condições, e ela disse: 'como não, você é uma das melhores professoras que temos aqui na escola!'. Bom, aquele aluno me tirou o sono muitas noites, me fez questionar as minhas práticas, buscar informações, procurar cursos e formações... Aos poucos vi que ele aprendia, se motivava e seguia adiante... Então não tenho dúvidas de que hoje sou uma professora muito melhor e devo muito disso a ter nas minhas salas alunos com deficiência".

O ingresso de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares também favorece a articulação e a colaboração dos diferentes profissionais e a corresponsabilidade da comunidade escolar no processo de inclusão desses alunos. Essa nova configuração proporciona oportunidades de aprendizagem e formação cotidiana dos profissionais a respeito da diversidade de todos e da singularidade de cada um.

No questionário aplicado a funcionários das escolas, com mais de 700 respondentes, houve muitas menções ao auxílio a alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação dentro e fora da sala de aula, conforme apontado no Gráfico 9.

Gráfico 9: Você auxilia ou já auxiliou alunos com deficiência, TGD, TEA, altas habilidades/superdotação na escola?



Observação: O total mostrado no gráfico/tabela não corresponde necessariamente ao número de respondentes.

Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a funcionários, 2015.

O gráfico mostra a importância de toda a comunidade escolar se envolver e assumir responsabilidades em relação a esses alunos. No entanto, vários depoimentos apontam que muitos funcionários não apenas colaboram no acolhimento desses alunos mas assumem, regularmente, funções que extrapolam seus papéis e suas responsabilidades. Segundo o relato de uma cozinheira de uma escola:



"Por conta dos professores faltarem muito e de mudarem de escola, nós (as cozinheiras) acabamos virando a referência deles, tanto pros estudos quanto pras coisas da vida".



Implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Um dos principais avanços das políticas de educação inclusiva no Brasil foi a estruturação, nas escolas regulares, do AEE, um dos eixos estruturantes das políticas públicas nacionais que buscam se alinhar aos marcos normativos internacionais no campo dos direitos humanos. Os debates e as disputas que culminaram com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNITED NATIONS, 2006; BRASIL, 2009) levaram à construção de um amplo consenso em torno do princípio do atendimento não segregado aos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Um dos passos fundamentais nesse sentido foi a organização do atendimento especializado no interior de escolas regulares, de forma complementar e não substitutiva à escolarização regular, atribuindo-lhe ênfase pedagógica e garantindo-se aos alunos que compõem o público-alvo da educação especial a possibilidade de frequentar as salas de aula regulares com os demais alunos.

Em função da trajetória de implementação do AEE e de seu papel estruturante na política de educação inclusiva, esse tipo de atendimento já conta com maior normatização, financiamento específico (via dupla matrícula no Fundeb) e diretrizes operacionais mais claras em relação a outros aspectos das políticas desse campo. O Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 2º, esclarece que "a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011). O 1º parágrafo desse artigo define que tais serviços serão

denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades e também de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- complementar à formação dos estudantes com deficiência, TEA e TGD, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às SRMs; ou
- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O decreto define, ainda, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, atender às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial, bem como que esse atendimento deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e mobilidades de ensino. O artigo 3º especifica os objetivos desse atendimento:

- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

A Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) já estabelecia, em seu art. 5º, que o AEE deve ser realizado,

prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL. CNE, 2009).

O art. 7º trata do atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, que

terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL. CNE, 2009).

Já o art. 9º especifica que

a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL. CNE, 2009).

Tais normatizações e diretrizes operacionais visam a orientar os sistemas de ensino quanto às características desse tipo de atendimento, assim como os papéis e as responsabilidades envolvidos nesse serviço e os recursos a serem mobilizados. Tal esforço normativo tem sido fundamental para dar forma a conceitos e princípios mais gerais, construir padrões básicos de atendimento, combater as resistências dos sistemas de ensino à educação inclusiva, formar os educadores e construir uma cultura de inclusão nas escolas comuns, conforme veremos a seguir.

3.1 Estrutura de atendimento do AEE

A implementação do AEE nas escolas demanda um trabalho sistemático de reorganização da gestão, envolvendo sua transversalização no PPP e nos planos de ação, a revisão dos processos de registro e acompanhamento dos alunos, a efetivação da colaboração entre escolas caso o AEE não ocorra na escola na qual o aluno está matriculado, a implementação de fluxos de trabalho, a definição de critérios para caracterização e seleção dos alunos público-alvo do AEE, a construção dos planos de atendimentos das salas do AEE e a organização do trabalho com as famílias, entre outras questões.

Com a implementação do AEE como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, em caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, é fundamental que se estruture esse atendimento em estreita articulação com as atividades realizadas nas salas de aula regulares e outras ações complementares da escola – projetos extracurriculares, atividades previstas no contraturno etc. O AEE não pode ser substitutivo à escolarização regular e suas atividades não devem limitar ou servir como obstáculo à participação dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas salas regulares.

3.1.1 Características, particularidades e modos de funcionamento do AEE

Nos municípios pesquisados, as estruturas para o AEE são pautadas por orientações e referenciais nacionais, com variações. A seguir, são apresentadas as principais características e especificidades desse atendimento nas redes de ensino pesquisadas.

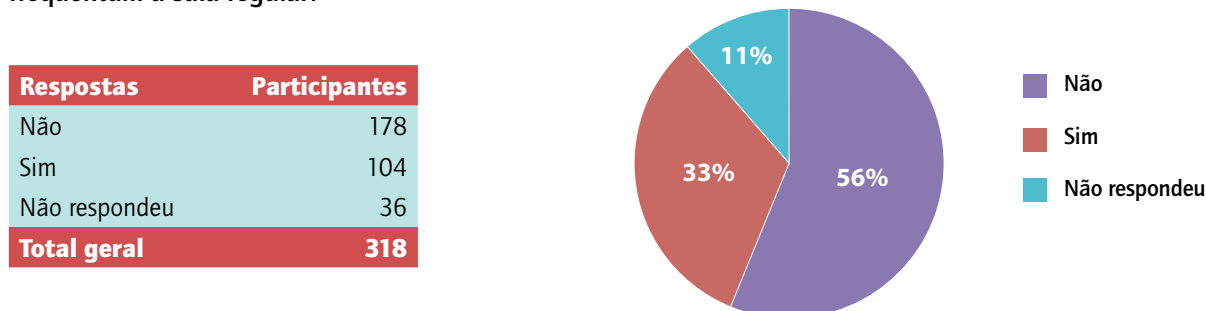
■ Nas redes municipais de Florianópolis e Barreiras, o AEE está organizado por meio de escolas polo, isto é, unidades de referência que realizam o AEE de alunos da própria escola e de escolas do entorno. Em Maracanaú, Floriano, Betim, Porangatu e Erechim, embora não haja, nomeadamente, escolas polo, os alunos cujas escolas não possuem SRMs são atendidos nas escolas mais próximas que possuem tais recursos. Em Betim e Porangatu, os alunos cujas escolas não têm SRMs, são atendidos em centro especializado (o CRAEI) e na APAE do município, respectivamente. Em Vitória, praticamente todas as escolas ofereciam o AEE, com exceção de três escolas que ocupavam espaços provisórios. Em Oiapoque, as escolas da zona urbana que têm alunos público-alvo do AEE oferecem esse serviço, ao passo que os alunos matriculados nas escolas da zona rural que necessitam de AEE são atendidos por escolas urbanas mais próximas da escola de origem do aluno. Em Rio Branco, o AEE é oferecido na maioria das escolas, sendo que algumas contam com professores de AEE e SRMs e outras somente com professores de AEE.

■ Embora as redes pesquisadas tenham estabelecido como norma o atendimento no contraturno, conforme a legislação federal, na pesquisa constatou-se que a maioria dos municípios realiza esse atendimento também no turno. Em geral, alega-se que esse atendimento ocorre no turno de forma excepcional, levando em conta as características dos alunos, a dificuldade na organização familiar e a insuficiência de transporte. Os dados levantados (quantitativos e qualitativos) sugerem que o atendimento no turno não ocorre apenas em caráter excepcional, mas com bastante frequência. O depoimento a seguir apresenta algumas características desse quadro:

"O atendimento é no contraturno, a maioria dos alunos é atendida em 50 minutos. Porém, tem algumas especificidades: cadeirantes que não têm condição de ficar manhã e tarde, a família fala que não tem como trazer em dois turnos, outro tem PC [paralisia cerebral] e fica muito comprometida a saúde, a gente abre exceções para atender alunos no mesmo turno. Ou alunos da EJA: boa parte é atendido no próprio turno, à noite, são pais que vêm com o filho...". (Mãe de aluno)

Os professores de AEE que responderam ao questionário da pesquisa quantitativa reforçam essa percepção, conforme mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10: Há casos em que os alunos matriculados no AEE são atendidos no mesmo turno em que frequentam a sala regular?



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de AEE, 2015.

■ Os anos iniciais do ensino fundamental são o nível de ensino em que se verificou maiores oferta, abrangência, estruturação e boas práticas do AEE. É nesse nível que a oferta do AEE inicialmente foi oferecida, é nele em que há maior número de matrículas de alunos que são público-alvo da educação especial, onde estão presentes a maioria das SRMs.

■ A oferta do AEE nos anos finais do ensino fundamental é mais reduzida e menos estruturada, sendo que o maior desafio encontrado é a articulação com os professores das diferentes disciplinas, bem como a resistência e a dificuldade desses professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme o relato de uma professora de AEE:



"Como é por área, é um desafio planejar junto, pois cada um tem um dia diferente de planejamento".

■ Na EJA, a oferta de AEE é reduzida, assim, é justamente nessa modalidade de ensino que se encontram os maiores desafios para a estruturação do AEE. Isso se deve, principalmente, ao caráter periférico dessa modalidade nas estruturas das redes de ensino, ao número reduzido de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (em algumas redes, há indicações de que esse número tem aumentado) e também a sua oferta predominantemente no período noturno (o que dificulta a frequência no AEE em turno complementar), entre outros fatores. Segundo uma diretora de escola que oferece a modalidade de EJA:



"Na nossa rede de ensino, já tentamos vários modelos pra o AEE da EJA. Atualmente, organizamos esse atendimento no noturno às 18h, antes do início das aulas às 19h. Foi a melhor forma que encontramos, já que quase nenhum aluno daqui pode vir no contraturno. Mas sabemos também que muitos não conseguem chegar às 18h e acabam perdendo o atendimento". (Diretora de escola)

■ Em muitos municípios, os professores de AEE têm uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, o que, segundo vários depoimentos, cria condições mais adequadas para sua atuação como articulador junto aos professores das salas de aula regulares, bem como no acompanhamento dos alunos e suas famílias e em processos formativos para outros profissionais da escola.

■ Foram identificados professores de AEE itinerantes, ou seja, que se deslocavam às escolas para realizar o atendimento aos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa prática está presente na maioria dos municípios e cumpre funções distintas, como o atendimento na zona rural, na educação infantil e nos centros de referência.

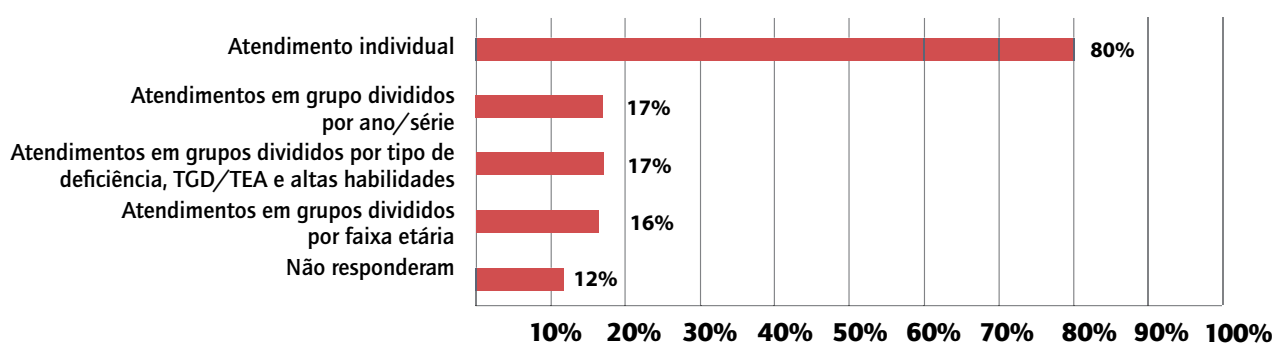
■ Alguns municípios pesquisados contam com matrículas de alunos público-alvo da educação especial na zona rural. Nesses casos, a oferta do AEE se depara com as dificuldades comuns às escolas rurais – infraestrutura modesta ou precária, transporte limitado, longas distâncias com difícil acesso, salas multisseriadas, número reduzido de professores e alunos, entre outros. Em vista desse contexto, muitas redes ainda não conseguiram garantir atendimento adequado a todos os alunos beneficiários.

■ Embora as normativas nacionais e os princípios da educação inclusiva preconizem que os professores de AEE devem trabalhar com todos os alunos público-alvo da educação especial, preferencialmente organizados por faixa etária, série e ano de estudo e não por tipo de deficiência, muitas redes adotam critérios mais flexíveis. É frequente a organização do AEE por tipo de deficiência e vários gestores justificam essa proposta em função da existência de cargos antigos de professores especialistas por deficiência e também por causa da formação dos professores em cursos de graduação e especialização organizados dessa forma. Outros gestores acreditam, ainda, que esse seja o melhor modelo. Percebe-se, portanto, que é necessário um período de transição e experimentação para que se avance no sentido de a oferta não ser segmentada por deficiência e que os professores possam atender a todos.

■ O atendimento segmentado por tipo de deficiência, realizado por professores especialistas, contribuiu para a opção majoritária pelo atendimento individualizado dos alunos. Verificou-se, nas visitas às escolas e aos centros de referência, que esse modelo de organização do AEE guarda semelhança, muitas vezes, com as práticas das escolas especiais, que enfatizavam o atendimento de caráter clínico e individualizado.

■ O atendimento individualizado é preponderante nas redes pesquisadas, conforme mostra o Gráfico 11, que apresenta as respostas dos professores do AEE ao questionamento sobre como está organizado o atendimento aos alunos.

Gráfico 11: Como você organiza o atendimento aos alunos no AEE?



Observação: O total mostrado no gráfico/tabela não corresponde necessariamente ao número de respondentes.

Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de AEE, 2015.

■ Foram identificados poucos casos de atendimento domiciliar ou hospitalar nas redes pesquisadas. Um caso relatado na pesquisa qualitativa foi o de uma professora de AEE que realiza o atendimento domiciliar a um aluno que possui baixa imunidade e frequenta a escola poucos dias por recomendação médica:



“Eu faço o planejamento da aula e vou até a casa duas vezes por semana, uma hora cada dia. Mas ele também vai à escola, para ser atendido na sala de AEE e para ir à sala regular. Ele não pode fazer trabalhos que requeiram esforço físico. Quando tem algum acontecimento na escola ele vai também, mas tem que ser ambiente aberto”.

■ Nos municípios pesquisados, a oferta estruturada de AEE, de forma suplementar, para os alunos com altas habilidades/superdotação é quase inexistente. O único município que tem esse atendimento estruturado e com diretrizes estabelecidas é Vitória.

■ Grande parte dos municípios pesquisados, além de contar com o AEE na própria rede, realiza convênios para esse atendimento, principalmente com a APAE. Alguns profissionais entrevistados nesses municípios dizem que a relação com as entidades conveniadas é de colaboração e parceria, mas foram apontadas também dificuldades e tensões, principalmente em relação às concepções dessas entidades sobre educação inclusiva, à supervisão e ao acompanhamento do AEE realizado nessas instituições por profissionais da secretaria de educação e a sua baixa articulação com a escola regular.

Centros de referência

Em seis municípios estudados (Betim, Erechim, Florianópolis, Maracanaú, Porangatu e Rio Branco) existem centros de referência mantidos pelas secretarias municipais de educação voltados ao atendimento dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, que mantêm um papel importante na organização da educação inclusiva/especial, na oferta de AEE, na produção de recursos acessíveis, na formação de profissionais da educação etc. Esses centros, muitas vezes, assumem papéis e responsabilidades que ultrapassam as questões de atenção aos alunos, podendo acumular também a gestão da política de educação inclusiva, como no caso de Betim.

Os centros de referência oferecem serviços nas áreas da saúde e assistência social aos alunos e a seus familiares e contam com equipe multidisciplinar nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapeuta, serviço social etc.

É inegável a importância desses serviços. No entanto, muitos deles ainda guardam marcas fortes do modelo de educação especial, baseada em princípios médico-clínicos e assistencialistas. Além disso, sinalizam a fragilidade ou a inexistência dos serviços de saúde e assistência social voltados às pessoas com deficiência.

Case

O atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação em Vitória

Segundo a coordenadora do CFAEE, da Secretaria de Educação de Vitória, a rede municipal tem buscado trabalhar mais sistematicamente com o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação desde pelo menos o início dos anos 2000, quando foi criado o Programa de Desenvolvimento da Criatividade (PDC), que visa a contribuir para o desenvolvimento de potenciais dos alunos da rede. Esse programa foi sucedido pelo Centro de Talentos (CT) e também por parcerias com universidades e outras instituições.

Nesse período, buscou-se organizar o atendimento por projetos. Por volta de 2011, segundo a coordenadora do CFAEE, teria havido uma reflexão sobre a necessidade de que esse atendimento ocorresse dentro da escola: era ela que indicava o aluno, que era encaminhado ao Projeto, mas a escola não era mais envolvida nesse processo, como relata:

"Começamos a pensar o que pode ser feito lá na escola, na sala regular, de onde esse aluno vem, para potencializar sua permanência na escola".


Foi formado um Grupo de Trabalho, no qual havia alguns profissionais que consideravam que o modelo era adequado e que deveria prosseguir, enquanto o grupo da Secretaria de Educação avaliava que seria melhor que a ação partisse da escola e se articulasse com seu currículo e suas atividades. A partir de então, foram construídas as novas diretrizes para o atendimento para altas habilidades, implementadas em 2014.

Esse atendimento foi organizado da seguinte forma: foram criadas seis escolas de referência, distribuídas pelas regiões administrativas da cidade, com uma sala de recursos para o atendimento em altas habilidades. Optou-se por não utilizar o espaço das SRMs e organizar um atendimento específico para esse grupo, por conta de suas características.

Cada escola recebeu uma verba municipal para se equipar, tendo como perspectiva o enriquecimento curricular e não o desenvolvimento de talentos em habilidades específicas – tais como física, música etc. Essa sala de recursos atende às demandas das escolas do entorno. Cada sala recebe alunos de, em média, dez escolas, provenientes tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do ensino fundamental, e conta com um professor pela manhã e outro à tarde – os alunos frequentam esse atendimento no contraturno. A escola indica e encaminha um formulário específico para a Secretaria de Educação, relatando e justificando o porquê do encaminhamento, considerando o histórico da escolarização do aluno, o envolvimento nas questões curriculares, as áreas de interesse, quais as necessidades, as dificuldades e as interações do aluno na escola etc.


A partir desses elementos, a Secretaria se articula com a escola de referência para altas habilidades. O professor especialista em altas habilidades entrevista a família e, logo em seguida, o trabalho com o aluno tem início. O foco desse atendimento não é apenas o talento especial que ele traz, mas considera tanto o que ele apresenta como talento a ser desenvolvido quanto outras questões e dificuldades curriculares. Nem sempre as escolas de referência em altas habilidades têm condições de atender à demanda desses alunos. Nesse caso, a rede municipal conta, ainda, com projetos aos quais os alunos podem ser encaminhados: há parcerias na área de música, algumas ações com a Secretaria de Esportes, além da participação desses alunos em projetos da Secretaria Municipal de Educação no Planetário, na Escola da Ciência-Biologia e História, entre várias outras ações suplementares. A cada trimestre, os projetos e as salas de recursos devem elaborar relatórios de frequência, indicando como os alunos estão se desenvolvendo nas atividades. Com base nesses relatórios, promovem-se reuniões regionalizadas da Secretaria de Educação com os pedagogos dessas unidades para socializar o que cada aluno está desenvolvendo. Esses relatórios são complementados com essas reuniões e devolvidos às escolas, para avaliação de como é possível potencializar o currículo e qualificar o atendimento a esses alunos.

A coordenadora do CFAEE reconhece que, como o novo programa foi implementado recentemente, houve resistência no início, mas aumenta o reconhecimento pela rede. Entre os desafios e os pontos a serem aprimorados na proposta, destaca:



"Acho que a gente precisa aperfeiçoar as ações na escola, pensar nessa questão do retorno para a escola das atividades e das experiências realizadas nas escolas de referência, nas salas de recursos, verificar como a escola está se apropriando disso. O nosso foco é potencializar a aprendizagem do aluno na escola e que a escola se enriqueça com essa experiência".

Além disso, reconhece que:



"É fundamental também termos clareza de quem é esse aluno que deve ser encaminhado ao atendimento especializado, construir indicadores, aprimorar as estratégias para identificação adequada desses alunos".

3.2 Acesso, permanência e aprendizagens dos alunos com deficiência TEA, TGD, altas habilidades/superdotação no AEE

Conforme foi destacado anteriormente, o AEE está estruturado em todas as redes municipais investigadas. Essa pesquisa buscou também analisar as estratégias desenvolvidas para garantir o acesso, a permanência e as aprendizagens dos alunos beneficiários desse serviço.

3.2.1 Acesso

Segundo os gestores entrevistados, o acesso ao AEE está praticamente universalizado e institucionalizado na zona urbana, embora ainda existam grandes obstáculos na zona rural.

A conscientização das famílias é um aspecto importante que contribuiu para a situação atual.

A legislação e as normatizações federais indicam claramente quais são os alunos que compõem o público-alvo desse tipo de atendimento. As redes pesquisadas adotam esses princípios, mas uma das grandes dificuldades apresentadas diz respeito à construção de parâmetros de elegibilidade que considerem não somente uma perspectiva clínica, mas também pedagógica.

Para garantir o acesso dos alunos ao AEE, é importante que se construam fluxos de organização do atendimento, que se inicia pelo processo de caracterização dos alunos pelo professor da sala de aula regular, juntamente com a coordenação pedagógica, professor de AEE e/ou das equipes de educação inclusiva da secretaria de educação. É importante que tal processo ocorra na íntegra, pois nem todos os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação precisam do AEE.

Nessa fase, é fundamental também a participação das famílias no compartilhamento de informações sobre o histórico de desenvolvimento de seus filhos, por exemplo, se têm diagnóstico definido, qual é seu histórico de escolarização, se recebeu ou recebe atendimentos clínicos, entre outros. Com base nessas informações, é definido se o aluno deverá ser encaminhado ao AEE, com a concordância da família. A partir da definição da elegibilidade do aluno, é organizado um plano de atendimento que detalha as condições para sua permanência – logística de atendimento necessária, organização de transporte e alimentação, frequência, se o atendimento será individual ou em grupo, os tipos de apoio necessários, usos de tecnologia assistiva, demandas mais urgentes para suprir barreiras de acesso etc. É fundamental que esse plano esteja articulado ao trabalho realizado na sala de aula regular.

Nos municípios pesquisados, observaram-se diferentes graus de estruturação e organização desse processo. Em alguns municípios, existem documentos orientadores, protocolos e formulários de encaminhamento e acompanhamento desses alunos incorporados à rotina das diferentes instâncias. Em outros, ainda que existam referenciais gerais, o processo ocorre de maneira mais informal, com variações entre as escolas. Foram identificados, ainda, municípios que estão iniciando a discussão a respeito da estruturação e da organização; nesses casos, a elegibilidade do aluno ao AEE está centrada nos diagnósticos médicos e na definição do professor de AEE.

Os depoimentos a seguir descrevem alguns processos observados nos municípios pesquisados:

“Não há diretrizes ou documentos que determinem os fluxos de encaminhamento para o AEE. A identificação da demanda acontece na escola, quando o caso pode trazer dúvidas. Quando o professor percebe que uma criança pode necessitar do AEE, chama os pais e orienta que levem o filho para passar por uma avaliação médica. Paralelamente, o aluno é encaminhado à SRM e o professor de AEE faz testes com ele”. (Coordenadora de educação especial)

“As professoras do AEE fazem um estudo de caso envolvendo observação, registro, entrevistas etc. com os alunos com deficiência matriculados na escola para identificar se há necessidade e qual necessidade: frequência, duração do atendimento etc. Elas elaboram, então, um plano de atendimento que sempre deve ser reavaliado”. (Coordenadora de educação especial)

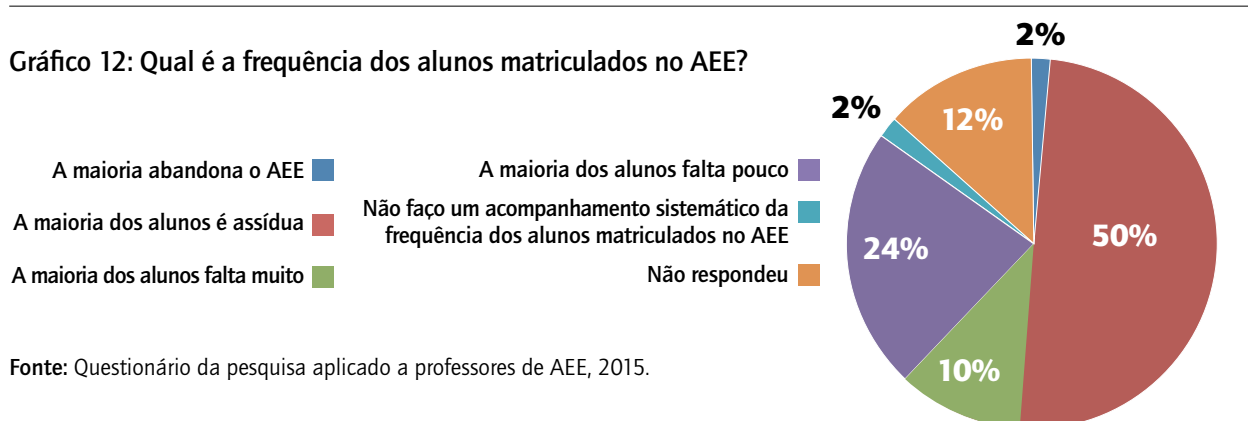
“O aluno chega na escola em janeiro. Em fevereiro é o processo de conhecimento e de ver as dificuldades. Lá pelo mês de março, a professora já vai mandando para o AEE”.

O desligamento do AEE é um assunto pouco discutido em grande parte dos municípios pesquisados. De maneira geral, uma vez frequentando o AEE, o aluno somente é desligado em caso de saída da escola ou se houver solicitação da família, que deve, então, assinar um termo de compromisso. Mesmo nos casos de saída da escola é articulada, muitas vezes, a continuidade do aluno no AEE, principalmente em caso de escolas da mesma rede. Nas cidades de Erechim, Florianópolis e Vitória, identificou-se maior preocupação com o estabelecimento de critérios de continuidade ou desligamento dos alunos, tendo como princípio a transitoriedade do AEE e a necessidade de avaliação contínua e processual, que considere os progressos dos alunos, a aquisição da autonomia, além de outros elementos que denotem a necessidade ou não de continuidade no atendimento.

3.2.2 Permanência

De acordo com 74% dos professores de AEE que responderam aos questionários, a maioria dos alunos matriculados no AEE é assídua (50%) ou falta pouco (24%).

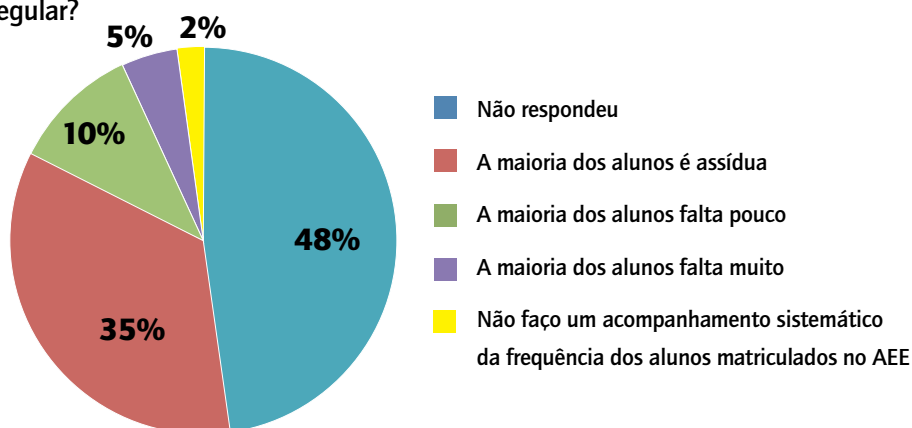
Gráfico 12: Qual é a frequência dos alunos matriculados no AEE?



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de AEE, 2015.

Já a frequência desses alunos na sala de aula regular, segundo os professores desses contextos, é relativamente menor: de acordo esses profissionais, 35% dos alunos são assíduos e 10% faltam pouco. Um dado a ser destacado diz respeito à quantidade de professores que não responderam a essa questão (48%), o que indica desconhecimento ou falta de acompanhamento da frequência, ou, na pior das hipóteses, que a frequência desses alunos nas salas regulares é muito mais baixa do que as taxas de respostas apontam.

Gráfico 13: Qual é a frequência dos alunos com deficiência, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação na sala de aula regular?



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de sala regular, 2015.

3.2.3 Aprendizagens

Nas visitas de campo, foi coletada grande quantidade de depoimentos que indicam a importância do AEE como estratégia para a redução de barreiras à escolarização dos alunos nas escolas regulares e à inclusão. São narrativas sobre as conquistas cotidianas desses alunos, os avanços planejados e as aprendizagens inesperadas; sobre as surpresas dos pais com relação às potencialidades até então desconhecidas de seus filhos; sobre o medo, a alegria e as aprendizagens dos professores das salas de aula regulares e dos outros alunos com a convivência com alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. O relato da mãe de um aluno ilustra essa realidade:


"Na escola, meu filho faz as mesmas coisas que os outros, dentro das possibilidades dele. As outras crianças sem deficiência ajudam sem fazer as coisas por ele, e isso foi ensinado pra eles pela professora. Seria muito mais fácil se eles fizessem as tarefas para o meu filho, mas não é isso o que acontece e eu pude observar isso diretamente". (Mãe de aluno com deficiência)

Essas práticas ajudam a buscar uma nova compreensão em relação à natureza das aprendizagens proporcionadas pela experiência escolar, em suas diferentes dimensões e considerando sua complexidade.

"Eu tenho uma aluna com deficiência intelectual que apresentou grandes avanços tanto na socialização quanto na escrita após o AEE. Nunca imaginei que ela fosse aprender a escrever tão rápido". (Professora de sala regular)


A mediação das aprendizagens dos alunos público-alvo da educação especial, tal como ocorre com os demais alunos, envolve trabalho contínuo, constância e investimento. Esses alunos costumam também estimular a

exploração e a experimentação de práticas pedagógicas, linguagens e recursos diferenciados que, se bem articulados às atividades da sala regular, podem ampliar os recursos e as possibilidades de aprendizagem do conjunto de todos os alunos.




“Em nossa escola, recebemos uma aluna que nos incentivou a fazer um trabalho articulado. Ela tem deficiência visual e está perdendo a visão. A professora do AEE iniciou um trabalho de estimulação tátil e ensino do Braille. Também foi feito um trabalho de conscientização com a família sobre a importância do Braille, pois não aceitavam que ela ia ficar cega e não queriam que ela aprendesse o Braille. O caso da aluna tem sido acompanhado pelo centro de referência desde que ela entrou na escola”. (Coordenadora pedagógica)

A professora da sala regular acrescentou:



“Quando ela chegou na escola já era alfabetizada, aprendeu rapidamente o Braille e hoje o utiliza com grande habilidade. Com a chegada desta aluna, resolvi fazer um curso para aprender o Braille”. (Professora de sala regular)

São frequentes também os relatos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores do AEE para encontrar formas de se relacionar com esses alunos, entender suas necessidades e definir as estratégias pedagógicas para seu desenvolvimento. Em alguns depoimentos, fica claro que o trabalho ainda está focado nas relações de socialização e de adequação às regras e às normas de convivência da escola.



“Eu me especializei em deficiência intelectual mas no AEE tive de me virar e aprender a lidar com alunos com diferentes deficiências. No começo, me preocupava em trabalhar com comportamento e socialização, foi um desafio muito grande incorporar estratégias para facilitar a aprendizagem desses alunos. Tive algumas oportunidades de formação e conheci a Teoria de Vygotsky sobre a mediação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que tem me ajudado muito”. (Professora de AEE)

Durante as visitas, constatou-se ainda que um dos grandes desafios para o acompanhamento dos ganhos e das aprendizagens dos alunos do AEE é o frágil e pouco estruturado processo de registro e sistematização das aprendizagens, tanto por parte dos professores de AEE quanto dos docentes das salas regulares.

Florianópolis – dupla de professoras de AEE

Um dos fatores que se destacaram na estrutura do atendimento dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação em Florianópolis foi a presença de dois professores de AEE trabalhando em período integral nas escolas. Tendo como base os relatos dos gestores e dos próprios professores de salas de aula regulares e AEE, é possível identificar como essas duplas desempenham papéis fundamentais nos processos que envolvem os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, tanto no AEE quanto na sala regular.

Além do trabalho desenvolvido nas Salas de Multimeios (como são chamadas as SRMs no município), as duplas também são diretamente responsáveis pelo plano de atendimento dos alunos e de outras atividades, como destaca o secretário de Educação do município:



"Temos dois professores em cada uma das Salas Multimeios porque, além da necessidade de capacitação específica, esses professores precisam de tempo para investigar recursos e atividades que ajudem os alunos no processo de inclusão".

A gerente da educação especial aponta também outros aspectos importantes dessa iniciativa:



"As duplas favorecem a troca, os diferentes olhares, o que contribui para os estudos de caso. O professor não fica isolado".

Uma professora de AEE concorda:



"Em vez de confrontar, tentamos unir nossas ideias e iniciativas para realizar um bom trabalho. O olhar de outra pessoa enriquece o trabalho. É uma relação que vai sendo construída. É um exercício trabalhar em dupla. A gente soma. Nós colocamos a mão na massa".



A educação inclusiva no fazer escolar

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c).

As políticas de educação ganham concretude por meio das práticas pedagógicas realizadas nas escolas. A escola, como instituição, dá forma aos princípios, às normas e às propostas expressas nas políticas, por meio de estratégias de gestão, organização de atividades, divisão do trabalho, desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas. Ao articular essas diversas dimensões, lastreada em uma "cultura escolar" – ao mesmo tempo, já estabelecida mas em constante transformação –, as práticas escolares são marcadas por trajetórias e visões de mundo de seus atores, em diálogo com perspectivas educacionais mais amplas, mas com relativa margem de autonomia.

Nesse contexto, as políticas de educação inclusiva precisam estar articuladas às práticas e aos atores escolares, sob pena de não se efetivarem. Enquanto o desenho das políticas de educação inclusiva expressa um programa de ação, em que visões a respeito do papel do Estado na garantia de direitos educacionais ganham forma e conteúdo, a intenção última de uma política educacional é transformar os modelos normativos em modos de funcionamento cotidianos. É aí que se estabelece

a necessidade de construção de estratégias que, ao considerar a autonomia relativa das escolas e também em diálogo com elas, sejam capazes de incidir sobre suas práticas e garantam as condições necessárias para que tal programa de ação se efetive.

Esta pesquisa buscou investigar, além dos processos de desenho das políticas de educação inclusiva e das práticas de gestão dos órgãos centrais das redes de ensino, de que forma as práticas escolares incorporam e dão sentido aos princípios e aos referenciais inclusivos definidos no próprio desenho das políticas. Com esse objetivo, foram levantadas informações sobre os processos de gestão escolar, a construção dos PPP, questões a respeito do currículo escolar e sobre as práticas pedagógicas voltadas a garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, considerando suas singularidades.

4.1 Gestão escolar/coordenação pedagógica e educação inclusiva

A educação inclusiva exige uma série de mudanças no interior das escolas, as quais passam por gestão escolar e revisão das práticas organizacionais e pedagógicas, além de envolver questões espaciais/arquitetônicas, curriculares, dos PPPs, de recursos humanos, de formação, de relação com as famílias, de articulação entre escolas e outros equipamentos do território e dos serviços públicos, o que demanda de todos os atores envolvimento e comprometimento.

Portanto, é fundamental que a gestão da escola, sob a responsabilidade de diretores, vice-diretores (em algumas redes de ensino) e coordenadores pedagógicos, assumam e desenvolvam um trabalho que conte com a participação de toda a comunidade escolar, de modo a rever continuamente práticas e modos de funcionamento que dificultam ou impeçam a construção de uma escola inclusiva. Além disso, tal gestão deve incentivar todos juntos a criar alternativas, desenhos e composições que contribuam para que a escola seja de fato para todos e construída com todos. Esse desafio é complexo, demanda tempo e muito investimento e tem impacto em questões estruturais, organizacionais, financeiras, políticas, filosóficas, pedagógicas, didáticas, relacionais e de registro, acompanhamento e sistematização, entre outras. Esse processo, normalmente gera conflitos, tensões, incertezas, medos e boicotes que precisam ser explicitados e superados.

Nos municípios pesquisados, como já analisado anteriormente, percebem-se estágios muito distintos na gestão das secretarias, o que se repete nas escolas. Na pesquisa qualitativa, observaram-se escolas nas quais a gestão assumiu o papel de articulador e responsável por operacionalizar a educação inclusiva, juntamente com os demais atores, o que resultou em um avanço significativo tanto nas questões estruturais quanto pedagógicas e organizacionais. Em algumas escolas, é notório o alinhamento das falas sobre os princípios e as práticas da educação inclusiva, desde o trio gestor até os funcionários.

Nas escolas em que o trabalho está mais consolidado, é inegável o papel central dos professores de AEE, que atuam de forma articulada com a equipe gestora e constituem-se, muitas vezes, como parte da equipe gestora para as questões de educação inclusiva – quadro que configura uma coordenação ampliada. Esse arranjo recorrente explicita estratégias e formas de organização que, sem sombra de dúvida, valorizam o trabalho dos profissionais e fortalecem a articulação entre as equipes. No entanto, é necessário um trabalho intenso, principalmente por parte dos gestores das secretarias, no que diz respeito à definição de papéis da equipe de gestão escolar, com o objetivo de não concentrar no professor de AEE a responsabilidade de gestão da educação inclusiva nas escolas.

Ao mesmo tempo, percebe-se claramente que, em muitas escolas, a equipe gestora tem sido uma forte barreira à inclusão. Segundo relato de responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental de um dos municípios:

"A nossa sociedade é percebida como algo uniforme. O padrão é o que vale. E, no momento em que o gestor começa a viver a inclusão, até romper problemas e barreiras internas, o processo é demorado. Então, os gestores mais abertos à inclusão conseguem dar esse passo, mas aqueles que ainda não compreenderam isso apresentam resistência e exigem, por exemplo, que os pais de alunos com deficiência mais graves permaneçam na escola... É sempre mais fácil gerir a escola quando o diretor já entendeu a importância da inclusão".

Alguns exemplos ilustram situações de resistência dos gestores escolares à educação inclusiva e também as consequências que tal posição traz para o cotidiano escolar. Em algumas escolas visitadas, foram identificadas posições contrárias às diretrizes de operacionalização do AEE e à articulação desse serviço com o atendimento dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas salas regulares. Em uma escola com vários alunos público-alvo da educação especial matriculados, a diretora e a coordenadora pedagógica mostraram-se resistentes e, em alguns pontos, contrárias, a alguns princípios da política de educação inclusiva. Elas defendem, por exemplo, a redução de carga horária de alguns alunos com deficiência por tempo indeterminado:

"É como se você estivesse exigindo dele mais do que ele consegue".

Além disso, defendem que o AEE seja realizado no mesmo turno da sala regular:

"Não acho que deveria ser tão engessado como o governo [federal] define na lei".

Como contraponto a esse posicionamento, a professora de AEE é irredutível em relação a essas questões, o que gera tensões e consequências negativas ao processo de implementação da educação inclusiva, percebido também pelas famílias dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

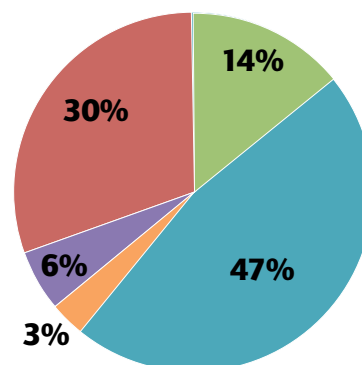
Os dados quantitativos coletados junto a professores de salas de aula regulares e do AEE corroboram as percepções da pesquisa qualitativa quanto à necessidade de maior envolvimento e participação das equipes gestoras na liderança de todos os processos decorrentes da implementação da educação inclusiva nas escolas.

Ainda com relação aos dados quantitativos, somente 30% dos professores das salas regulares afirmaram receber um acompanhamento contínuo da equipe gestora em relação a suas práticas pedagógicas inclusivas. Outro dado que chama a atenção é o fato de que 47% dos professores de salas regulares não responderam a essa questão, o que indica não haver reconhecimento do papel da equipe gestora em sua função de acompanhamento do cotidiano da inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação nas salas regulares.

Gráfico 14: A gestão da escola (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico) realiza acompanhamento de sua prática pedagógica em relação à educação inclusiva/educação especial?

Respostas	Participantes
Sempre	429
Eventualmente	197
Raramente	78
Nunca	39
Não respondeu	664
Total geral	1.407

Eventualmente ■
 Não respondeu ■
 Nunca ■
 Raramente ■
 Sempre ■

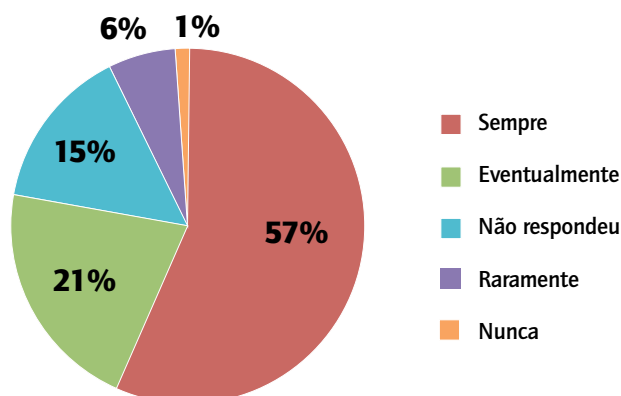


Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de sala regular, 2015.

Essa percepção negativa em relação ao papel de acompanhamento das práticas pedagógicas inclusivas pela equipe gestora é menos presente entre os professores do AEE, conforme mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15: A gestão da escola (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico) realiza acompanhamento de sua prática pedagógica?

Respostas	Participantes
Sempre	180
Eventualmente	68
Raramente	20
Nunca	3
Não respondeu	47
Total geral	318



Fonte: Questionário da pesquisa aplicado a professores de AEE, 2015.

Na pesquisa qualitativa, ficou claro que, em um número expressivo de escolas, o professor de AEE é o grande catalisador e o principal responsável pelas questões relativas à educação inclusiva, em muitos casos com o distanciamento ou pouca responsabilização da equipe gestora pelo gerenciamento da educação inclusiva em seus diferentes aspectos. Provavelmente, é por essa razão que, na pesquisa quantitativa, um maior percentual de professores do AEE afirma receber acompanhamento pela equipe gestora quanto às práticas pedagógicas inclusivas. Em geral, é ao professor de AEE que a equipe gestora se reporta para fazer esse acompanhamento.

Outro aspecto que reforça essa análise diz respeito à relação dos responsáveis pela educação inclusiva nas secretarias de educação com os professores do AEE, que, muitas vezes, não são mediadas pela equipe gestora, o que contribui para fortalecer o distanciamento das equipes gestoras do acompanhamento da educação inclusiva nas escolas.

4.2 Currículo

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c).

O currículo expressa e orienta o sentido formativo da experiência escolar, em um projeto de trabalho elaborado pelas redes de ensino e por escolas de acordo com os referenciais curriculares nacionais, estaduais e/ou municipais.

Nesse sentido, o currículo das redes municipais destaca determinada concepção em relação às experiências educacionais que se supõem que todo aluno deve ter, partindo-se do princípio de que a sociedade as considera fundamentais para o seu desenvolvimento. Em termos de política educacional, o currículo deve ser entendido como expressão dos compromissos do Estado com a sociedade e o sistema escolar. Enquanto projeto público de educação, o Estado deve gerar as condições necessárias para concretizar as experiências educacionais. É

importante acrescentar, além disso, que o currículo é um processo de construção, análise e tensão permanente, ou seja, sujeito a mudanças e reestruturações em função das expectativas e das demandas geradas na sociedade, em cada momento histórico.

Portanto, um currículo não pode ser a soma de disciplinas e dos conteúdos preestabelecidos a serem propostos aos alunos, mas uma composição de direcionadores, intenções, estratégias, meios e ações, entrelaçados por princípios políticos, filosóficos, pedagógicos e didáticos que contribuem para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, a escola e o professor têm papel central no processo de organização de tempos e espaços escolares, que produzem materialidades e práticas significativas e colaborativas de trabalho. Ensinar todos os alunos pressupõe que o professor tenha um repertório sólido dos temas a serem trabalhados, um planejamento claro das estratégias e das mediações a serem utilizadas, um olhar atento e sensível aos processos de aprendizagem de todos os alunos e também que disponibilize recursos diversificados em diferentes formatos, prevendo a acessibilidade.


Assim, a igualdade de oportunidades, que está na base das propostas de educação inclusiva, implica assegurar que todas as crianças e jovens com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação tenham a possibilidade de acesso às práticas e aos conteúdos previstos no planejamento de cada escola e de seus profissionais. A igualdade de oportunidades se estende, portanto, às oportunidades de aprendizagem. No caso desses alunos, é importante verificar de que maneira eles têm acesso ao currículo escolar.

Nos municípios pesquisados, foram identificadas diferentes formas de se trabalhar com o currículo em uma perspectiva inclusiva. É notório que o currículo é um dos nós para a garantia da equiparação de oportunidades de aprendizagem. Percebe-se que vários aspectos da educação inclusiva tiveram avanços significativos, no entanto, a perspectiva de um currículo para todos ainda é um desafio para as redes municipais. Em muitos casos, tal desafio guarda semelhança com as concepções acerca das possibilidades e das impossibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, enfatizando as deficiências dos alunos e as percepções equivocadas decorrentes de teorias e abordagens médico-clínicas, psicologizantes, psicométricas e reabilitadoras.

As abordagens curriculares identificadas nas redes pesquisadas, assim como os seus desdobramentos em relação aos conteúdos a serem ensinados ou as estratégias e as atividades propostas aos alunos público-alvo da educação especial podem ser agrupadas, para efeito de análise, em quatro blocos:


- **conteúdos comuns a todos, com atividades diversificadas:** esse é a perspectiva alinhada aos princípios da educação para todos, ou seja, garante-se o mesmo currículo para todos e estruturam-se atividades que contemplem a diversidade dos modos de aprender dos diferentes alunos;
- **conteúdos comuns a todos, com atividades adaptadas:** os conteúdos trabalhados buscam ser os mesmos, mas as atividades propostas subestimam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação;
- **conteúdos e atividades adaptados:** a perspectiva de igualdade é fragilizada, tanto no planejamento dos conteúdos quanto das atividades propostas, o que dificulta o processo de interação e aprendizagem entre os alunos; e
- **conteúdos e atividades exclusivas:** nesse caso, o aluno público-alvo da educação especial tem um atendimento individualizado e segregado, o que transforma a experiência escolar em mais uma vivência de discriminação. A possibilidade de aprender com e na diversidade é desconsiderada.

As práticas que consideram conteúdos comuns a todos, com atividades diversificadas, ainda são menos frequentes, tendo sido apontadas por algumas redes como um dos grandes desafios a serem alcançados para a consolidação da política de educação inclusiva. É o que indica o trecho do depoimento de uma das coordenadoras de educação especial entrevistadas:




"Acho que estamos avançando, com a entrada de outros elementos, outras linguagens. Teatro, trabalhos de pintura... Acredito que é um avanço para um currículo mais aberto. Há incentivos para as escolas que desenvolvem projetos assim e precisam de recursos. Esses projetos desafiam a organização escolar conservadora. A necessidade de mudança de concepção do que é ensino e o que é aprendizagem é um desafio. Dependendo dessa concepção, reconhecemos ou não a capacidade universal de todas as crianças. De que todas são capazes de aprender. Uma concepção conservadora entende que alguns aprendem e outros não. Mudar a concepção é o grande desafio".

Segundo os relatos obtidos nas visitas aos municípios, a maior parte das escolas das redes pesquisadas ainda desenvolve conteúdos e atividades adaptados, nas quais a equiparação de oportunidades no acesso ao currículo é limitada:



"Precisamos repensar a grade de currículo, ainda é muito organizado por 'caixinhas'. Ainda não se idealiza como a pessoa com deficiência pode se incluir. Vamos pegar deficiência intelectual e autismo, que tem a dificuldade de escrita e leitura, tem que repensar o currículo. Para os professores, orientamos que realizem atividades diferentes. Não que seja descontextualizada, mas tem que ser atividades pensadas pra eles. Mas tem que ainda avançar nisso, nem todos seguem as nossas orientações". (Coordenadora de educação especial)

O desenvolvimento de conteúdos e atividades exclusivas para os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação também foi identificado em várias redes e escolas, e a justificativa mais recorrente para essa situação identifica no aluno e no tipo de deficiência, ou na sua condição "mais severa", a presumida impossibilidade para seu acesso ao currículo comum.



"Principalmente nos casos mais severos, nas deficiências mais graves, é uma ilusão achar que esse aluno sempre terá condições de acompanhar as atividades previstas para todos. Acho que esse aluno precisa de um atendimento mais especializado mesmo, mais individualizado e com conteúdos que ele possa acompanhar". (Professora de sala regular)

As perspectivas apontadas na pesquisa qualitativa também estão presentes nos dados quantitativos. Nos questionários para professores de AEE, professores de sala de aula regular e coordenadores pedagógicos, os participantes foram questionados se consideram que a escola deve ensinar os mesmos conteúdos curriculares aos alunos com e sem deficiência, TEA, TGD, altas habilidades/superdotação. A Tabela 7 sintetiza as percepções desses profissionais, que relativizam a questão segundo as diferentes deficiências.

Tabela 7: Oferta de currículo comum para alunos com deficiência

Ensino do mesmo conteúdo para os alunos com deficiência		Sim	Não	Depende	Não respondeu
Cegueira	Coordenadores pedagógicos	66%	4%	15%	15%
	Professores de sala regular	61%	8%	19%	12%
	Professores de AEE	71%	2%	21%	6%
	Total	63%	6%	19%	11%
Baixa visão/ deficiência visual	Coordenadores pedagógicos	71%	2%	13%	14%
	Professores de sala regular	69%	5%	16%	10%
	Professores de AEE	77%	1%	16%	6%
	Total	70%	4%	15%	11%
Surdez	Coordenadores pedagógicos	66%	5%	13%	16%
	Professores de sala regular	64%	7%	17%	12%
	Professores de AEE	75%	3%	13%	9%
	Total	66%	6%	16%	12%
Deficiência auditiva	Coordenadores pedagógicos	70%	2%	13%	15%
	Professores de sala regular	65%	6%	17%	12%
	Professores de AEE	74%	1%	19%	6%
	Total	67%	5%	17%	12%
Deficiência múltipla	Coordenadores pedagógicos	35%	9%	41%	15%
	Professores de sala regular	42%	14%	31%	13%
	Professores de AEE	49%	5%	36%	10%
	Total	42%	12%	33%	13%
Surdocegueira	Coordenadores pedagógicos	43%	4%	27%	26%
	Professores de sala regular	46%	13%	27%	14%
	Professores de AEE	54%	5%	29%	12%
	Total	47%	11%	27%	15%
Deficiência intelectual/ mental	Coordenadores pedagógicos	36%	4%	37%	23%
	Professores de sala regular	40%	17%	32%	11%
	Professores de AEE	57%	8%	34%	1%
	Total	42%	15%	33%	11%
TEA/TGD	Coordenadores pedagógicos	40%	4%	36%	20%
	Professores de sala regular	41%	13%	32%	14%
	Professores de AEE	53%	7%	31%	9%
	Total	43%	12%	33%	12%
Altas habilidades/ superdotação	Coordenadores pedagógicos	50%	7%	28%	15%
	Professores de sala regular	55%	10%	21%	14%
	Professores de AEE	66%	4%	19%	11%
	Total	56%	9%	22%	13%
Total (média)		55%	9%	24%	12%

Observação: a soma das porcentagens pode não ser 100%, em função dos arredondamentos.

Fonte: Questionários da pesquisa a professores de sala regular, professores de AEE e coordenadores pedagógicos, 2015.

A Tabela 7 permite formular várias análises e hipóteses em relação às concepções e aos modos de entender o currículo na educação inclusiva.

■ Na média total, a maioria dos profissionais (55%) já incorporou a seu discurso a possibilidade de que todos os alunos possam aprender os mesmos conteúdos, ainda que a perspectiva relativizante, expressa na resposta “depende”, mantenha um percentual expressivo (24%). Quando se faz um recorte por tipo de deficiência, ficam mais explícitas as dúvidas em relação às possibilidades de aprendizagem dos mesmos conteúdos pelos diferentes alunos.

■ De forma geral, os professores de AEE são o grupo que mais indica ser possível ensinar os mesmos conteúdos a todos os alunos. Essa percepção provavelmente está associada ao maior investimento na formação desses profissionais, a seu papel de referência e ao trabalho direto e intenso com alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

■ Os coordenadores pedagógicos, de forma distinta dos professores de AEE, são o grupo que aponta menores possibilidades de ensinar os mesmos conteúdos aos alunos com deficiência múltipla, surdocegueira, deficiência intelectual, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Considerando-se a importância desse profissional para as questões pedagógicas da escola, seu papel formador e sua responsabilidade em relação à implementação das propostas curriculares, constata-se grande desconhecimento e descrença em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, o que representa sério entrave à construção de escolas inclusivas e para todos.

■ Os dados coletados indicam maior dificuldade no entendimento sobre a possibilidade de ensinar os mesmos conteúdos para os alunos com deficiência intelectual e TEA, TGD pelo conjunto dos profissionais. Esse posicionamento também se verificou na pesquisa qualitativa, associada a uma representação social que relaciona esses grupos à limitação e à incapacidade.

O conjunto dos dados coletados aponta, portanto, a questão curricular como um dos principais desafios para o avanço e a consolidação das políticas de educação inclusiva. Ainda são fortes o desconhecimento, o preconceito, a pouca atenção e o baixo investimento das redes e dos profissionais a respeito desse tema, o que é acentuado quando se consideram os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

4.3 Educação inclusiva e Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece, no seu artigo 12, que as escolas devem elaborar, de forma participativa, seu planejamento anual. O documento que contempla os objetivos, as metas a serem alcançadas, os recursos a serem utilizados e as estratégias e atividades para tais fins é o Projeto Político-Pedagógico, o PPP.

Tal documento, que muitas vezes é elaborado de forma burocrática e pouco participativa, deve expressar o histórico, o perfil e a identidade de cada escola, suas necessidades, as características do público atendido e sua visão a respeito da melhor forma de garantir os direitos educacionais de todos os seus alunos. Considerando o caráter público das redes municipais e suas escolas, é fundamental que o PPP das escolas expresse claramente como cumprirá suas atribuições como espaço plural, democrático e para todos.

Um dos indicadores de avanço nas políticas de educação inclusiva é a incorporação, no PPP, de princípios e práticas inclusivas, em todos os níveis de ensino e de forma transversal. Tal perspectiva assume a educação inclusiva como premissa, tanto do ponto de vista institucional quanto das intenções expressas em relação aos modos de fazer e de organizar a oferta educativa a todos os alunos.

Neste estudo, buscou-se investigar de que maneira os PPPs das escolas contemplam ou especificam questões da educação inclusiva. Um ponto fundamental, destacado em vários municípios, diz respeito ao planejamento feito pela secretaria de educação e de que maneira ele "aterrisa" nas escolas. O PPP, em sua concepção, deve expressar princípios comuns a toda a rede de ensino, cuja formulação ocorre nos órgãos centrais das secretarias municipais de educação que, por sua vez, dialoga com os referenciais nacionais.


Em Maracanaú, a Secretaria de Educação tem um projeto institucional que contempla a educação inclusiva e se reflete nos PPPs das escolas, como aponta o exemplo a seguir, extraído do projeto de uma escola para o período de 2013-2014:

Na perspectiva da inclusão e de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o Decreto Nº 6.571/2008, a escola também oferta o Atendimento Educacional Especializado nos três turnos, na Sala de Recursos Multifuncionais, com a função de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (SECRETARIA MUNICIPAL DE MARACANAÚ).

Nesse PPP, a perspectiva inclusiva está presente ao longo do documento, que menciona, ainda, os tipos de deficiência dos alunos presentes na escola; a estrutura da sala de recursos multifuncionais e os papéis do professor de AEE e dos de sala regular.

No município de Erechim, verificou-se que a educação inclusiva aparece nas diretrizes para a elaboração do PPP, formulada pela Secretaria Municipal de Educação, e no PPP das escolas, seguindo as orientações da Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL. MEC/SEESP, 2010b).

Na rede municipal de Porangatu, de acordo com a responsável pela educação inclusiva, a perspectiva inclusiva é transversal na Secretaria de Educação, o que se expressa no PPP das escolas:



"Não tem esse negócio de a inclusão ser separada, ela atravessa todas as questões. Na SE também, tanto que não falamos mais departamento [de inclusão]: fazemos parte do departamento pedagógico. A educação inclusiva entra no Projeto Político-Pedagógico da escola e no regimento/estatuto da SE".


É importante destacar que as redes de ensino pesquisadas adotam diferentes modelos e processos de planejamento, tanto nas secretarias de educação quanto nas escolas. Foram identificados planos municipais de educação, planos plurianuais das secretarias, planos anuais, planos de ação, planos de acompanhamento, projetos institucionais etc. Os PPPs coexistem com esses processos de gestão educacional, às vezes de forma articulada e complementar, outras vezes, de forma contraditória, desorganizada ou pouco alinhada aos princípios norteadores dos documentos mais gerais de planejamento.

Essa profusão de processos de planejamento não necessariamente acompanha os tempos da operacionalização da política de educação inclusiva. Vários depoimentos apontam que o processo não é sempre linear, ou seja, não significa que, a partir da normatização e do planejamento central, as escolas incorporam a educação inclusiva e a implementam. É comum, também, que as escolas organizem estratégias e implementem práticas que, posteriormente, poderão ser incorporadas aos documentos e às normatizações. Além disso, em várias redes, no período de realização desta pesquisa, os PPPs estavam em processo de construção ou validação, o que dificultou a análise a respeito da presença e da abrangência da educação inclusiva nos documentos.

Outro ponto importante diz respeito à maneira como as escolas incorporam as diversas dimensões da educação inclusiva no PPP. A análise dos dados qualitativos coletados em campo indica que, com muita frequência, a educação inclusiva é contemplada nos PPPs em seus aspectos mais gerais, relacionados mais a princípios e conceitos do que a estratégias de operacionalização. Com frequência, o detalhamento em relação a práticas pedagógicas e à implementação da oferta educativa inclusiva se concentra no AEE, para o qual se explicitam procedimentos, atribuições, mecanismos de operacionalização e estratégias de implementação, em geral, seguindo as normatizações provenientes do MEC.


Em Betim, há um documento orientador formulado pela Secretaria Municipal de Educação e enviado às escolas para a construção dos PPPs com orientações detalhadas para a incorporação do AEE no PPP.

Já na rede municipal de Florianópolis, segundo atestam profissionais com diferentes cargos e funções, os PPPs das escolas não apenas incorporam os princípios gerais da educação inclusiva como também detalham aspectos pedagógicos e operacionais relativos ao AEE, às salas regulares e outros espaços escolares. Ao se referir a como a educação inclusiva foi incorporada aos PPPs, uma diretora avalia que



"Hoje, todos os envolvidos têm essas ideias e essa prática da inclusão internalizadas. Todos os profissionais da escola. Inclusive os funcionários. Está previsto no PPP".


A coordenadora da educação inclusiva da rede municipal complementa:



"Antes era um apêndice. Mas em função de todo um trabalho, a educação inclusiva aparece nos PPPs".


Elaboração do PPP e educação inclusiva em Vitória

Na rede municipal de educação de Vitória, o documento preliminar do PPP de todas as escolas é avaliado pela equipe do CFAEE, da Secretaria Municipal de Educação, que analisa de que forma esses projetos incorporam a inclusão dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/ superdotação, se o documento está alinhado aos marcos conceituais sobre educação inclusiva do município, o que expressa em relação às práticas pedagógicas inclusivas, entre outros aspectos. Segundo a coordenadora do CFAEE,



"Consideramos fundamental acompanhar e assessorar as escolas na elaboração dos PPPs. Nossa equipe lê todos os projetos, com o olhar da educação inclusiva, e aponta fragilidades, pontos a serem aprofundados, além dos aspectos positivos a serem contemplados nos planos".

A diretora de uma escola pesquisada reforça essa iniciativa, ao afirmar que



"O suporte da CFAEE é fundamental para que estejamos sempre atentos à temática, para que não deixemos escapar nenhuma dimensão da inclusão. O retorno que eles nos dão ajuda a aprimorar o projeto, que é compartilhado por toda a escola".

Nos questionários aplicados aos profissionais de educação do município, os professores de sala regular e de AEE afirmaram, majoritariamente, que a educação inclusiva está contemplada no PPPs de suas escolas, conforme Tabela 8.

Tabela 8: A educação inclusiva está contemplada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola?

Público-alvo	Sim	Não	Não sei	Não responderam
Professores de sala regular	78%	4%	14%	4%
Professores de AEE	79%	5%	8%	8%

Fonte: Questionários da pesquisa aplicados a professores de sala regular professores de AEE, 2015.

Os dados apresentados indicam claramente que, nos municípios pesquisados, a educação inclusiva está presente nos documentos de planejamento das secretarias de educação e das escolas, assim como no discurso dos profissionais das escolas. O posicionamento dos diversos atores em relação aos PPPs e à análise de alguns desses documentos indica diferentes estágios de implementação e transversalização das políticas de educação inclusiva, o que sugere que, nesses municípios, a discussão sobre a educação inclusiva já ultrapassou em grande medida o debate sobre sua legitimidade e os esforços se concentram, no momento, no enfrentamento dos desafios em relação a sua implementação.

4.4 Práticas pedagógicas inclusivas

Enquanto o currículo e o PPP demarcam as grandes linhas de atuação das escolas e são, muitas vezes, abstratos, as práticas pedagógicas são a instância, por excelência, em que seus sentidos e suas funções sociais se concretizam. Esses dispositivos se cruzam, se misturam e se confundem nos discursos e nas ações.

Nas práticas pedagógicas, o conhecimento construído pela humanidade ao longo da história é compartilhado, recriado e inventado pelas novas gerações. A sala de aula, por sua vez, é o núcleo central no qual os profissionais da educação exercem seu fazer cotidiano, organizam os tempos e os espaços escolares como dimensão pública. As práticas pedagógicas costumam ser a forma por meio da qual o currículo, os planos e os programas deixam a esfera das intenções e se realizam.

As práticas pedagógicas trazem, ainda, a autoria, a assinatura, as visões de mundo, os conhecimentos e as experiências dos professores e dos alunos, atravessadas por concepções, conceitos e preconceitos dos seus atores. As práticas pedagógicas inclusivas exigem o enfrentamento de práticas históricas discriminatórias, excludentes, competitivas, homogeneizadoras, normatizadoras, classificadoras e conservadoras que seguem presentes nas diversas instâncias sociais, entre as quais se inclui a escola.

Por meio das práticas pedagógicas, mais do que qualquer outro indicador, se observa a efetivação da educação inclusiva. Quando analisadas sob a perspectiva de apenas um professor ou ator escolar, a experiência inclusiva pode ser tratada como fato isolado ou individual, ao passo que quando a análise é feita a partir de uma rede de ensino, o foco é na ação coletiva, no esforço de gestores em disseminar referenciais e criar condições adequadas para que as práticas pedagógicas ocorram, assim como no empenho, no compromisso

e na criatividade de professores para que as aprendizagens se estendam a todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Esta pesquisa buscou mapear indicadores extensivos e intensivos, quantitativos e qualitativos, de modo a identificar tendências na implementação das políticas de educação inclusiva de redes de ensino em conjunto com um olhar sobre as práticas. Dessa forma, foi possível perceber tendências quanto às formas de operacionalização; à resolução de problemas; bem como a alternativas, brechas, vazios e desafios que são explicitados nas práticas pedagógicas. Com base em uma relação intrínseca e atenta entre o micro e o macro, as grandes questões e dilemas das políticas de educação para todos vêm à tona.

Para entender como as redes de ensino têm buscado desenvolver, implementar e disseminar práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental entender como, a partir das diretrizes nacionais aceitas pelas redes como princípios orientadores, essas mesmas redes de ensino e escolas se organizam para garantir que as práticas pedagógicas sejam efetivamente inclusivas. Nesse contexto, em que se busca prover orientações gerais, infraestrutura, recursos humanos e didáticos, em que medida todo esse esforço e todo o investimento se materializa em inclusão com qualidade para todos os alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino?

É inegável que os municípios pesquisados apresentam vários indicadores positivos em relação a acesso, infraestrutura, oferta de formações aos profissionais, estratégias de articulação e compartilhamento de valores e princípios inclusivos. Todo o esforço nacional, das redes de ensino e das escolas apenas se efetiva completamente no cotidiano da sala de aula. As práticas pedagógicas são a representação última da garantia do direito à educação.

Nos municípios pesquisados, foi possível verificar diferentes graus de enraizamento da política de educação inclusiva nas práticas pedagógicas. No caso das salas regulares, foram identificadas práticas como:


- eram realizadas diferentes atividades complementares e articuladas, com um tema comum;
- os alunos público-alvo da educação especial realizavam as mesmas atividades, de acordo com suas possibilidades, que os demais alunos;
- os alunos público-alvo da educação especial permaneciam na sala, sem realizar nenhuma atividade que contribuísse com aprendizagens curriculares significativas;
- os alunos público-alvo da educação especial realizavam atividades adaptadas, dentro do tema que estava sendo tratado pelo grupo;
- os alunos público-alvo da educação especial desenvolviam atividades adaptadas, que não tinham relação com o tema que estava sendo estudado pelo conjunto da sala;
- os alunos público-alvo da educação especial desenvolviam atividades propostas pelo cuidador, pelo profissional de apoio, pelo estagiário ou pelo professor do AEE;
- os alunos público-alvo da educação especial desenvolviam atividades propostas pelo professor de AEE;
- os alunos público-alvo da educação especial saíam para frequentar o AEE;
- durante as aulas, os alunos público-alvo da educação especial estavam em outros espaços escolares, só ou acompanhados;
- todos os alunos da sala de aula realizavam atividades propostas por dois professores, em modelos de dupla docência;
- as aulas eram traduzidas para Libras por intérpretes;
- apesar de haver alunos com surdez nas salas, não havia intérpretes;
- todos os alunos da sala em aula de Libras estavam sob a responsabilidade de um instrutor surdo;

- os alunos público-alvo da educação especial desenvolviam as mesmas atividades que os demais, contando com materiais didáticos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva;
- os alunos público-alvo da educação especial desenvolviam as mesmas atividades que os demais, sem contar com materiais didáticos acessíveis ou recursos de tecnologia assistiva;
- os alunos público-alvo da educação especial não realizavam atividade alguma;
- os alunos público-alvo da educação especial interagem com os demais alunos;
- os alunos público-alvo da educação especial não interagem com os demais alunos;
- os alunos público-alvo da educação especial interagem com os demais alunos em grupos homogêneos; e
- os alunos público-alvo da educação especial interagem com os demais alunos em grupos heterogêneos.


Algumas dessas práticas contrariam, efetivamente, os princípios da educação inclusiva e foram presenciadas em algumas escolas visitadas. Verificou-se que tais práticas são recorrentes nas redes de ensino nas quais foram observados vários aspectos frágeis das políticas de educação inclusiva que incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas:

- oferta limitada e descontínua de formação continuada dos diferentes profissionais, principalmente coordenadores pedagógicos e professores de sala regular;
- baixa responsabilização do coordenador pedagógico em relação às questões curriculares, de planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas;
- equipe gestora com pouco conhecimento e envolvimento em relação às propostas pedagógicas inclusivas;
- alunos frequentando o AEE no turno, o que caracteriza esse serviço como substitutivo e não complementar;
- professores de AEE considerados, tanto pelas secretarias de educação e gestores escolares quanto por professores de salas regulares e famílias de alunos como os principais e praticamente únicos responsáveis pela gestão e pela implementação da educação inclusiva na escola;
- setores responsáveis pelas políticas de educação inclusiva nas secretarias de educação com baixa articulação com os demais responsáveis pelos diferentes níveis e modalidades de ensino, sem atuação de forma transversal, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MEC/SEESP, 2008c);
- acompanhamento sistemático e longitudinal insuficiente em relação às práticas pedagógicas inclusivas nas escolas e às aprendizagens dos alunos público-alvo da educação especial;
- processos de registro, sistematização e disseminação das práticas pedagógicas inclusivas insuficientes, sem diretrizes definidas para o conjunto da rede e realizados de maneira informal;
- pouca oferta de materiais didáticos em formatos acessíveis e inclusivos e de tecnologia assistiva;
- equipes multidisciplinares com perspectiva de atendimento clínico e reabilitador;
- resistência de alguns professores de sala regular;
- insuficiência de ações de sensibilização voltadas à construção de uma cultura inclusiva nas escolas; e
- desprestígio da área de educação especial na estrutura da secretaria de educação.


É importante frisar que muitos municípios pesquisados já superaram, total ou parcialmente, os desafios apontados anteriormente em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, foram verificadas muitas situações e exemplos inspiradores de boas práticas pedagógicas inclusivas. A seguir são destacados alguns:




"Um exemplo é o de um aluno autista que está terminando o ensino médio, com quem fizemos um trabalho intenso junto à equipe de apoio, cerca de uns cinco anos atrás. Foi um desafio porque trabalhamos com a família e fizemos formação, criando estratégias de comunicação alternativa para falar com o aluno, sendo os professores orientados na forma de lidar com o aluno com autismo, melhorando a prática do aluno". (Responsável por educação inclusiva municipal)




"Meu filho está no 2º ano e tem um sério comprometimento motor. Ele cursou a educação infantil em uma escola particular e entrou nesta escola. Ele foi muito bem recebido na escola pública. O desenvolvimento dele nos últimos dois anos é ótimo. Ele está aprendendo tudo. Para a realização das atividades, inclusive em casa, ele utiliza o notebook da sala de recursos. Todas as suas atividades são preparadas em versão digital, antes da realização da aula, pela professora do AEE e, posteriormente, impressas para serem registradas em um caderno, igual ao dos demais alunos da turma". (Mãe de aluno)




"Numa turma com uma aluna cega, todos os alunos aprenderam Braille, chegando a utilizar para as leituras tanto os livros comuns como os em Braille. Numa outra turma, a utilização de instrumentos aumentativos que facilitavam a leitura aos alunos com baixa visão também servia aos alunos com problemas de escrita, como no caso da troca de letras". (Coordenadora pedagógica)




"Minha filha estuda numa turma inclusiva e ela é muito amiga de uma colega de classe que tem paralisia cerebral. Uma vez ela recebeu a tarefa de fazer uma reportagem sobre um colega da sala. Ela entrevistou e descreveu essa sua amiga e eu fiquei impressionado pelo cuidado, o carinho com o qual escreveu sobre ela. Ela simplesmente descrevia a sua amiga, a deficiência ficava em segundo lugar". (Pai de aluna sem deficiência que estuda em uma sala inclusiva)



"A gente tem feito um trabalho de inclusão na EJA. Os alunos surdos têm intérprete, alunos cegos acompanhados, ou seja, o cuidado com o aluno à noite é igual ao do dia. Teve alunos com deficiência concluindo o ensino fundamental no Projovem também. E todas as atividades que os alunos ditos normais fazem, os alunos com deficiência participam. Teve agora o recital de poesia, por exemplo". (Diretor de escola)



"Foram organizados na rede Grupos de Trabalho (GTs), formados por representantes de diferentes unidades escolares, funções e níveis de ensino, que se reúnem para estudar e discutir dúvidas e demandas comuns na rede. Um dos frutos dos GTs foi a portaria que redimensionou a política de professores auxiliares". (Coordenadora de educação especial)



"Aqui planejamos o trabalho em conjunto e antecipadamente. Por exemplo, no caso de uma aluna cega: a professora vai trabalhar fração. Ela solicita materiais em Braille e materiais para elaboração de conceitos relacionados a fração. Providenciamos material e trabalhamos [no AEE] para que o aluno possa trabalhar as mesmas coisas, com os demais alunos em sala de aula, ao mesmo tempo. [...] Tenho um compromisso com a família e com o professor. Eu devo ajudar o professor com recursos". (Professora de AEE)

Educação bilíngue inclusiva em Rio Branco

Em Rio Branco, o Projeto Escola Acessível – Caminho para o Bilinguismo tem como um de seus objetivos proporcionar uma comunicação mais ampliada entre os alunos com surdez, deficiência auditiva e ouvintes, visando a criar condições para que todos – alunos, professores, gestores e funcionários – se comuniquem por meio de Libras. Esse projeto teve influência do MP: a Secretaria da Educação assinou um TAC e se comprometeu a implementar a educação bilíngue em todas as escolas do município até 2021. Até o final de 2014, 14 escolas foram contempladas com esse Projeto, seis a mais do que o previsto inicialmente. Entre essas escolas, nove têm alunos com surdez.

Segundo depoimento do Grupo dos Professores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, esse projeto tem sido uma experiência muito positiva na inclusão de alunos com surdez. Segundo uma das professoras do grupo:

"O projeto já está fazendo diferença, a criança surda não está mais isolada, ela de fato está sendo incluída, não é mais somente um grupo de alunos surdos que falam Libras, os outros alunos, as professoras, estão com um conhecimento básico e assim os surdos não ficam isolados. Na escola regular, os alunos surdos têm a professora de sala, o intérprete, o instrutor surdo, os gestores, são olhares diferentes para o mesmo aluno, diferente da escola especial, isso lá não existia. Estamos a caminho, a nossa luta hoje é voltada para a escola bilíngue inclusiva e eu compartilho essa ideia".

O coordenador da Educação Inclusiva de Rio Branco relatou que a oferta do AEE no contraturno para os alunos com surdez ocorre com maior frequência do que para os demais alunos – cinco vezes por semana –, pois consideram que esses alunos precisam de mais tempo para aprendizagem das línguas. O professor do AEE ensina língua portuguesa na modalidade escrita, os alunos aprendem Libras como primeira língua com instrutores surdos e os conteúdos curriculares em Libras, complementando o que está sendo trabalhado na sala regular.

Na sala regular, a professora conta com o intérprete, que também é formado em pedagogia, que faz a interpretação e auxilia na mediação de situações pedagógicas. Esses dois professores planejam as aulas e desenvolvem os materiais didáticos. Segundo o coordenador da Educação Inclusiva:

"A aprendizagem dos alunos com surdez não é uma tarefa fácil, então temos de dar mais atenção e suporte para o professor do AEE e da sala regular".

4.5 Materiais didáticos inclusivos e acessíveis

A inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação na escola regular chama atenção para a necessidade de definir estratégias e recursos acessíveis e inclusivos para possibilitar a aprendizagem.

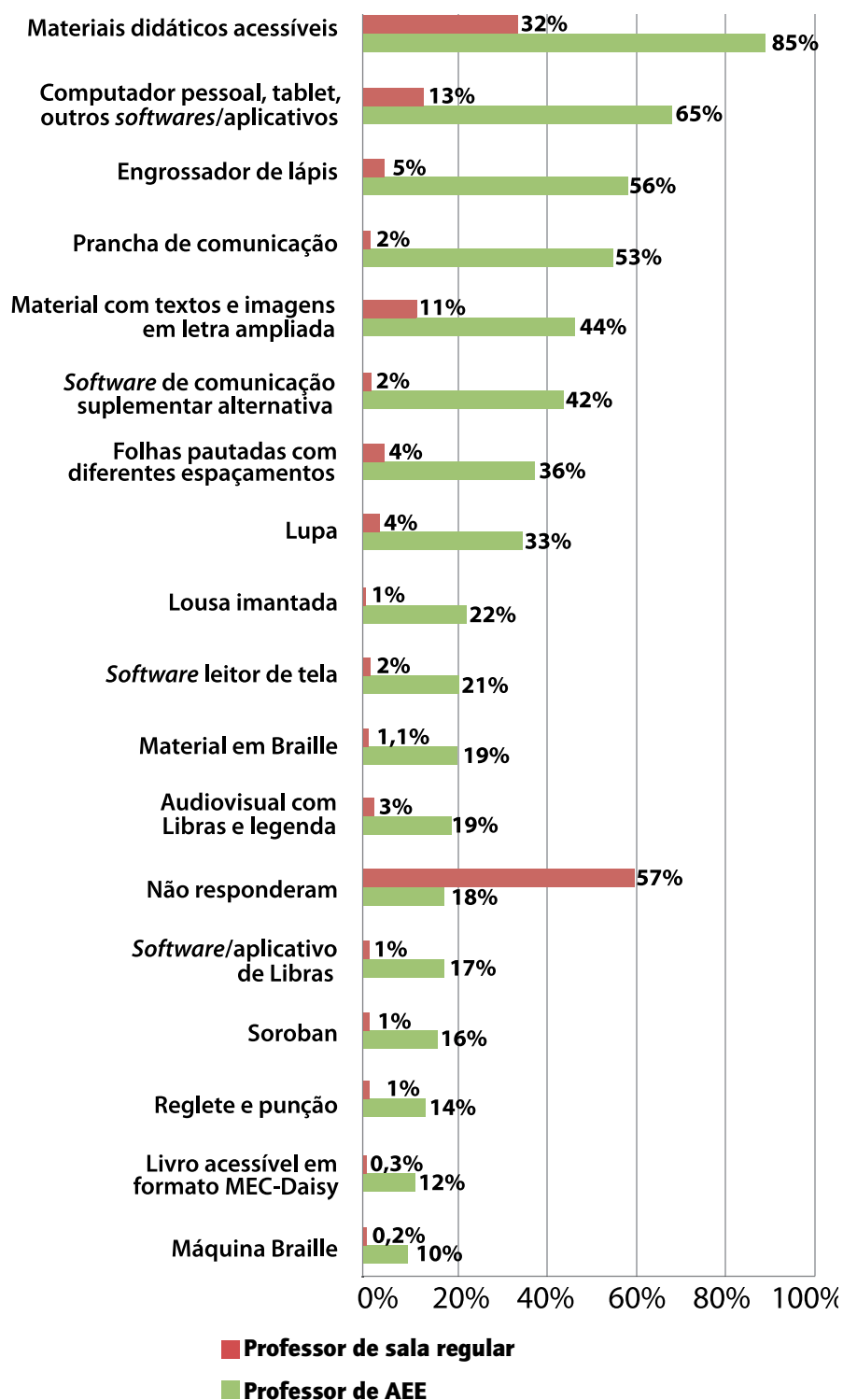
Há vários relatos sobre a oferta de formações, principalmente para os professores de AEE, sobre a produção de materiais acessíveis e usos de tecnologias assistivas. Além disso, pode-se observar *in loco* muitos materiais acessíveis desenvolvidos por professores de AEE e professores de sala regular.

Foi verificado também que as redes municipais receberam materiais didáticos inclusivos e acessíveis para as SRMs, por meio de programa específico do MEC. Em poucos municípios foi citada a adesão a outros

programas federais que fornecem materiais em formatos acessíveis, geralmente apenas para pessoas com deficiência visual, como o Programa Nacional do Livro Didático Acessível. Os recursos do PDDE, por exemplo, permitiriam que as escolas adquirissem materiais acessíveis, de acordo com as necessidades específicas de cada estabelecimento.

Quando questionados sobre o uso de alguns recursos acessíveis, professores de AEE e de salas regulares apresentaram respostas muito diferentes, conforme mostra o Gráfico 16.

Gráfico 16: Dos recursos abaixo, qual(is) é(são) utilizados em sua prática pedagógica?



Fonte: Questionários da pesquisa aplicados a professores de sala regular e a professores de AEE, 2015.

O Gráfico 16 mostra a enorme insuficiência dos materiais didáticos em diferentes formatos acessíveis e inclusivos em todas as redes pesquisadas, sobretudo na sala regular. Em comparação com os recursos didáticos disponibilizados para o restante dos alunos da rede (sem acessibilidade), constata-se a explícita discriminação e esse quadro acarreta prejuízos aos processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial e dificulta a realização de práticas pedagógicas inclusivas e a equiparação de oportunidades, conforme previsto em diferentes marcos legais nacionais.

Florianópolis – produção de materiais didáticos acessíveis

O Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), iniciativa do MEC com gestão descentralizada, produz recursos acessíveis para alunos cegos e com baixa visão da rede municipal de Florianópolis, a partir da solicitação das professoras das Salas Multimeios (como são chamadas as SRMs do município). Na pesquisa de campo, uma pessoa responsável pela coordenação descreveu o trabalho desenvolvido pelo CAP:

"Aqui é um centro de produção de livros didáticos. Não só para Florianópolis, mas para outros 13 municípios de Santa Catarina. Produzimos livros em Braille ou em áudio e outros materiais de acordo com a solicitação dos alunos cegos. Na nossa região, são 14 alunos ao todo. Também fazemos material ampliado para alunos com baixa visão, quando solicitado. Nosso trabalho está articulado com o trabalho das escolas. Nosso contato direto são as Salas Multimeios".

Além disso, o CAP promove formações para que os professores da rede possam trabalhar o Braille com seus alunos. Segundo a representante da coordenação:

"Quando necessário, fazemos formação para que todos os professores com alunos cegos utilizem o Braille. Saibam como utilizar o software Braille Fácil. Para o próximo ano, percebemos a necessidade de estar mais próximos desse professor. Sempre que o professor precisa, ele vem aqui. Fazemos esse trabalho conjunto".

Um obstáculo enfrentado é que, muitas vezes, a solicitação para a produção de materiais não é feita em tempo hábil para que o aluno o receba e acompanhe o conteúdo com o restante da sala:

"Temos dificuldade porque solicitamos o planejamento do professor, para que o aluno tenha o material no momento em que está sendo trabalhado, junto com todos os demais, mas eles não mandam. É direito do aluno ter o material junto com todos os demais. No ano que vem, faremos reuniões nas escolas, com a equipe toda da escola, para que entendam por que solicitamos o planejamento. Não é para fiscalizar ou avaliar. O aluno tem o direito a ter o mesmo material que os demais. Literatura infantil, por exemplo. Se queremos que o aluno possa desenhar, criar, desenvolver o tato, a imaginação, que ele possa desenhar, criar suas representações...".

4.6 Avaliação dos alunos

Nos municípios pesquisados, foram levantadas informações sobre as estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. Esse é um aspecto central para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas.


Em relação às avaliações dos alunos com deficiência, TEA, TGD, altas habilidades/superdotação, constatou-se que a produção de relatórios, dossiês e registros cotidianos das aprendizagens dos alunos é uma prática bastante difundida nos municípios. Essas estratégias apontam uma valorização do acompanhamento processual, o que possibilita o monitoramento de avanços em relação à aprendizagem, a adequação do planejamento pedagógico, a necessidade de reorientações das metodologias e práticas utilizadas, entre outros.

Na análise desses registros e materiais, foram identificadas propostas que trazem a avaliação pedagógica comum a todos os alunos, juntamente com relatórios e portfólios do percurso na sala regular e no AEE, o plano de atendimento do AEE e informações específicas sobre a deficiência. Nessa proposta de avaliação, costumam estar envolvidos diferentes profissionais que trabalham com o aluno.

Outros municípios estruturaram instrumentos específicos para a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, em geral, partindo da anamnese e com ênfase em questões clínicas, psicológicas e comportamentais, mas com poucos indicadores pedagógicos. Tal perspectiva carrega traços dos modelos de escola especial, focados na deficiência, na incapacidade e na socialização desses alunos.


As avaliações formais das redes de ensino e das escolas, que deveriam ser um instrumento para todos os alunos matriculados, excluem, em muitos municípios, os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação desses processos avaliativos.

Também se observou que há situações em que os alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações formais, mas os resultados não são contabilizados nem nos boletins nem nos históricos escolares.



"O meu filho é alfabetizado, é inteligente, vai às aulas, faz o dever, faz as provas, tira nota e recebe um boletim vazio. Então fica difícil até para eu convencer ele que tem que estudar e que tem que fazer o trabalho. Eu perguntei 'Por que, se ele faz as provas?' [A professora responde] 'Não, porque ele é 'especial', ele entrou como autista...'. Ele é um autista de nome, ele tem síndrome de Asperger, mas eu estudo com ele, eu vou lá [...] O meu filho ficou muito frustrado. Ele pediu para ver o boletim dele e o boletim dele tá todo em branco. Então ele ficou frustrado". (Mãe de aluno)

Em todos os municípios pesquisados, os representantes das secretarias de educação relataram existir a preocupação de que os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação participem das avaliações externas. Com relação ao desenvolvimento das avaliações em formatos acessíveis, foi relatado que as avaliações do governo federal contemplam recursos de acessibilidades e condições adequadas para a sua realização – como carga horária estendida, presença de intérprete, prova oral etc. Já no caso das provas estaduais, a situação varia. Em um dos municípios, a responsável pela educação inclusiva afirmou que a avaliação estadual não possui material adequado para todos os tipos de deficiência e reforçou:



"Eles ainda não entendem a necessidade de adequação. Teve um fato inusitado, pedimos prova com letra ampliada, mandaram papel ampliado, com a letra igual".

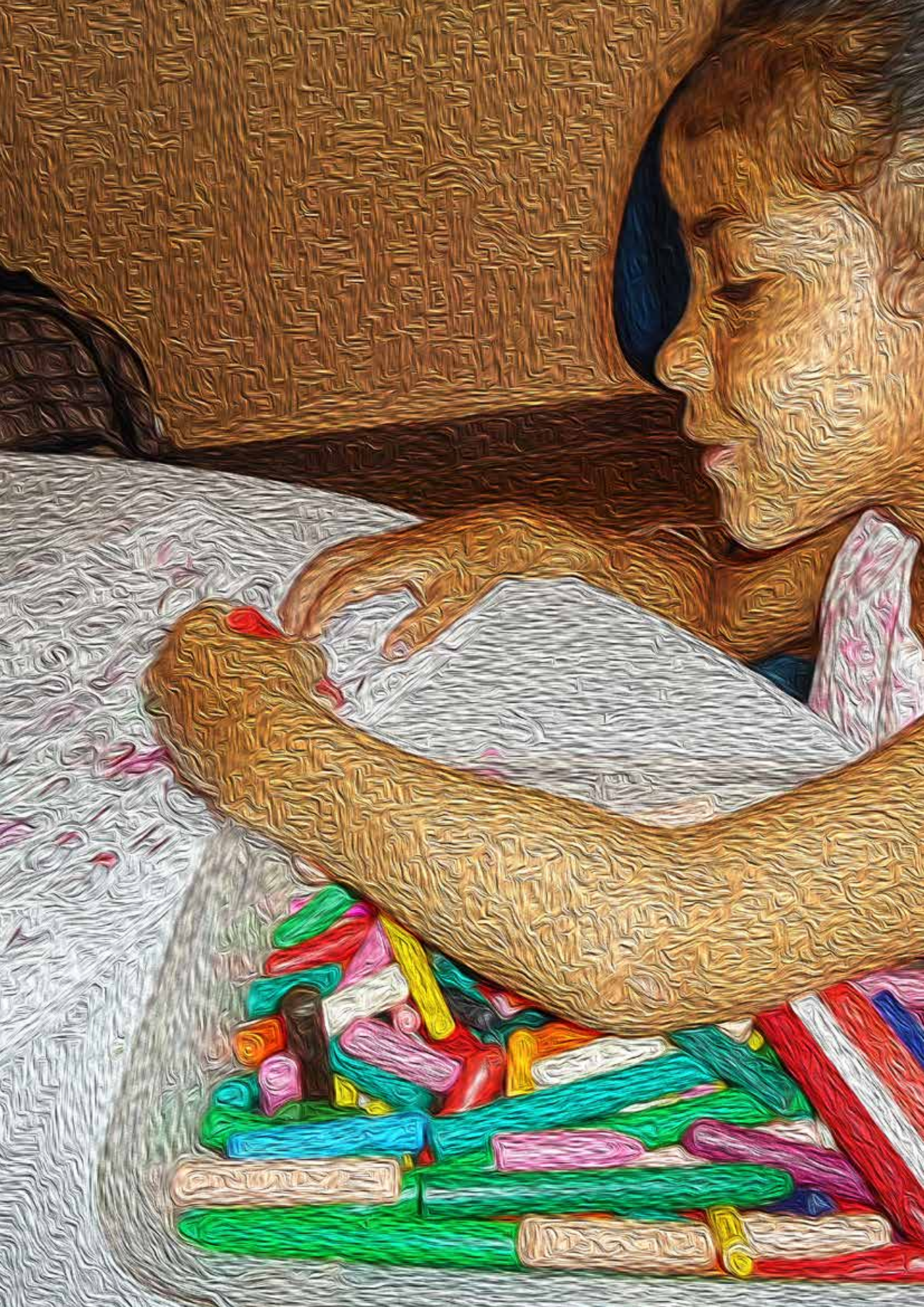
Nos questionários aplicados a coordenadores pedagógicos, professores de AEE e professores de sala regular, no entanto, não passou de 50% o percentual de respondentes que afirmaram que os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação participam de tais avaliações. A outra metade assinalou, principalmente, que não há participação ou, então, não responderam à questão, conforme indica a Tabela 9.

Tabela 9: Os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação participam das avaliações externas (Prova Brasil, SAEB, Provinha Brasil etc.)?

Respostas/Público-alvo	Coordenadores pedagógicos	Professores de AEE	Professores de sala regular
Sim	47%	50%	50%
Não	27%	16%	15%
Não sei	4%	5%	16%
Depende	7%	12%	6%
Não responderam	15%	17%	13%

Fonte: Questionários da pesquisa aplicados a coordenadores pedagógicos, professores de sala regular e professores de AEE, 2015.

Os dados coletados, portanto, apontam que a avaliação dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação reflete muitos desafios em relação ao acesso, à permanência e à aprendizagem desses alunos. Se, por um lado, a pesquisa indica a utilização de estratégias múltiplas e processuais de avaliação – que poderiam gerar práticas não discriminatórias, classificatórias e que dessem visibilidade ao contexto, à trajetória e ao avanço da aprendizagem dos alunos –, a análise desse aspecto das práticas pedagógicas explicita mecanismos de exclusão e de descrença na capacidade de aprendizagem e de acesso ao currículo comum nas redes de ensino e nas escolas, mesmo quando já abdicaram de escolas e classes especiais.



Considerações finais

O êxito das políticas, dos programas e dos projetos no campo da educação inclusiva não depende unicamente da validade de seus princípios e objetivos gerais, nem tampouco dos recursos aplicados, mas também da arquitetura institucional e social na qual se desenvolvem. Assim, a implementação da educação inclusiva não implica um único caminho de “cima para baixo”, mas depende da articulação na atuação das várias instâncias que compõem as redes de ensino: órgãos da gestão central e unidades escolares, além de outras instâncias envolvidas na oferta educativa (conselhos de educação, conselhos de pessoas com deficiência, operadores de direito etc.). Supõe, ainda, a estruturação de redes de apoio e articulações intersetoriais que atendam a distintos aspectos relacionados à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Para sua efetivação, portanto, deve contar não apenas com a intervenção dos órgãos governamentais, mas com a adesão da comunidade e da efetiva vontade de ação coletiva.

A educação inclusiva interatua em um campo de relações assimétricas, com atores que possuem tradições, representações e pautas de trabalho diferentes. Disso se depreende que a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/supedotação da escola regular supõe estratégias organizacionais e a alocação de recursos, sendo necessário também considerar que há elementos “não tangíveis” que incidem em tal situação. Representações sobre as pessoas com deficiência, seu direito à educação e suas possibilidades de aprender apontam um campo de intervenção fundamental, relacionado à construção de uma cultura de inclusão. É importante salientar, ainda, que não somente o público-alvo da educação especial é excluído da escola regular, como também muitas pessoas com outras características ou diferenças.

A gestão de uma política de educação inclusiva, portanto, envolve um alto nível de complexidade, que se expressa no âmbito da gestão dos sistemas educacionais, na construção de estratégias de compartilhamento de conceitos, práticas, valores e significados relacionados à educação inclusiva e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, é necessário entender que a mudança dos sistemas de ensino, em uma perspectiva inclusiva e para todos, não obedece unicamente à vontade dos atores, tampouco é o resultado mecânico da implementação de políticas, já que, em ambos os casos, o pressuposto da racionalidade (seja individual ou sistêmica) não considera a natureza relacional das instituições e suas tensões constituintes. Além disso, nem as transformações institucionais são construídas apenas pela aplicação de políticas, nem estas últimas são o resultado unívoco de decisões racionalmente informadas.

Considerando os diferentes níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino, é fundamental avaliar com atenção o papel das escolas. Elas não são um mero organismo de execução das prescrições estabelecidas por uma política de educação inclusiva. As dificuldades que encontram no processo de implementação não podem ser consideradas meros “erros de aplicação”. O significado das propostas de políticas de inclusão pode se tornar frágil em uma trama dos numerosos dispositivos e interações que se expressam nas práticas pedagógicas. No entanto, é nessa trama que se constitui o lugar no qual pode, de fato, ser construída a educação inclusiva.

Entender a dinâmica da articulação entre instâncias federais (com destaque para o MEC), secretarias de educação e unidades escolares requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, bem como entre a política educativa e suas correspondências e discrepâncias nas interações peculiares que definem a vida escolar.

Do mesmo modo, para entender a peculiaridade dos intercâmbios nas redes de ensino é imprescindível compreender a interação entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos de indivíduos e grupos.

Definir um novo lugar para o aluno com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação significa superar definitivamente os modelos excludentes, discriminatórios e segregadores das escolas e das classes especiais. A educação inclusiva não pode ser configurada ou confundida com a mera transposição de lugares, modelos e tempos das escolas especiais para a estrutura e a lógica da escola regular. Isso exige uma interpelação de gestores, docentes, técnicos, demais profissionais da educação, famílias e comunidade. A educação inclusiva delimita novas questões a considerar, ao focar os diferentes sujeitos das instituições: são relações que têm o potencial de constituir um espaço possível para a construção de identidades propensas a aceitar e a valorizar as diferenças.

Não se pode esquecer que a radicalidade das mudanças propostas pela educação inclusiva supõe tempo necessário para sua implementação, e também o desenvolvimento de estratégias que conduzam à consolidação de novas formas de aprender e interagir com os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, esta pesquisa se propôs a analisar a implementação das políticas de educação a partir da inter-relação entre políticas, programas nacionais de educação inclusiva e redes municipais de ensino, e, ao mesmo tempo, observar como essas iniciativas ganham concretude nas escolas e nas práticas pedagógicas inclusivas, assim como nas aprendizagens e nas experiências educativas dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação. O estudo dessas articulações, em alguns de seus diferentes aspectos, dimensões e contradições, possibilitou ultrapassar os discursos e as intenções para apontar importantes avanços e desafios urgentes, sem os quais a garantia do direito à educação de qualidade para todos não encontrará as condições necessárias para se efetivar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. In: ARONSON, E.; BRIDGEMAN, D.; GEFFNER, R. Interdependent interactions and prosocial behavior. *Journal of Research and Development in Education*, v. 12. p. 16-27, 1978.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. The effects of cooperative classroom structure on student behavior and attitudes. In: BAR TAL, D.; SAXE, L. (Eds.). *Social Psychology of Education*. Washington, D.C.: Hemisphere, 1978.

BARBOSA, Maria Carmen S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?* 2.ed. Porto Alegre: Projeto, 2004. (Projeto Revista de Educação, 4).

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-Corde,

institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: 2014. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04 CNE/CEB*. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2013*: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 5*: implementação da educação bilíngue. Brasília: MEC/SECADI, 2011 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 3*: crescimento da política de inclusão é realidade no país. Brasília: MEC/SECADI, 2011 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação*: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais; orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 6*: avaliação de aluno com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP, 2011 c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 11*: orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 13*: a educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 19*: profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

- CAGGIANO, M. H. S. A educação: direito fundamental. In: RANIERI, N. B. S. (Org.). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Edusp, 2009. p. 19-38.
- CAVALCANTE, M. *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum*. Campinas: Unicamp, 2012.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; SMITH, K. *Active learning: cooperation in the college classroom*. 2.ed. Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.
- LANNA JÚNIOR, M. M. C. (Comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ. [online]*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Atos de Pesquisa em Educação: PPGE/ME FURB*, v. 3, n. 3, p. 403-411, set./dez. 2008.
- MANTOAN, M. T. E. Os sentidos da diferença. *Inc. Soc.* Brasília, DF, v. 4, n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.
- MAUCH, C.; SANTANA, W. A educação inclusiva, princípio básico da educação para todos. *Anuário Brasileiro de Educação Básica 2014*. São Paulo: Moderna, 2014.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Nova York, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>.
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: São Paulo: PUC-RIO, Loyola, 2003.
- PALACIOS, A. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madri: CERMI, 2008.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RIO BRANCO. Decreto nº 890, de 10 de julho de 2012. Regulamenta a Lei Municipal nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos. *Diário Oficial Municipal*. Rio Branco, 31 jul. 2014. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-890-2014-rio-branco_273121.html>.
- RIO BRANCO. Lei nº 1954, de 27 de dezembro de 2012. Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos e dá outras

providências. *Diário Oficial Municipal*. Rio Branco, 3 de janeiro de 2012. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=249461>>.

SANTOS, M. T. T. *Bem-vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAINBACK, W.; STAIBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos; Fórum Mundial de Educação, Incheon, Coreia do Sul, 2015*. Paris, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>>.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, 6 Dec. 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm#convtext>>.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

MAIS **diferenças**
Educação e Cultura Inclusivas

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

