



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MARIA ROSA DA LUZ LOPES DA CONCEIÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENTRO EDUCACIONAL  
RAIMUNDO NONATO DIAS RODRIGUES EM MACAPÁ-AP**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

MARIA ROSA DA LUZ LOPES DA CONCEIÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENTRO  
EDUCACIONAL RAIMUNDO NONATO DIAS RODRIGUES EM MACAPÁ-AP

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Conceição, Maria Rosa da Luz Lopes da.

Políticas Públicas Em Educação Inclusiva: Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues Em Macapá-AP [recurso eletrônico] / Maria Rosa da Luz Lopes da Conceição. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 117 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva.

1. Educação Especial. 2. Políticas Públicas. 3. Educação Inclusiva. I. Título.

MARIA ROSA DA LUZ LOPES DA CONCEIÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENTRO  
EDUCACIONAL RAIMUNDO NONATO DIAS RODRIGUES EM MACAPÁ-AP

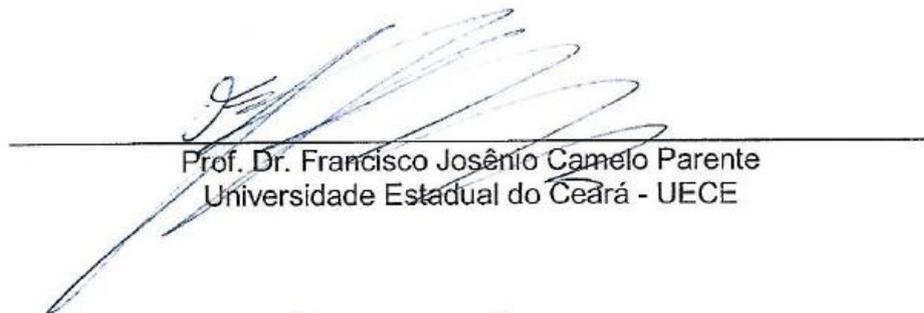
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 01/07/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Francisco José Camelo Parente  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Monalisa Lima Torres  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

A Deus, que em todos os momentos de produção e reconstrução no decorrer de todo este caminho me deu força e determinação na busca de novos conhecimentos, pela minha dedicação e trabalho por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. A minha família por sempre me amar e aposta comigo nos meus desafios principalmente meu pai (*in memoriam*), que amo demais e sei que está no céu vibrando sempre com as minhas vitórias. Aos meus filhos, Otávio, Luciano, Mayara, Eloíse Marie e Ana Paula, por muitas vezes cansada não conseguir ser mais atenciosa, amo vocês demais.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me ama e sempre está comigo em todos os momentos.

Aos meus familiares, meu pai Gonçalo Coelho Lopes e minha mãe Lucila da Luz Lopes por dedicarem uma vida aos filhos, me repassaram exemplos de força, de caráter e confiança de jamais desistir dos meus sonhos, isso me fez perceber que acreditar é o primeiro passo para se conseguir o que queremos.

Aos meus filhos por serem minha inspiração de querer lutar por mudanças, por equidade, oportunidades e direitos a todos, gratidão principalmente aos meus alunos que através das minhas constantes atividades com vocês, me fizeram ir buscar novas formas de ensinar, porque aprendi na minha experiência de chão de sala de aula que existem várias formas de aprender.

As minhas irmãs Lina, Lilda e Linda, companheiras de muitas alegrias, muitos risos e também de apoio quando necessário, mesmo em fases difíceis, amo vocês.

Aos meus colegas de trabalho que junto comigo vivem a perspectiva da educação inclusiva, acreditando que é possível mesmo em tempos incertos.

A minhas amigas em especial Dilma Terezinha da Silva Barreto, que sempre foi uma companheira para todas as horas, sendo alguém que sempre posso contar nos momentos de dor como também os de alegria, amo você.

Ao orientado Prof.<sup>a</sup> Dr. Emanuel Freitas da Silva, que apesar dos obstáculos, me ajudou a superar esses instantes com palavras de estímulo, incentivo.

A todos os Professores e aos colegas da Turma do Mestrado em Planejamento em Políticas Públicas da UECE que enriqueceram minha vida compartilhando conhecimentos profissionais e pessoais, e a todos que contribuíram direta e indiretamente com a minha formação, meu muito obrigada.

## RESUMO

A escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial passou por um longo processo no decorrer da história, ter acesso as instituições escolares pela pessoa com deficiência, desencadeou novas formas de ensinar e aprender, esse percurso nem sempre aconteceu de forma linear. A perspectiva da Educação Inclusiva trouxe a partir da década de 90 políticas públicas voltadas para essa parte da população, criando possibilidades ao ensino sistematizado. A presente pesquisa constitui como objetivo geral a análise das políticas públicas inclusivas desenvolvidas no sistema educacional em Macapá-AP no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, para alcançar essa meta o estudo percorreu a trajetória da historicidade da Educação Especial e as políticas públicas de educação inclusiva, realizando um recorte temporal de 1994-2016. Importante para a pesquisa a contextualização do Atendimento Educacional Especializado, prática pedagógica que contribui com o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas escolas do ensino comum, a Sala de Recurso Multifuncional que proporciona essas aprendizagens, as Tecnologias Assistivas utilizadas nesses ambientes e o Plano para os atendimentos propostos, como também as pertinências dos professores acerca do trabalho realizado nesse espaço. Na pesquisa se fez necessário investigar a atuação das Instituições especializadas no Amapá, realizando uma abordagem no locus do objeto estudado. A pesquisa é qualitativa, com um estudo bibliográfico de autores que estudam a temática em questão como: Padilha (2014, 2017), Kassar (2011), Mantoan (2003, 2004, 2005, 2010), Mazzotta (2011), Galvão Filho; Miranda (2012), Garcia; Michels (2011), Sá (2010), Batista (2011), Texeira (2014), Paim (2005), Pletsch (2011), Brizolla; Zamproni (2011) Facion (2009), Manzini (2005) e Caiado; Laplane (2009), dentre outros. Para desenvolvimento do trabalho foi feito a pesquisa documental acerca da legislação nacional, normas, pareceres, decretos e leis. Na coleta de dados foram utilizados a verificação do projeto político pedagógico que normatizam as atividades da instituição. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para verificar junto aos profissionais tanto do atendimento clínico como pedagógico a sua concepção de inclusão baseadas nas atividades desenvolvidas para os alunos do atendimento Educacional Especializado ofertado pela instituição. Na busca de oferecer um atendimento que escolarize os alunos, a instituição, propõem inúmeros projetos e atividades que propicie a entrada da pessoa com deficiência nas escolas

regulares de ensino, realizando toda uma prática condizente em seu projeto pedagógico para que esse aluno se aproprie dos saberes sistematizados. Conclui-se que a necessidade de proporcionar um ambiente adequado para a inclusão trouxe mudanças no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, não sendo este local substitutivo a escola comum, porém um suporte no desenvolvimento dessa clientela, um espaço que viabiliza o processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Políticas Públicas. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

The learning of the target audience of Special Education students went through a long process in the course of history, have access to educational institutions for the disabled person, unleashed new forms of teaching and learning, this route does not always happen in a linear fashion. The perspective of Inclusive Education brought from the 90's public policies aimed at this part of the population, creating possibilities for systematized teaching. This research is the general objective of the analysis of inclusive public policies developed in the educational system in Macapá-AP in Educational Center Raimundo Nonato Dias Rodrigues, to achieve this goal the study covered the trajectory of the historicity of Special Education and public policies for inclusive education, making a temporal cut of 1994-2016. Important to research the context of the Educational Service Specialist, pedagogical practice that contributes to the access and the person staying with disabilities in schools in common education, Multifunctional Resource Room offering such learning, the Assistive Technologies used in these environments and Plan for the proposed services, as well as the pertinence of the teachers about the work done in this space. In the research it was necessary to investigate the performance of specialized institutions in Amapá, reforming an approach at the locus of the studied object. The research is qualitative, with a bibliographical study of authors who study the theme in question: Padilha (2014, 2017), kassar (2011), Mantoan (2003, 2004, 2005, 2010), Mazzotta (2011), Galvão Filho; Miranda (2012), Garcia; Michels (2011), Sá (2010), Batista (2011), Texeira (2014), Paim (2005), Pletsch (2011), Brizolla; Zamproni (2011) Facion (2009), Manzini (2005) and Caiado; Laplane (2009), among others. For the development of the work was done documentary research about national legislation, norms, opinions, decrees and laws. Data collection was used to verify the political pedagogical project that standardize the activities of the institution. The semistructured interview was used to check with the professionals of both clinical and pedagogical attendance their conception of inclusion based on the activities developed for the students of the Specialized Educational service offered by the institution. In the search to offer a service that enrolls the students, the institution, propose innumerable projects and activities that favor the entrance of the person with deficiency in the regular schools of education, realizing an appropriate practice in its pedagogical project so that this student appropriates the knowledge systematized. It

is concluded that the need to provide an adequate environment for inclusion has brought changes in the Raimundo Nonato Dias Rodrigues Educational Center, and this place is not a substitute for the common school, but a support in the development of this clientele, a space that facilitates the inclusion process.

**Keywords:** Special Education. Public policy. Inclusive Education.

## LISTA DE QUADROS

|  |            |
|--|------------|
| <b>Quadro 1 - Especificação dos itens da Sala Tipo I.....</b>            | <b>58</b>  |
| <b>Quadro 2 - Especificação dos itens da Sala Tipo II.....</b>           | <b>58</b>  |
| <b>Quadro 3 - Formação dos Professores.....</b>                          | <b>98</b>  |
| <b>Quadro 4 - Tempo de atuação no AEE.....</b>                           | <b>98</b>  |
| <b>Quadro 5 - Formação dos profissionais do atendimento clínico.....</b> | <b>102</b> |
| <b>Quadro 6 - Formação dos profissionais da avaliação.....</b>           | <b>102</b> |
| <b>Quadro 7 - Formação da gestão e coordenação.....</b>                  | <b>105</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|                   |  |           |
|-------------------|--|-----------|
| <b>Figura 1 -</b> | <b>Mapa do Alcance do Programa em todo o Brasil.....</b>   | <b>47</b> |
| <b>Figura 2 -</b> | <b>Tabela com o desenho de pontos negros para representar a<br/>disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema<br/>Braille.....</b> | <b>54</b> |
| <b>Figura 3 -</b> | <b>Prancheta de plástico com uma reglete de metal e uma punção<br/>azul.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>Figura 4 -</b> | <b>Ponteira de cabeça.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>Figura 5 -</b> | <b>Organização Estrutural do CERNDR.....</b>   | <b>97</b> |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado   |
| ABNT    | Associação Brasileira de Normas Técnicas  |
| AC      | Atendimento Clínico   |
| APAE    | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  |
| AVD     | Atividade da Vida Diária  |
| BPC     | Benefício de Prestação Continuada   |
| CAS     | Atendimento aos Alunos com Surdez   |
| CERNDR  | Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues   |
| CEB     | Conselho de Educação Básica   |
| CENESP  | Centro Nacional de Educação Especial  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação   |
| CORDE   | Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência                             |
| CONADE  | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência  |
| CSA     | Comunicação Suplementar e Alternativa   |
| CDPD    | Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência   |
| DI      | Deficiência Intelectual   |
| DSM     | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais  |
| EAD     | Ensino a Distância  |
| ECA     | Estatuto da Criança e Adolescente   |
| FUNDEB  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBC     | Instituto Benjamin Constant   |
| LBI     | Lei Brasileira de Inclusão  |
| INES    | Instituto Nacional de Educação de Surdos  |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| LIBRAS  | Língua Brasileira de Sinais   |
| MEC     | Ministério da Educação  |
| NAAH/S  | Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação  |
| NEES/AP | Núcleo de Educação Especial no Amapá  |

|          |  |
|----------|--|
| ONU      | Organização das Nações Unidas  |
| ODM      | Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio  |
| PAED     | Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência |
| PAR      | Plano de Ações Articuladas   |
| PDI      | Plano de Desenvolvimento Individualizado   |
| PNE      | Plano Nacional de Educação   |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico  |
| PDE      | Programa Dinheiro Direto na Escola   |
| PNEE-EI  | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                              |
| PROINEP  | Projeto de Informática na Educação Especial  |
| SATS     | Salas de Ambientes Temáticas   |
| SEESP    | Secretaria de educação Especial  |
| SECADI   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão                                 |
| SDH/PR   | Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República  |
| SEESP/AP | Coordenadoria de Educação Especial do Amapá  |
| SEED/AP  | Secretaria de Educação do Amapá  |
| SNPD     | Subsecretaria Nacional da Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência                              |
| SRM      | Sala de Recurso Multifuncional   |
| TA       | Tecnologia Assistiva   |
| TEA      | Transtorno do Espectro Autista   |
| TIC      | Tecnologia de Informação e de Comunicação  |
| TGD      | Transtorno Global de Desenvolvimento   |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura   |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....</b>                    | <b>22</b>  |
| 2.1      | TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....   | 23         |
| 2.2      | AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RECORTE TEMPORAL DE 1994-2016.....                  | 29         |
| <b>3</b> | <b>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>         | <b>50</b>  |
| 3.1      | CONTRIBUIÇÃO DO AEE PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR..... | 51         |
| 3.1.1    | <b>Atendimento Educacional Especializado.....</b>  | <b>51</b>  |
| 3.1.2    | <b>Sala de Recurso Multifuncional.....</b>   | <b>56</b>  |
| 3.1.3    | <b>Tecnologia Assistiva.....</b>   | <b>58</b>  |
| 3.1.4    | <b>Aplicação do Plano de AEE/Plano de Atendimento Individualizado.....</b>                         | <b>61</b>  |
| 3.2      | PERTINÊNCIAS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DAS DIFERENÇAS.....  | 70         |
| 3.3      | AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO INCLUSIVO.....  | 75         |
| <b>4</b> | <b>CENTRO EDUCACIONAL RAIMUNDO NONATO DIAS RODRIGUES EM TEMPOS DE INCLUSÃO.....</b>                | <b>78</b>  |
| 4.1      | POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO AMAPÁ.....           | 79         |
| 4.1.1    | <b>Caracterização do Locus da Pesquisa.....</b>  | <b>86</b>  |
| 4.1.2    | <b>Abordagem e Procedimentos da Pesquisa.....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>108</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>112</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O percurso que trilhei até chegar a presente pesquisa, me possibilitou ter acesso aos conhecimentos acerca das pessoas com deficiência e sua história de luta para garantir sua cidadania e o seu espaço na sociedade, que ao longo de muitos séculos o excluiu do direito à cidadania. Lembro-me<sup>1</sup>dos meus primeiros passos como professora da educação básica, nas escolas da rede pública do estado do Amapá, mais precisamente na capital, Macapá.

Recordo das turmas com 30 a 35 alunos, com salas lotadas e com alunos inclusos da educação especial, na época tinha muita dificuldade de compreensão do que poderia fazer para que o processo de ensino aprendizagem desses alunos fosse de qualidade, passei 8 anos lutando em muitos momentos sozinha para que alunos com baixa visão, deficiência intelectual e deficiência física tivessem as mesmas oportunidades dos demais colegas de classe.

Acreditar que é possível incluir a todos respeitando a diversidade que é característica inerente de todo ser humano necessita ser o primeiro passo nesse processo de inclusão. Ingressei na universidade em 2002 no curso de Pedagogia, o ambiente acadêmico me proporcionou novos aprendizados que contribuíram para minha vida profissional, compreender os aspectos relacionados ao processo cognitivo e as metodologias de aprendizagem.

Logo após adentrar a universidade pude ter uma experiência única, um dos momentos mais apaixonantes atuando como professor fui exercer minha profissão com alunos da educação especial. Nos primeiros dias confesso ter medo por não conhecer como poderia realizar meu trabalho com alunos com deficiência intelectual, mas ao mesmo tempo desafiador. Comecei a ler livros, revistas, artigos e participar de cursos que possibilitassem aprender e apreender mais sobre a educação das pessoas com deficiência, isso já faz 16 anos de inúmeros momentos de muita luta em busca de igualdade de condições e acesso com qualidade para pessoas com deficiência no espaço escolar.

Relembrar meu percurso acadêmico e profissional é de extrema importância para esse estudo, pois foi a partir de todo esse processo de ser professora de sala de aula regular com alunos com deficiência inclusos, depois atuar

---

<sup>1</sup>Na primeira parte foi usado o pronome na 1ª pessoa do singular por tratar de memórias pessoais referente da autora do trabalho.

como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atualmente desenvolver minhas atividades na formação de profissionais que atuam com alunos da educação especial, qualificando tanto o professor do AEE como os professores do ensino comum.

A oportunidade de ter passado por várias etapas e situações na educação especial me proporcionou um olhar diferenciado, principalmente em relação aos atendimentos que esses alunos recebem. O AEE por letra da lei tem que ser realizado na Sala de Recurso Multifuncional e preferencialmente na escola regular, porém isso não exclui as instituições especializadas de ofertar esse atendimento.

A história da pessoa com deficiência passou por vários momentos e mudanças no decorrer do tempo desde rejeição, segregação, caridade, assistencialismo, integração e no contexto atual a inclusão. Ao longo desse processo estas pessoas eram escondidas em asilos ou instituições especiais, pois causavam certos constrangimentos por serem diferentes, tanto para a família como para sociedade. Após esse período foram reconhecidos como possuidores de alma e simultaneamente de direitos

No decorrer desse percurso, as pessoas “diferentes” têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade e pela cultura, arcando com ônus que lhes vem custando caro. Entre elas estão incluídas as pessoas com deficiência, cujos traços têm delineado significações que vão sendo concebidas segundo os sentidos que lhes são atribuídos ante cada olhar. (MOURA, 2011).

Esse longo período da história dessas pessoas resultou atualmente no processo de inclusão, que provoca uma crise na escola, pois a inclusão propõe o direito de as pessoas com deficiência frequentarem as salas de aula comuns, que o ensino a essa clientela não seja mais substitutivo. Isso exige mudanças nas instituições de ensino, um novo olhar, uma ressignificação do espaço escolar com o objetivo de construir propostas que proporcione o ensino e aprendizagens de todos, assim na concepção inclusiva é imprescindível à garantia do acesso e da permanência desse aluno nas escolas.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a

nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003)

Inclusão requer um olhar diferenciado para pessoa com deficiência, principalmente quando adentram as instituições de ensino, reconhecer o direito desse alunado e proporcionar as mesmas oportunidades de condições no ambiente escolar é um dos princípios basilar para compreensão desse paradigma. Nesse contexto a escola passar a ter uma singular importância dentre as instituições sociais, através da educação inclusiva na busca por uma sociedade igualitária, onde os homens gozem de liberdade de expressão e de crença e possam desfrutar da condição de viverem de forma digna com respeito as suas peculiaridades, valorando características essenciais para todos.

Segundo Mantoan (2011) torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, conseqüentemente uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Nesse sentido a inclusão requer adequações na escola com o intuito de viabilizar o acesso e a permanência dos alunos da educação especial na perspectiva inclusiva. A partir dessa proposta de novos significados para escola, entende-se que esse lugar não tinha espaço para as diferenças e para as diversidades do ser humano.

A escola é uma invenção da modernidade e traz em suas raízes o modelo cartesiano/positivista que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outras, uma única forma de conhecimento – o conhecimento científico. Com base nesse paradigma, a escola classifica os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, principalmente, quanto os alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos. Esse modelo escolar não leva em consideração a subjetividade e a multidimensionalidade humana, que fica reduzida tão somente ao aspecto cognitivo. (MACHADO, 2009).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) traz a proposta de um Atendimento Educacional Especializado realizado em uma sala de recurso multifuncional com o intuito de propiciar uma educação com suportes que favoreçam a acessibilidade dos alunos com deficiência nas instituições

de ensino regular. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 09)

Diante das inovações ocorridas pela inclusão na educação especial, conseqüentemente mudanças foram e ainda são necessárias tanto na escola comum como nas instituições especializadas. As instituições especializadas foram assim constituídas em sua criação para adaptar os alunos ao ideal da escola comum, repetindo o trabalho dessas escolas, sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico. O trabalho planejado a partir das dificuldades do aluno e de uma avaliação, igualmente pautada nas dificuldades. Esses enganos fazem parte da concepção da educação especial e tem sido marcante no planejamento do AEE, mesmo nos tempos de inclusão. (BATISTA, 2011).

De acordo com as políticas vigentes encontram-se compilados fatores pertinentes relacionados ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Diante dessas políticas públicas em desenvolvimento a presente pesquisa tem o objetivo analisar as políticas públicas inclusivas desenvolvidas no sistema educacional em Macapá-AP, Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR), que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), Atendimento Clínico Educacional (AC), Atendimento Pedagógico e Salas Ambientes Temáticas (SATS), apoio e acompanhamento para alunos, dando suporte ao acesso e a permanência na escola comum, habilitando-os para o exercício da cidadania e inserção na sociedade.

Relevante frisar que a referida instituição é o único Centro de Educação Especial público atendendo alunos com deficiência intelectual e autistas, recebe diversos alunos de todas as áreas da capital e dos municípios mais próximos. Deste modo, apresenta peculiaridades na composição do público acolhido, refletidos na diversidade de extratos socioeconômicos que o compõem.

Pertinente considerar a histórica importância das instituições especializadas na educação brasileira no decorrer de décadas, onde foi à única e principal forma no atendimento de pessoas com deficiência para sua escolarização. Verifica-se, portanto, que o Centro Raimundo Nonato Dias Rodrigues desenvolve um

relevante papel na vida da comunidade, sobretudo à parcela mais vulnerável em termos econômicos, trazendo para os seus alunos e familiares não só a possibilidade de uma melhor qualidade de vida, mas também parceria e apoio educacional. Nesse contexto esse estudo busca responder de que forma a política pública de inclusão escolar é desenvolvida no sistema educacional em Macapá no CERNDR?

Importante indagação parte do contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência que apresentou atuação preponderante das instituições especializadas no Brasil, tanto em termos de atendimento como também na influência de formulações de políticas públicas em Educação Especial. Em uma área que, apesar de passar a constar dos planos políticos, não era prioritária do ponto vista das políticas sociais, o discurso sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito do convívio com os pares considerados normais acompanhou um movimento marcado, até recentemente, em termos de atendimento, pela expansão continuada das instituições filantrópicas de atendimento especializado e pela definição política e administrativa do espaço da classe especial nas escolas. (FERREIRA, 2006).

Este estudo está organizado em três capítulos, além desta introdução, estruturados da seguinte maneira: o segundo capítulo apresenta “As Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil Contemporâneo” traz à trajetória da história da Educação Especial perpassando todos os períodos que fazem parte desse processo de acesso a escolarização das pessoas com deficiência. Ao estudar a historicidade dessas pessoas nota-se que desde dos primórdios não eram considerados possuidores de direitos, mas de caridade e assistência, sendo negado o direito de conviver com os demais.

O capítulo trouxe também para o estudo as “As Políticas Públicas em Educação Especial: um Recorte Temporal de 1994-2016”, onde faz uma análise sobre as políticas públicas direcionadas as pessoas com deficiência no Brasil, enfatizando um processo de mudança que tem o foco nas políticas voltadas para o modelo de integração que perdurou por um período de tempo até chegar às políticas inclusivas. Essas políticas públicas dos últimos 20 anos constituem uma reconfiguração da educação especial em uma perspectiva de inclusão escolar.

No terceiro capítulo pertinente a abordagem da “Contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o acesso e a Permanência da Pessoa com Deficiência no Espaço Escolar” ressaltando a importância e o objetivo desse

atendimento como também a Sala de Recurso Multifuncional e os aspectos relevantes que ocorre na prática pedagógica realizada na educação especial, enfatizando os suportes como a Tecnologia Assistiva, que proporciona mecanismos de apoio para o processo de inclusão.

No capítulo especifica-se a relevância da realização do AEE e necessidade da construção do Plano de AEE/Plano de Atendimento Individualizado que é elaborado pelo professor que atua nesse atendimento. Vale ressaltar que para construir esse plano o professor necessita conhecer a realidade do aluno público-alvo da Educação Especial. O texto traz as pertinências do professor na educação das diferenças, realizando uma contextualização das inúmeras atribuições desse professorado.

Nesse contexto de educação inclusiva, as instituições especializadas são analisadas no estudo através de uma nova reconfiguração que se faz primordial e necessária para esses espaços que ao longo de sua criação e existência esteve baseado em uma assistência que limitava o ensino a essas pessoas, obstaculizando o acesso de uma grande parcela na educação nas escolas

No quarto capítulo analisou-se o objeto de estudo o “Centro educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues em Tempos de Inclusão” onde buscou-se verificar a atuação das instituições especializadas no Amapá para o desenvolvimento da pesquisa, caracterização do Lócus da Pesquisa e as Abordagem e Procedimentos da Pesquisa.

A pesquisa se embasou em um estudo bibliográfico a partir das publicações e estudos pertinentes de autores que abordam a temática do objeto estudado, como: Padilha (2014, 2017), Kassar (2011), Mantoan (2003, 2004, 2005, 2010), Mazzotta (2011), Galvão Filho; Miranda (2012), Garcia; Michels (2011), Sá (2010), Batista (2011), Texeira (2014), Paim (2005), Pletsch (2011), Brizolla; Zamproni (2011) Facion (2009), Manzini (2005) e Caiado; Laplane (2009).

Corroborando com trabalho de pesquisa, realizou-se também a pesquisa documental que possibilitando o conhecimento acerca de documentos da legislação nacional, normas, pareceres, decretos e leis. Relevante dentro desse contexto a LDBEN, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, resolução nº 4 de 2009, Lei Brasileira de Inclusão dentre outros. Partindo também de levantamentos em teses e dissertações, revistas científicas e livros de autores que discutem as políticas públicas de educação inclusiva.

O estudo desses documentos possibilitou a fundamentação da proposta para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo com o propósito do trabalho de campo qualitativo-descritivo que permitiu a coleta de dados através de instrumentos de entrevista e observação, oportunizando a compreensão para uma investigação mais concisa e estruturada da prática pedagógica do CERNDR.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a verificação de documentos que normatizam as atividades da instituição em estudo, o projeto político pedagógico, com objetivo de estabelecer um parâmetro entre os princípios que fundamentam o processo de inclusão e os aspectos que constituem a educação inclusiva na realidade dos atendimentos oferecidos para os alunos com deficiência.

Sendo aplicada também a entrevista semiestruturada para verificar junto aos profissionais tanto do atendimento clínico como pedagógico a sua concepção de inclusão baseadas nas atividades desenvolvidas para os alunos que frequentam esses espaços, esses fatores possibilitaram averiguação das representações que os profissionais possuem acerca da inclusão dentro da instituição especializada. Esse tipo de coleta oferece maior oportunidade de avaliar as atitudes e condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz.

## 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A menos que modifiquemos à nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo. (Albert Einstein)

Neste capítulo abordaremos o processo histórico de como ocorreu à constituição e a definição de educação especial no Brasil, analisando as políticas públicas consonantes a inclusão das pessoas com deficiência que abalizaram e instituíram referências para a escolarização desse grupo social. O capítulo se subdividiu em dois tópicos relevantes para o desenvolvimento do trabalho a “Trajetória Histórica da Educação Especial” e “As políticas Públicas em Educação Especial: um recorte temporal de 1994-2016.”

Ao longo do tempo a história das pessoas com deficiência passou de forma gradual por profundas mudanças, principalmente, através dos avanços político e social, que trouxeram transformações que modificaram estruturas pré-estabelecidas por uma sociedade que não reconhecia a diferença como aspecto inerente de todo ser humano.

As modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões e debates pertinentes sobre as exclusões e suas consequências e lança a semente do descontentamento com a discriminação social, evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas.

Nesse sentido o paradigma da inclusão reconfigura as ações pedagógicas e atitudinais da escola, indicando a esse espaço as adequações necessárias que possibilitem transformações no intuito de viabilizar a educação inclusiva, isso se desenvolve em virtude das implementações das legislações embasadas em concepções inclusivas, pois essas leis propiciam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no contexto escolar. Assim relevante que se conheça de que forma esses aspectos estão sendo realizados nesse ambiente.

Nessa perspectiva propomos o conhecimento da historicidade e do ordenamento jurídico que fundamenta as questões a respeito da escolarização das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, nossa intenção é a

produção de novos significados que possibilite ações condizentes com a realidade de uma parcela expressiva da sociedade, que mesmo pela letra da lei ainda encontra situações que obstaculizam sua acessibilidade nas instituições de ensino comum.

## 2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A origem da Educação Especial na história da humanidade percorre uma linha do tempo que nem sempre foi tênue e reta, mas que traçou um percurso de séculos de exclusão, segregação, discriminação e preconceito, baseados em conceitos errôneos que inferiorizam as pessoas com deficiência, público alvo desse ensino. Importante que se contextualize essa educação desde o surgimento até os dias atuais, pois isso permite uma compreensão de fatos decorrentes desse processo, chegando ao paradigma da inclusão que preconiza uma educação de qualidade para todos.

Historicamente, as informações sobre pessoas com deficiência estão contidas, de forma esparsa, na “literatura grega e romana, na bíblia, no Talmud e no Alcorão” Aranha (2001, p. 160). Em Esparta as crianças que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas, os romanos também os abandonavam, na época essas crianças eram conhecidas como deformadas, por possuírem deformidade física em alguma parte do corpo. Com o surgimento do cristianismo, embora se considerasse as pessoas com deficiência filhos de Deus, o tratamento concedido caminhava da prestação de caridade ao extermínio para expurgá-lhes ospecados. (GUGEL, 2007).

Segundo Mazzotta (2011) analisando a história da educação sobre o atendimento educacional da pessoa com deficiência até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo, ocultismo (alquimia, astrologia, magia, etc.) e a religiosidade, todos esses fatos eram cercados de mistérios. As informações acerca dessas pessoas nesse período caracterizavam-se pela falta de conhecimento sobre as causas da deficiência, com o uso de significados religiosos e sobrenaturais para explicar as deformidades físicas e os comprometimentos mentais e sensoriais.

A religião tinha muita influência social e cultural, colocava o homem como imagem e semelhança de Deus, sendo assim, ele deveria ser perfeito, incluindo perfeição física e mental, como não refletiam a essa perfeição divina de acordo com

a interpretação dos textos religiosos da época, as pessoas com deficiência eram colocadas à margem da condição humana. (CASTRO, 2007)

Nesse contexto não havia base científica para o desenvolvimento de noções realísticas, o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. Surgem nesse momento da história, os hospitais psiquiátricos, confinamentos em asilos e conventos. As pessoas com deficiência passaram a ser merecedoras de caridade e assistência. Com advento do Cristianismo essas atitudes provinham principalmente das instituições religiosas, no entanto isso ocorria com algumas ressalvas, como não ter o direito de convivência com as outras pessoas da sociedade.

Os séculos XVII e XVIII trazem avanços no campo do conhecimento filosófico, médico e educacional, ocupando-se com a necessidade de preparo da mão-de-obra para a produção; aparecem as primeiras iniciativas de ensino de comunicação para pessoas surdas; instituições para cuidar e tratar de pessoas com deficiência intelectual; Louis Braille cria o código Braille para as pessoas cegas; desenvolvem-se os instrumentos de apoio, tais como, cadeiras de rodas, bengalas, muletas, próteses, entre outros. (GUGEL, 2007).

No início do século XIX importante ressaltar o trabalho do Dr. Jean Marc Itard (1774-1838), reconhecido como o primeiro a utilizar métodos sistematizados para o ensino de pessoas com deficiência, tendo como discípulo Victor, o famoso Selvagem de Aveyron. Depois de Itard seguiram-se outros como Edward Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1956) que utilizavam procedimentos e metodologias, buscando como princípio a educação, a redução ou eliminação da deficiência intelectual de pessoas institucionalizadas. Apreende-se que a história da pessoa com deficiência caracteriza-se por um processo de exclusão, segregação, integração, até chegar ao paradigma da inclusão, sendo um processo dividido por etapas:

**Exclusão:** anterior a o s século XX, os deficientes eram considerados indignos de educação escolar, permaneciam confinados ao lar ou em instituições como asilos, sanatórios etc **Segregação:** já no século XX, na década de 1950, começa-se a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”. Nesse período, surgem as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas (Educação comum e Educação especial), aparentemente com os mesmos objetivos, ou seja, “*formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho*”. Para esse momento,

pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito. **Integração:** aproximadamente na década de 1970, inicia uma mudança filosófica em que as escolas regulares passam a “aceitar” crianças ou adolescentes deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. Ou seja, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola. **Inclusão:** A partir da segunda metade da década de 1980, tem-se início o processo de discussão que entende que é a escola que deve adaptar-se para incluir o aluno. Tais discussões pressupõem: (a) valorização das diferenças individuais, como possibilidade de crescimento para todas as pessoas; (b) direito de pertencer e de não ficar de fora; (c) igual valor para as minorias. (SCHLÜZEN; RINALDI; SANTOS, 2011, p.150)

O Caráter assistencialista para o atendimento as pessoas com deficiência persistiram e ainda persistem até os dias atuais com ações que não oportunizam transformações da realidade social dessa parcela da população. Esse tratamento diferenciado traz em sua prática desigualdades, preconceitos e segregação.

A história da Educação Especial no Brasil iniciou-se no século dezenove e foi inspirada por experiências norte-americanas e europeias. Desde então, seu modelo assistencialista e segregativo e a condução de suas políticas estiveram quase sempre nas mesmas mãos, as de pessoas ligadas a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às deficiências, que até hoje detém muito poder sobre as famílias e a opinião pública brasileira. (MANTOAN, 2005, P.25).

O atendimento escolar para uma educação especial no Brasil para pessoas com deficiência teve início em 12 de setembro de 1854 através do decreto Imperial nº 1428, onde D. Pedro II criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Nesse período do Império também foi fundado pela lei nº 839 de 26 de setembro de 1857 o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A fundação desses institutos possibilitou discussões acerca da educação das pessoas com deficiência. Assim tanto o IBC como INES são referências basilares para a história da Educação Especial no Brasil.

Tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto às organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. Nesse sentido, contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência. Foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na

denominação, mas em sua identificação como grupo social. (JUNIOR, 2010, p.28)

Relevante que se ressalte a criação de muitos estabelecimentos especializados de atendimento a pessoa com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, fundada em 1954. Essa instituição abriu caminho para a criação de outras APAEs em muitas capitais do país, isso proporcionou a viabilidade de ações pertinentes no processo de socialização e escolarização dessas pessoas, sendo também espaços institucionais promotoras de acolhimento e educação para essa parte da população brasileira que sempre esteve a margem do processo educacional sistematizado.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) proposta para os sistemas de ensino no Brasil que traz em seu bojo o acesso à escolarização a essas pessoas historicamente excluídas é fruto de vários aspectos ocorridos até a sua implementação, assim faz-se necessário conhecer o passado e refletir sobre a institucionalização da Educação Especial como modalidade de ensino. Dentro desse contexto é relevante que se destaque que a história das pessoas com deficiência é “constituída de maus-tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras” (FIGUEIREDO, 2010, p. 25).

Para Schlüzen, Rinaldi e Santos (2011) a educação especial foi criada para substituir a escola comum, assumindo o mesmo compromisso desta. Sua organização consistia em uma configuração de agrupamentos por deficiência, número menor de alunos, currículos e ensino adaptados sempre com o objetivo de substituir a escola comum. Para as autoras nesta conjuntura, a educação especial deixa de construir uma identidade própria, pois ora era cobrada como substitutiva do ensino comum, ora era vista como auxiliar de reabilitação.

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, 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, 2008, p.2).

Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta

separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011)

A partir do final dos anos 1960 e de maneira mais específica nos anos de 1970 houve várias reformas educacionais com o objetivo de alcançar a educação especial de fato e de direito sob o enfoque da normalização e da integração. Considera-se a década de 1970 o marco decisório e político para a educação especial, principalmente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973.

O CENESP ficou responsável em direcionar metas e ações que promovessem a integração dos alunos da educação especial, era de sua competência também propor projetos de formação para professores e requerer a implantação de classes e escolas especiais. Esse órgão instalou cursos de especialização para professores que trabalhavam nesta área com o intuito de conhecer e refletir sobre os avanços existentes referentes ao atendimento a pessoas com deficiência.

A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a emenda constitucional de 1978 e a lei Nº 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação a constituição das equipes de reabilitação/educação especial. (FERREIRA, 2006, P. 87).

Na década de 1980 o marco jurídico nas políticas públicas direcionadas a educação foi a Constituição Federal. Segundo Kassar (2011) a Constituição Federal de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país, que envolveu a sociedade civil organizada, dando ênfase nos direitos sociais e no estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, sendo considerado a partir desse momento um direito subjetivo. Após a constituição ocorreu a efetivação da atuação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) mais precisamente em 1989, com a Lei nº 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência

A educação brasileira possui uma extensa e importante legislação pertinente, baseada na Constituição Federal de 1988, também conhecida como constituição “cidadã”, que determina no art.205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece também em seu art.206, inciso I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garantido como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, ressaltado no art.208. Ofertando garantias ao acesso a escola tem-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-nº8. 069/90, que reforça em seu artigo55 que determina a Constituição: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de “ser”, sendo diferente nas escolas, instituindo como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inciso I). Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). (MANTONAN, 2005 p. 25)

Em âmbito internacional foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtiem, Tailândia (1990), a Conferência Educação para Todos, a qual foi ratificada por dois eventos mundiais seguintes: a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, essa conferência resultou com a elaboração da Declaração de Salamanca, documento extremamente importante e afirmativo que estabelece as escolas inclusivas como o meio mais dinâmico de se atingir a educação para todos.

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (BRASIL, 1994).

Relevante que se compreenda que Educação Especial são recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover impedimentos que possam existir para o processo de ensino e aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, carecem de suporte diferenciado daqueles que já estão disponíveis via comum nas instituições escolares.

Portanto nesse sentido, “especiais” são considerados os mecanismos educacionais que a escola necessita organizar, para que independente de ter ou não uma determinada deficiência, qualquer aluno tenha acesso, permanência e sucesso; especiais também precisam ser as metodologias de ensino; com o intuito de propiciar práticas pedagógicas consistentes e primordiais para remover obstáculos no decorrer do processo inclusivo.

## 2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RECORTE TEMPORAL DE 1994-2016

As políticas referentes à Educação Especial durante muitos anos trouxeram sutilmente em seus textos o peso de uma história marcada por preconceito e exclusão, na leitura de alguns dispositivos legais é perceptível verificar os avanços e retrocessos que ocorrem em virtude de em muitos trechos essa legislação está embasada em conceitos errôneos e desconexos da realidade dessas pessoas.

No intuito de atribuir novos significados ao sistema educacional, nos últimos 20 anos as políticas de educação especial trazem referências à abordagem de uma escola inclusiva<sup>2</sup> como estratégia para promoção e viabilização de um sistema educacional inclusivo<sup>3</sup>, ou seja, seguindo a coerência dos fatos, concluiu-se, que até o momento da implementação dessas leis não havia no sistema educacional espaço para a diferença, a heterogeneidade e a diversidade humana.

---

<sup>2</sup>A exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. (UNESCO, 2009).

<sup>3</sup>Um sistema educacional inclusivo não significa, somente expandir a oferta de vagas ou adaptar as instituições escolares a alguns padrões de acessibilidade, de modo a facilitar o acesso do alunado às suas dependências. Significa tornar a instituição escolar pública, integral, acolhedora, dinâmica, interessante, criativa, contestadora, reflexiva, social, cultural e politicamente ativa. Implica modificar radicalmente os programas de formação de professores, as estruturas físicas escolares, os mecanismos de avaliação da aprendizagem, os currículos, os projetos político-pedagógicos, as práticas pedagógicas e, finalmente, o cotidiano escolar. (PADILHA, 2014).

Mediante esse enfoque é pertinente uma análise de como se deu o processo de constituição dessas legislações que compõem o contexto da educação especial. Verificar os aportes legais das últimas décadas das políticas educacionais direcionadas para a inclusão desse grupo social, enfatizando as mais diversas nuances que construíram as atuais políticas públicas.

Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista. (KASSAR, 2011)

No governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso em 1995 ocorreu um conjunto de ações e programas voltados para a Educação Especial. Dentre as implementações é relevante ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96; Política Nacional da Pessoa Portadora<sup>4</sup> de Deficiência (1993); Política Nacional de Educação Especial (1994).

Entretanto, parte-se da hipótese que essas realizações foram pautadas nos princípios da integração, ou seja, da inclusão parcial do alunado com deficiência na educação comum, não valorizando assim as diferenças, com uma concepção que responsabiliza a pessoa com deficiência em ter ou não acesso a bens e serviços, tem-se a ideia que a escola não necessita de adequações, colocando essa função exclusivamente nesses alunos.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2004, p. 40).

Na campanha eleitoral de FHC elaborou-se o plano “Mãos à Obra, Brasil” onde constava uma seção específica às pessoas com deficiência. Estavam dispostos como objetivos, entre outras coisas, o desenvolvimento de programas de

---

<sup>4</sup>A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou esses termos ao redefinir o público-alvo da Educação Especial. Foi substituída a terminologia “portador de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

prevenção, agilização da concessão do benefício de um salário mínimo às pessoas com deficiência e o investimento em acessibilidade, medidas que não implicariam em transformações no sistema educacional, de modo a assegurar o acesso e a permanência desse público nas instituições de ensino. (PADILHA, 2017).

Foi no primeiro mandato de FHC que se elaborou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 e as implementações da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) e da Política Nacional de Educação Especial (1994), como também o Plano Decenal de Educação de 1993; os Parâmetros Curriculares Nacionais - MEC 1999. Essas leis são documentos abalizadores, tinham o caráter de estruturar as Políticas Educacionais na esfera Nacional, Estadual e Municipal, com o objetivo de ofertar a todos uma educação de qualidade. Relevante que se contextualize essas propostas políticas, que apesar de inovadoras para época, ainda mantinham a predominância das características do modelo da integração, que estabelece adaptação do aluno com deficiência na escola comum.

A Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) em art. 1º compreendeu um conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Essa política constitui um avanço nas políticas públicas direcionadas a educação dessas pessoas, abrindo discussões acerca do seu processo de escolarização.

Estabeleceu normas para o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a política no art. 12 especificou que esse conselho seria constituído, paritariamente, por representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, sendo a sua composição e funcionamento de responsabilidade do Ministro de Estado da Justiça. Em seu parágrafo único também explicitou como iria ser a composição do CONADE, tomando a representatividade e a efetiva atuação, em nível nacional, relativamente em defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Um dos avanços dessa lei foi instituir as normas para o CONADE, que por anos esteve à frente de muitas pautas voltadas para a luta em defesa da implementação e garantias de efetividade dos direitos desse grupo social que por décadas ficou aquém das políticas educacionais.

Em relação aos aspectos educacionais o art. 24, dispôs que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela

educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; também definiu a educação especial como processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. Elencando também todo o aparato que devia ser viabilizado para a efetivação da escolarização desse alunado, com uma equipe multiprofissional, especializada, adotando orientações pedagógicas individualizadas.

A Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência apesar de propor novos conceitos e mudanças na área educacional para as pessoas com deficiência, trouxe embutido nessa legislação, aspectos referentes ao paradigma da integração, isso é nítido nessa proposta quando condiciona o acesso dessas pessoas mediante a capacidade dos mesmos de se adaptarem ou não a rede regular de ensino, assim a educação especial permanecia excludente e segregadora, pois de acordo com a lei os espaços escolares continuavam a selecionar somente os que consideravam “normal”, dentro dos padrões definidos pela sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) seguiu os parâmetros da legislação anterior, trouxe preocupações em seu cerne referentes à definição de Educação Especial, o público alvo, o objetivo de alcançar a educação básica e a superior, atendendo assim as necessidades das pessoas com deficiência, através do acesso à educação escolar como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 é um marco para educação brasileira, nesse documento reservou-se uma seção específica à Educação Especial com três artigos (58, 59, 60), sendo analisada como uma conquista extremamente importante. Embora a promulgação desta lei fosse uma inovação com capítulos direcionados para a Educação Especial, ainda assim possuía contradições e prejuízos para a construção de um sistema educacional genuinamente inclusivo.

A partir de então para os efeitos desta Lei, em seu artigo 58, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. (GARCIA; MICHELS, 2011).

O referido artigo também estabelece que os serviços de apoio especializado na rede regular de ensino serão ofertados quando necessário, sendo esse atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996). Observa-se que na redação do texto não há critérios de quais serviços seriam e como esses iriam ser realizados, ficando lacunas na sistematização desses atendimentos, ainda na estrutura utilizava-se o termo “integração”, constituindo todos os aspectos referentes a esse paradigma.

Em seu artigo 59, no inciso I, assegura aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Importante que se enfatize que esse inciso colocar a parte os alunos público-alvo desta modalidade de ensino, pois ao determinar diferenças no processo de ensino e aprendizagem, traz em seu bojo a legalidade de um isolamento, que conseqüentemente acaba deixando esses alunos à margem da escolarização comum.

O inciso V do artigo 59 foi de extrema relevância, pois garantiu o “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”. Desse modo, aos alunos da Educação Especial se asseguraria o acesso aos programas de alimentação, transporte escolar, livro didático, entre outros, equiparando-os aos da educação comum. (PADILHA, 2017). Segundo este autor a LDBEN em seu artigo 60 determinou que os “órgãos normativos dos sistemas de ensino” deveriam estabelecer os “critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.

O texto da legalidade, portanto, a histórica transferência de responsabilidades do Estado, isso ocorre em virtude da transferência de recursos públicos para instituições privadas, ainda que sem fins lucrativos, situação que persiste até os dias atuais, colocando a responsabilidade desses serviços nas mãos do setor privado, garantindo desta forma um atendimento excludente e segregador onde não há espaço para o desenvolvimento do processo de inclusão.

Ainda durante o governo de FHC foi lançado também os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 1998, o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”<sup>5</sup>. Relevante ressaltar a regulamentação do benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência, que ocorreu nesse período, através do Decreto nº 1.744, de 08 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995).

As mudanças ocorridas no setor educacional na década de 1990 no país foram acompanhadas com transformações na educação especial mesmo tendo características da integração por iniciativas internacionais com intuito de transformação do paradigma da integração. Seguindo essa linha das políticas públicas para pessoas com deficiência no contexto escolar, foi constituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) em 1999, pelo decreto 3076/99, em seguida houve também a reformulação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência através do decreto nº 3298/2000.

O CONADE é um órgão de deliberação colegiada, vinculado à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), criado em 1º de junho de 1999, cuja competência é acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência em todas as áreas das políticas, dentre elas: educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana, dirigidas a este grupo social.

---

<sup>5</sup> Um conjunto de adaptações curriculares “relativas” ou “significativas”. As primeiras consistiriam em “modificações menores no currículo regular”, que poderiam ser produzidas pelos próprios docentes no planejamento e na execução das aulas. Por sua vez, as adaptações “significativas” atenderiam “às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas”(BRASIL, 1998, p. 34)

Na definição desta política foram acrescentados seis artigos, dentre eles o artigo 24 que especificava a oferta educacional a pessoa com deficiência, com a matrícula compulsória dos indivíduos que seriam segundo o texto, capazes de se integrar nas escolas comuns; inclusão da Educação especial como modalidade de ensino que perpassa todas as outras modalidades (BRASIL, 2000). Vale acrescentar que a oferta desse atendimento aconteceria de forma gratuita e obrigatória na rede pública de ensino.

No governo FHC também foram construídas e reformadas instituições de ensino conforme as normas de acessibilidade descritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O documento dispunha também sobre o acesso ao ensino superior e profissional, às instituições de educação superior se estabelecia o dever de ofertar provas adaptadas, “conteúdos, itens ou disciplinas” relacionados às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

A reformulação nessa política tinha o objetivo de equiparação de oportunidades, de acessibilidade a saúde, educação, ao trabalho e a cultura. Essas novas medidas possibilitavam possíveis mudanças nas instituições estatais e privadas com o intuito de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em locais que antes eram excluídos, ficando a maioria alijada de direito à cidadania.

Nesse período, o Ministério da Educação deu continuidade alguns programas como: a distribuição de kits pedagógicos e tecnológicos; produção conteúdos educativos para a TV Escola; investimentos na capacitação de professores da rede pública e das organizações não governamentais por intermédio de cursos a distância de curta duração, que qualificavam esses educadores para o atendimento a uma deficiência específica; e desenvolveu também o Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP), responsável por inserir, nas escolas especiais, laboratórios de informática e o “Curso de Capacitação de Multiplicadores em Informática na Educação”. (PADILHA, 2017)

Um dos programas importantes foi a “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência”, da Secretaria de Estado da Assistência Social, contemplava “serviços assistenciais nas modalidades de estimulação precoce, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, trabalho e vida independente, bem como [desenvolvia] projetos de revitalização da rede prestadora de serviços” (CARDOSO, 2000).

A Educação Especial mesmo nos moldes de integração passou por modificações com implementações de políticas públicas referentes a direitos dessa parcela da população brasileira público-alvo dessa modalidade de ensino, isso se percebe quando em 2001, através do Decreto nº 3.956, os princípios da Convenção da Guatemala (1999) foram incorporados pela legislação brasileira, onde os países que adotaram esses princípios deveriam tornar medidas inclusivas em todos os aspectos.

Nesse sentido na busca por um processo inclusivo que alcançasse também as pessoas com deficiência com qualidade e respeito à diversidade humana, o MEC, através do Conselho Nacional de Educação – CNE, já praticamente no fim do governo FHC elaborou as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial, através da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Apesar de este documento reconhecer a diversidade humana e o direito dessas pessoas na construção do seu processo histórico, que por décadas foram suprimidos sendo-lhes negada a participação plena como cidadãos. Os dispositivos legais das diretrizes continuavam constituídos de forma contraditória, com aspectos explícitos dos princípios da integração.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, englobando com essa definição todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. No entanto, ao definir desta forma o público alvo da Educação Especial, trouxe uma abrangência maior, causando assim o aumento do foco de atenção para uma diversidade de sujeitos, fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica acabaram se tornando o último grande ato do governo FHC no que diz respeito à Educação Especial. Embora o documento mostrasse, pela primeira vez, uma inclinação em favor da inclusão, o que se viu, no decorrer dos oito anos de seu mandato, foi à fortificação do conceito de integração como diretriz para a formulação de políticas públicas. (PADILHA, 2014)

É inegável que no período do governo FHC, entre 1994 e 2002, houve um aumento de matrículas de alunos com deficiência no sistema educacional, os números mostram uma evolução de 337.326 para 448.601 (BRASIL, 2008). Entretanto prevalecia ainda neste contexto ofertas em grande proporção de serviços

educacionais especializados, segregados do ensino regular comum. Onde uma parcela significativa das pessoas com deficiência, 337.897 alunos em 2002 estavam matriculados em instituições especializadas, enquanto apenas 110.704 estavam inseridos nas escolas regulares, no mesmo ano.

Observa-se que neste governo mesmo de forma lenta aos poucos foi se abrindo espaços para a pessoa com deficiência, é conhecido também que houve muitas ressalvas nessas conquistas, ou seja, discriminação, preconceito e exclusão ainda faziam parte desse momento histórico. No governo seguinte está luta não parou e sim cada vez mais avançou em buscar de igualdade e respeito. A luta por direitos é uma construção histórica, por isso a importância se ressaltar as políticas públicas implementadas nos governos do Brasil e seus impactos na sociedade.

Esses direitos não são dados, mas sim conquistados por aqueles que vivem situações de opressão, invisibilidade e violação. Os direitos só existem, portanto, pela contínua luta de sujeitos políticos pelo reconhecimento de suas identidades, ao longo da história, e por uma luta redistributiva dos recursos gerados pela sociedade. Nesse sentido, a análise de construção de políticas públicas para pessoas com deficiência no contexto educacional no governo de Luiz Inácio Lula da Silva no período de (2003-2010) é imprescindível para compreender esse processo de luta por garantia de direitos.

Durante o governo Lula, a sociedade civil brasileira esteve envolvida em um grande debate conceitual e político envolvendo os direitos humanos. Isso possibilitou no início de seu primeiro mandato em 2003 o lançamento do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial — SEESP — do Ministério da Educação — MEC. As diretrizes principais do programa são tinham como objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2006).

Esse Projeto tem como objetivo “formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (Brasil, 2006, p. 3). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município-polo deve organizar

cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência. (CAIADO e LAPLANE, 2009).

Logo em seguida também foi implementado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) / Lei n. 10.845 de 05 de março de 2004, com o objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os docentes que atuam com alunos com deficiência visual e auditiva foram contemplados com programas de formação continuada; foi criado o Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS, voltado aos docentes da educação superior, visto que a língua havia sido reconhecida como idioma oficial no país, através da regulamentação da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 pelo Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. (PADILHA, 2014).

No governo Lula a criação de conselhos estaduais e municipais de Direitos da Pessoa com Deficiência, foram de suma importância, como também a realização de conferências, seminários e congressos referentes ao processo de inclusão dessas pessoas nos mais diversos setores da sociedade. Essas ações, de criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais e Estaduais e as Conferências Nacionais setoriais, para a pessoa com deficiência, foram destaque inclusive nos relatórios dirigidos à ONU em face do cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio ODMs (BRASIL, 2005).

O MEC implantou nesse período 626 Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE; distribuiu kits pedagógicos aos alunos com deficiência visual e livros adaptados ao Braille e à LIBRAS; estruturou 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e 30 Centros de Formação de Professores e Atendimento aos Alunos com Surdez (CAS); e instalou 1,1 mil laboratórios de informática em escolas públicas através do Programa Nacional de Informática na Educação Especial (SILVA, 2007).

Em 2005, foi lançado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, mas um ganho para essa parte da população brasileira que até pouco tempo atrás, não tinha acesso à escolarização básica. Seguindo essas implementações foram criados cinco centros de referência, um banco de recursos humanos para encaminhamento profissional, e as escolas técnicas federais e os centros federais de educação tecnológica receberam orientações para possibilitar a inclusão de alunos com deficiência.

Ações que também merecem destaque foi a transformação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada em 1986, na Subsecretaria Nacional da Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SNPD)/ Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH); e a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD) (BRASIL, 2009), com valor de emenda constitucional, instituindo as políticas de proteção de direitos à pessoa com deficiência como políticas de Estado.

A Educação Especial ganhou reforço financeiro com a inclusão no FUNDEB, no PDE e sua manutenção no Programa Dinheiro Direto na Escola. A inclusão no novo fundo previa três grandes ações: a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas à oferta do AEE nas escolas comuns; o programa Olhar Brasil, que previa a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde para —identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente (SAVIANI, 2007, p. 1236); e, finalmente, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola de Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, esse programa que ficou conhecido como BPC na Escola. (PADILHA, 2014)

Dentre uma série de programas e leis que foram estabelecidos desde 2003, destaca-se: o Programa Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, lançado em 2007, no âmbito da Agenda Social do Governo do Presidente Lula – Direitos de Cidadania da Pessoa com Deficiência, sendo seu princípio que:

As transformações sociais necessárias para a inclusão das pessoas com deficiência não dependem apenas de ações pontuais, específicas e momentâneas. Necessitam de políticas públicas consequentes, intersetoriais e articuladas de forma a contemplar todas as dimensões da vida dessas pessoas. Mais do que uma questão de educação, saúde, trabalho, cultura, transporte, lazer, dentre outros, é uma questão de cidadania (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Outra ação de extrema relevância ocorreu em 2007, quando a Secretaria Nacional de Educação Especial- SEESP, do Ministério da Educação, criou um grupo de trabalho para rever e sistematizar uma nova política, que atendesse as mais recentes abordagens teóricas e legais sobre o ensino especializado e as aspirações dos movimentos sociais, que desejavam à concretização do direito pleno a

educação de todas as pessoas com deficiência. Essa nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui um marco na educação inclusiva brasileira passando a vigorar em 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece um novo momento na educação das pessoas com deficiência, esse marco organizacional define os aspectos pertinentes à escolarização e a educação especial. Nesse documento a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Nessa nova perspectiva esses princípios estão ratificados pela Conferência Nacional da Educação Básica (2008), onde especifica que:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento legal que sinaliza a abertura de novos horizontes no processo educacional para as pessoas com deficiência pontua alguns aspectos pertinentes no processo de inclusão.

O norte inclusivo da Política torna a Educação Especial uma modalidade presente em todos os níveis e demais modalidades de ensino, complementando a formação dos alunos, sem, contudo, confundir-se com o que é específico do processo de escolarização comum. (MANTOAN, 2010, p.13)

Segundo Mantoan (2010) a política quando define o público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento

e com altas habilidades/superdotação), delimita dessa forma a atuação e competências dessa modalidade de ensino, recuperando seu verdadeiro papel, que estava descaracterizado pelo atendimento indiscriminado de alunos que a escola comum excluía pelos mais variados motivos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEE-EI/2008 está embasada nos aspectos inclusivos, essenciais para a nova abrangência da Educação Especial nos sistemas escolares. A política supracitada estabelece diretrizes e normas para a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, enfatizando aspectos pertinentes para eliminação de barreiras à escolarização.

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. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p.1).

Analisando as políticas públicas direcionadas para a pessoa com deficiência percebe-se uma evolução em conceitos e direitos. A PNEE-EI/2008 difere muito da Política Nacional de Educação Especial (1994), que enfatizava o modelo de integração, onde somente adentravam nas instituições escolares os alunos estariam preparados para ingressar no processo de escolarização, nessa perspectiva as dificuldades e os problemas estavam todos centrados no aluno, uma visão acrítica da escola.

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política [referindo àquela de 1994] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 10)

O documento de 2008 foi embasado em uma perspectiva da educação inclusiva, traz em seu bojo, à concepção do paradigma da inclusão que prioriza um a sociedade igualitária e propõe uma reformulação social para aquelas pessoas que historicamente foram apartadas do convívio da sociedade e dos direitos a cidadania. Enfatiza nesse contexto a inclusão das pessoas com deficiências excluídas do

sistema escolar, democratizando assim o ensino e ampliando-o para todos, sem nenhuma restrição.

[...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 9).

Ainda no governo Lula houve a implementação do Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008 determinou que a União a partir desse momento assegura assistência técnico-financeira aos sistemas públicos de educação comum com o objetivo de assegurar a oferta do AEE, ou seja, garantir um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Art. 1º, parágrafo 1º).

Neste período surgiram inúmeras manifestações de instituições especializadas e escolas especiais em todo o país, pois as palavras “escolas especiais ou especializadas” e “classes especiais” não estavam presentes nos documentos legais recentes que subsidiaram a elaboração PNEE/EI em 2008, isso desagradou essas instituições que sempre tiveram historicamente ligadas nas políticas públicas para pessoas com deficiência, essa situação também não correspondia à realidade escolar brasileira que ainda mantinha classes especiais e escolas especiais.

O Decreto nº 6571/2008, foi incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2008).

As políticas públicas de inclusão estavam voltadas para a rede regular de ensino. Entretanto, a partir da aprovação deste novo Decreto, o governo passou a considerar necessário o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial, o que ocasionou neste período muitas polêmicas e manifestações em todo o país. Para minimizar o descontentamento da sociedade em relação ao documento, o MEC emite a Nota Técnica nº 62/2011, a qual explica que:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL, 2011, p. 1).

A Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. (BRASIL, 2009).

**Art. 9º** - 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.

**Art. 12** - Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

**Art. 13.** São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: **I** – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; **II** – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; **III** – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; **IV** – 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; **V** – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; **VI** – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; **VII** – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; **VIII** – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2008).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram criadas em 2008 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo contempladas 4.300 escolas, dentre elas 792 estaduais e 3.508 municipais. Em 2009 foram mais 15 mil escolas que receberam salas desse tipo e, em 2010, outras 3.750, isso possibilitou mais acesso das pessoas com ao ensino em instituições públicas e regulares.

Visando ampliar a qualificação dos professores, especificamente para o AEE foram criados os programas de formação. Seguindo essa linha de aspectos inclusivos foi criado o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Especial, com o objetivo de —formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, com duração mínima de 120 horas, ofertados pelas instituições de Ensino Superior que tivessem seus projetos aprovados pelo MEC, essas formações em sua maioria eram ofertadas na modalidade do Ensino a distância (EAD). (BRASIL, 2007).

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, houve uma nova reestruturação no MEC, por meio do Decreto nº 7.480/2011. A Secad passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A educação especial perdeu a condição de secretaria e com a extinção da Seesp as suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada a Secadi. Essa diretoria, a partir do Decreto nº 7.690/2012, que trata da estrutura organizacional do MEC, passou a subdividir-se em 5 diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos

Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial; e Políticas de Educação para a Juventude.

No primeiro ano de mandato em 2011 da então presidenta Dilma Rouseff verifica-se a continuação de políticas públicas direcionadas a inclusão das pessoas com deficiência, isso fica bem explícito quando lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, constituiu-se um instrumento para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência à medida que instituiu deveres, cobrou ações do Estado e divulgou conceitos a serem estendidos aos outros países que participaram do evento. Com a publicação do Decreto 186/2008, o texto passou a ser incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional. (MACHADO e VERNICK, 2013)

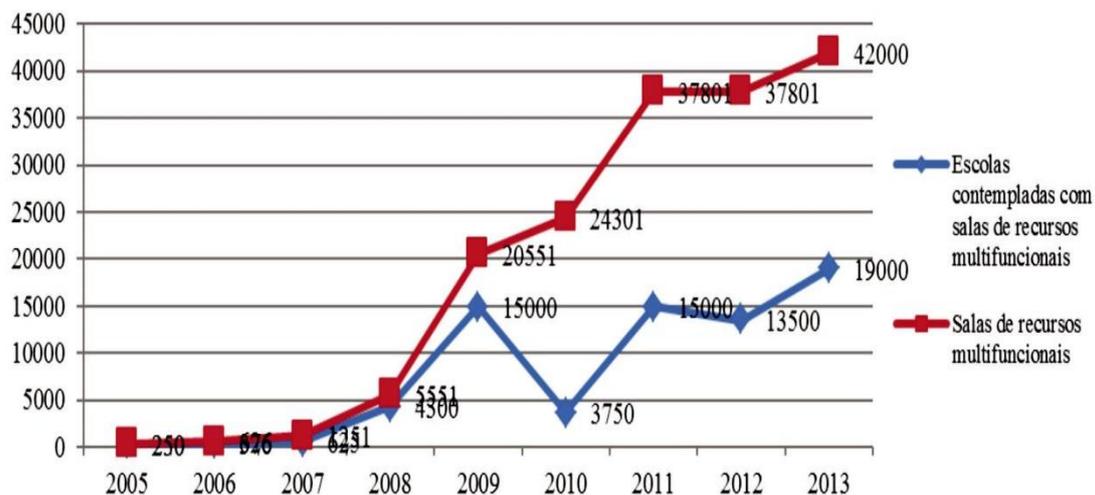
Dentre as diversas ações previstas, integraram o eixo “Acesso à Educação”, ações destinadas à formação de professores bilíngues para os anos iniciais, ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, à disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de materiais didáticos, de mobiliários e de transporte escolar acessível, como também, à adequação arquitetônica dos prédios escolares, objetivando a promoção de acessibilidade, tanto na educação básica, como também na superior. (BRASIL, 2016).

A proposta do Viver sem Limite é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade contou em sua elaboração com a participação de 15 ministérios e do CONADE que trouxe valiosas contribuições da sociedade civil, relevante que se destaque que esse Plano previa o investimento de R\$ 7,6 bilhões até 2014.

Em 2011, mais de 24 mil escolas já possuíam as salas multifuncionais, abrangendo 83% dos municípios brasileiros. O Viver sem Limite, por meio do MEC, que em até 2014, a implantação de mais 15 mil salas – dessas, 13.500 já foram adquiridas –, além de 30 mil kits com equipamentos para atualização das salas que estão em funcionamento – 15 mil kits já estão sendo distribuídos. No total, serão mais de 41 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em todo o Brasil.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, foi instituído pela Portaria MEC, nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação, apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar MEC/INEP.(BRASIL, 2016).

**Gráfico 1 – Número de escolas contempladas e salas de recursos multifuncionais no Brasil (2005-2013)**



Fonte: Elaboração com base em dados da Plataforma de indicadores do governo federal e Brasil (2014).

O suporte oferecido pelas salas de recursos multifuncionais possibilita mecanismos que oportunizam aos alunos com deficiência acesso e permanência com qualidade no processo de ensino aprendizagem nas escolas do ensino regular. Ressaltando que os equipamentos e tecnologias utilizados nesses ambientes colaboram com o processo de inclusão, pois propicia a ampliação do conhecimento destes alunos, através da disponibilização dos mais diversos recursos que garanta o direito à escola por essa clientela.

**Tabela 1 – Número de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no Brasil (2009-2016)**

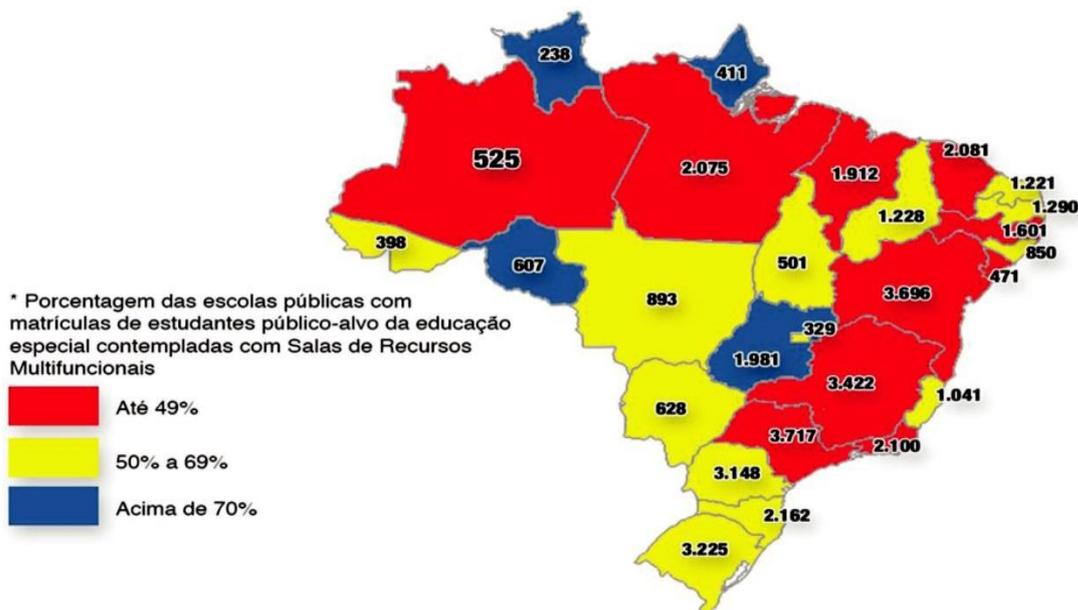
| Ano  | Escolas com salas de Recursos multifuncionais | Escolas com salas de Recursos multifuncionais em uso | Escolas com salas de Recursos multifuncionais sem uso |
|------|---|--|---|
| 2009 | 9.199   | 4.900  | 4.299   |
| 2010 | 12.218  | 8.266  | 3.952   |
| 2011 | 16.089  | 11.611   | 4.478   |
| 2012 | 21.077  | 15.887   | 5.190   |
| 2013 | 23.620  | 18.349   | 5.271   |
| 2014 | 26.316  | 20.235   | 6.081   |
| 2015 | 30.171  | 22.936   | 7.235   |
| 2016 | 32.284  | 24.021   | 8.263   |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

Apesar da importância destas salas, percebe-se o mau uso deste recurso, muitas escolas ainda não possuem, ficando um passo atrás na hora de apoio nas aulas que requerem esse aparato. Em outras instituições, apesar de existirem são pouco ou quase nada utilizadas, tornando-se sem uso, pelos mais variados motivos (a falta de profissionais pela sua utilização, manutenção adequada, etc.)

O mapa abaixo mostra que este programa alcançou todas as regiões do país, no entanto, isso ocorreu com diferente amplitude, às ações aconteceram em momentos distintos e com abrangência diversificada.

**Figura 1 – Mapa do Alcance do Programa em todo o Brasil**



Fonte: BRASIL, 2015.

Ainda no governo de Dilma Rouseff foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo concretizar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira por meio de estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas, bem como de metas a serem alcançadas e estratégias a serem implementadas no campo educacional no decênio 2014-2024.

Entre as do PNE, a Meta 4, diz respeito à educação especial: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), 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-INEP, 2015)

A nota Técnica nº 9/2010-MEC/SEESP/GAB, de orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. No âmbito da legislação estadual atualmente, a educação especial está assegurada na Constituição Estadual do Amapá, nos artigos 283, III, XI, XIV, XVII; art.304, §10 do inciso V; art.306. Incisos III e VI. E a Resolução 048/12 do Conselho Estadual de Educação do Amapá.

A Secretaria de Estado da Educação - SEED/AP, possui setores específicos em educação especial, como a coordenadoria de Educação Especial SEESP/SEED/AP e do Núcleo de Educação Especial -NEES/SEED/AP, setor este responsável pela Política de Educação Inclusiva no Estado do Amapá.

Para atuação como Centro de Atendimento Educacional Especializado, este deverá possuir um Projeto Político Pedagógico - PPP, para a oferta de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, regimento e autorização de funcionamento pelo Conselho de Educação.

Mesmo com todas as garantias legais que asseguram o direito de acesso à escola, na prática, ainda não se garante o ensino de qualidade, ou seja, a escola de todos não é a escola para todos almejada nos princípios das políticas educacionais. Isso se deve a um complexo conjunto de fatores que envolvem a ineficaz gestão de órgãos governamentais.

Esses aspectos são considerados barreiras político-administrativas, até as que são analisadas as formas mais perversas de exclusão, aquelas com baixa visibilidade, que se manifestam simbolicamente por meio de (pré) conceitos e discriminação que constroem estereótipos e mitos sobre as pessoas, consideradas barreiras atitudinais, presentes na sociedade como um todo.

### **3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

“ A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente. ” (GARCIA, 2001, p. 64).

Neste capítulo desenvolvemos uma breve análise sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, na escola comum e sua função como prática educativa na escolarização de alunos da Educação Especial, através dos suportes pedagógicos como as Tecnologias Assistivas, todos definidos no Plano do AEE, enfatizando “A contribuição do AEE para o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no espaço escolar”.

O paradigma da inclusão encontra resistência na escola, isso se deve ao fato da escola desde sua origem ser voltada exclusivamente ao ensino de um determinado grupo social. A escolarização por séculos caracterizou-se privilégios de uma minoria, legitimada por políticas excludentes, que não beneficiavam a maior parte das pessoas, principalmente aquelas com deficiência. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (MORIÑA, 2004)

A educação inclusiva refere-se a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, a comunidade, em situações formais e informais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas. (FACION, 2009).

### 3.1 CONTRIBUIÇÃO DO AEE PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

#### 3.1.1 Atendimento Educacional Especializado

As políticas referentes à educação inclusiva trazem em sua essência um novo olhar ao modelo escolar vigente, que reconhece os saberes, a forma, e o tempo que cada pessoa possui em assimilar os conhecimentos. A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) propôs um avanço significativo para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino no Brasil, o documento aborda os aspectos pertinentes relacionados à mudança do processo de escolarização desse alunado. Entre esses aspectos principais está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que orienta as escolas a implantação de novos serviços de Educação Especial para compor a educação inclusiva.

A PNEEPEI tem como objetivos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. Junto com a política da educação inclusiva outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos pela área da Educação Especial. (BRASIL, 2010, p. 6).

Mediante esse princípio disposto na PNEEPEI torna-se imprescindível conhecer de que forma esse atendimento é ofertado nas escolas, é um serviço da Educação Especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008)

A resolução nº 4 de 2009, conforme consta no artigo 1º desta resolução para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, estabelece que os sistemas de ensino devam matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), define também o caráter complementar ou suplementar desse atendimento, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola, ofertado em salas de recursos

multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

O dicionário diz que “Complementar é adicionar o que falta”. Quando nos referimos ao AEE, “complementar” se refere a recursos e estratégias que acrescentam ou adicionam conhecimentos. Destinam-se a alunos com deficiência – física, auditiva, visual, intelectual e aqueles incluídos nos transtornos do espectro autista (TEA). Atividades suplementares são os recursos e estratégias adotados para aumentar ou acrescentar e estão voltados para alunos com altas habilidades/superdotação. É necessário criar um espaço onde eles possam expressar o máximo de suas capacidades. (GUIA EDUCADOR INCLUSIVO, 2018)

O AEE é organizado de forma a suprir as necessidades de acesso e ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas do ensino regular, disponibilizando suportes para a permanência desses alunos nas escolas. Constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, sendo a participação desse atendimento uma decisão dos pais/responsáveis. Esse atendimento não substitui o ensino escolar, pois os conteúdos não são os mesmos desenvolvidos do ensino regular, sua realização tem que ser no contra turno para não prejudicar a escolarização.

[...] Diferencia completamente da escolarização da classe comum, não deve ser uma atividade que tenha como objetivo desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como língua portuguesa e matemática, tampouco confundido como reforço escolar, mas deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares trabalhados na escola, bem como de habilidades práticas, sociais e conceituais. (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011 P. 5)

A efetivação da política de Atendimento Educacional Especializado visa oportunizar apoio pedagógico para formação do aluno com deficiência, sendo disponibilizado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A organização do serviço do AEE é realizada de acordo com cada especificidade das áreas de deficiência, tais como horário de atendimento, duração, período, ações, se irá ocorrer de maneira individual ou coletiva, dependendo da realidade do contexto escolar, levando em consideração as potencialidades de cada pessoa, valorizando o que o aluno já possui, através de estímulo para futuras aprendizagens.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) nesses atendimentos são ofertados alguns dos conteúdos específicos a serem trabalhados no AEE, como:

- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos;
- Produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens;
- Sistema Braille;
- Orientação e mobilidade;
- Tecnologias de informação e de comunicação (TIC) acessíveis: ponteiros de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colméias, sintetizadores de voz, entre outros;
- Produção de materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos);
- Sorobã (ábaco);
- Disponibilização de materiais didático-pedagógicos acessíveis: transcrição de material em tinta para o Braille, áudio-livro, texto digital acessível e outros;
- Recursos ópticos e não ópticos;
- Produção de textos escritos com caracteres ampliados, materiais com contraste visual;
- Estimulação visual;
- Comunicação Suplementar e Alternativa – CSA;
- Recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas;
- Indicação, aquisição e a adequação de mobiliário: cadeiras, quadro;
- Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva;
- Alfabeto digital, braile tátil, Tadoma, entre outros.

As atividades desenvolvidas no AEE são diferenciadas do ensino comum, pois possuem o objetivo de apoiar o aluno da educação especial através da utilização de vários recursos que possibilite a aquisição dos conteúdos trabalhados nas disciplinas da turma onde está inserido.

O Sistema Braille, criado por Louis Braille (1809-1852), é um código desenvolvido especificamente para pessoas cegas, um suporte de apoio para a escolarização de alunos com essas características nas instituições de ensino. Constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. A disposição dos pontos na cela gera uma variedade de configurações específicas para representar o alfabeto e a grafia Braille, aplicada a todas as áreas do conhecimento.

**Figura 2 - Tabela com o desenho de pontos negros para representar a disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille**

**Alfabeto Braille (Leitura)**  
**Disposição Universal dos 63 Sinais Simples do Sistema Braille**

|  |     |      |                      |                       |                                 |          |     |     |   |          |
|--|-----|------|----------------------|-----------------------|---------------------------------|----------|-----|-----|---|----------|
| 1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245                        | a   | b    | c                    | d                     | e                               | f        | g   | h   | i | j        |
| 2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série          | k   | l    | m                    | n                     | o                               | p        | q   | r   | s | t        |
| 3ª série é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série              | u   | v    | x                    | y                     | z                               | ç        | é   | á   | è | ú        |
| 4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série                    | â   | ê    | î                    | ô                     | ù                               | à        | ñ/ĩ | û   | õ | ô/w      |
| 5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela   | ,   | ;    | :                    | Sinal de Abaj. (2345) | ?                               | !        | =   | “ ” | * | o (2345) |
| 6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456                                  | í   | ã    | ó                    | Sinal de Alg. (3456)  | Ponto Final ou Apóstrofo (3456) | - (3456) |     |     |   |          |
| 7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456) | (4) | (45) | Barra Vertical (456) | (5)                   | Sinal de Maiúscula (456)        | \$       | (6) |     |   |          |

Fonte: BRASIL, 2010.

A figura 3 é um recurso utilizado para o trabalho com alunos cegos (escrita e leitura), através do conhecimento do braille a pessoa com deficiência tem acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula.

**Figura 3 – Prancheta de plástico com uma reglete de metal e uma punção azul**



Fonte: BRASIL, 2010.

O suporte manual para a escrita Braille é uma reglete com um punção, figura 3, a reglete é uma régua de plástico ou de metal, constituída por um conjunto de celas vazadas, dispostas horizontalmente em linhas paralelas, ajustada a uma base retangular compacta. O punção é uma haste de madeira ou de plástico com ponta de metal, em diversos formatos, usado para a perfuração dos pontos nas celas Braille.

Os recursos utilizados pelo AEE são de suma importância para o acesso aos diversos assuntos da desenvolvidos no espaço escolar, as pessoas com paralisia cerebral, com limitações físicas podem, através das tecnologias, realizar as mesmas tarefas dos demais colegas, com uso das tecnologias educacionais.

**Figura 4 - Ponteira de cabeça**



Fonte: BRASIL, 2010.

Esse mecanismo é utilizado em computadores para aqueles alunos com limitações físicas sem possibilidade de usar as mãos, com esse recurso o aluno além de fazer a digitação, também pode realizar desenhos, pinturas e virar a página.

### **3.1.2 Sala de Recurso Multifuncional**

A realização do AEE ocorre nas salas de recursos multifuncionais preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Esses ambientes necessitam de equipamentos de informática, ajuda técnicas e materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para atender com qualidade as necessidades dos alunos. Relevante que se ressalte que como os outros serviços oferecidos na escola, o AEE tem que está nas ações do projeto político pedagógico das instituições que oferecem esse atendimento.

Importante também compreender que o trabalho do AEE não é de reforço escolar, mas sim um suporte ofertado pela Educação Especial e realizado com o intuito de viabilizar a educação inclusiva. Nessas salas os atendimentos, assim contam com um aparato tecnológico (computadores, impressoras e livros adaptados, etc.)

Além de outros suportes técnicos para atividades práticas das mais diversas deficiências que permite um trabalho entre professores do AEE e professores do ensino regular, todos esses mecanismos de apoio oportunizam esses alunos o acesso e a permanência nas escolas do ensino comum. Estas estratégias e outros recursos pedagógicos, como tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados, softwares, vídeos, jogos estão fundamentadas em leis federais, estaduais e municipais, decretos e Notas Técnicas do MEC.

O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>6</sup> está previsto no Programa de Implantação específico para essas salas. Os estados e municípios para a aquisição devem encaminhar projetos solicitando esses ambientes nas instituições de ensino regular, as propostas são avaliadas levando em consideração que esses espaços são de uso exclusivo para o AEE,

---

<sup>6</sup> É um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Fazem parte desse ambiente de educação especial equipamentos de informática, ajuda técnica e matérias pedagógicos e mobiliários adaptados, para atender às necessidades dos alunos. (MANTOAN; SANTOS, 2010)

especificamente suplementando ou complementando a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que dele necessitam.

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação da SRM, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR<sup>7</sup>, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

Existem dois modelos de SRM, as do tipo I e as do tipo II o que as diferencia é o público alvo e, conseqüentemente, os equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos que fazem parte de cada uma, sendo especificados os materiais que compõem essas salas.

---

<sup>7</sup>É o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado. (MEC, 2007)

**Quadro 1 - Especificação dos itens da Sala Tipo I**

| <b>Equipamentos</b>                 | <b>Materiais Didático/Pedagógico</b>      |
|-------------------------------------|---|
| 02 Microcomputadores                | 01 Material Dourado                       |
| 01 Laptop                           | 01 Esquema Corporal                       |
| 01 Estabilizador                    | 01 Bandinha Rítmica                       |
| 01 Scanner                          | 01 Memória de Numerais I                  |
| 01 Impressora laser                 | 01 Tapete Alfabético Encaixado            |
| 01 Teclado com colmeia              | 01 Software Comunicação Alternativa       |
| 01 Acionador de pressão             | 01 Sacolão Criativo Monta Tudo            |
| 01 Mouse com entrada para acionador | 01 Quebra Cabeças - sequência lógica      |
| 01 Lupa eletrônica                  | 01 Dominó de Associação de Ideias         |
| <b>Mobiliários</b>                  | 01 Dominó de Frases                       |
| 01 Mesa redonda                     | 01 Dominó de Animais em Libras            |
| 04 Cadeiras                         | 01 Dominó de Frutas em Libras             |
| 01 Mesa para impressora             | 01 Dominó tátil                           |
| 01 Armário                          | 01 Alfabeto Braille                       |
| 01 Quadro branco                    | 01 Kit de lupas manuais                   |
| 02 Mesas para computador            | 01 Plano inclinado – suporte para leitura |
| 02 Cadeiras                         | 01 Memória Tátil                          |

Fonte: Secretaria de Educação Especial/SEESP

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual:

**Quadro 2 - Especificação dos itens da Sala Tipo II**

| <b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b> |
|--|
| 01 Impressora Braille – pequeno porte              |
| 01 Máquina de datilografia Braille                 |
| 01 Reglete de Mesa                                 |
| 01 Punção  |
| 01 Soroban   |
| 01 Guia de Assinatura                              |
| 01 Kit de Desenho Geométrico                       |
| 01 Calculadora Sonora                              |

Fonte: Secretaria de Educação Especial/SEESP

### 3.1.3 Tecnologia Assistiva

Na perspectiva da educação inclusiva a SRM disponibiliza um conjunto de serviços, recursos e estratégias, com base na Tecnologia Assistiva (TA)<sup>8</sup>, que

<sup>8</sup> É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007)

auxiliam na eliminação de barreiras funcionais, promovendo participação dos alunos nas atividades escolares. A tecnologia Assistiva é um termo recentemente inserido na cultura educacional brasileira, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BRASIL, 2006).

A TA é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. O serviço de TA é aquele que buscará resolver as dificuldades funcionais deste aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar.

A implementação da TA passará por algumas fases dentre as quais: A. Coleta de informações do usuário; B. Identificação de necessidades; C. Identificação de resultados desejados; D. Mecanismos de fortalecimento da equipe; E. Avaliação das habilidades; F. Seleção/confecção e teste de recursos; G.Revisão dos resultados esperados; H. Compra do recurso; J. Seguimento e acompanhamento constante. (BESRCH, PELOSI, 2006)

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Experimentará dessa forma várias opções de equipamentos até encontrar o que melhor se ajuste a necessidade. Porém esse recurso não pode ser exclusivamente utilizado nessa sala, mas no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012).

Na perspectiva inclusiva os alunos da educação especial necessitam desenvolver o sentimento de pertencimento nos espaços escolares, por isso é imprescindível que se tenha múltiplas possibilidades do reconhecimento da estrutura física desses lugares, conhecendo os ambientes que compõem a instituição de ensino que está inserido. Esse panorama de apropriação tanto dos recursos tecnológicos, didáticos pedagógicos e arquitetônicos é basilar para que se efetive com qualidade o acesso à escolarização.

Importante que se oportunize ao aluno toda a vivência e a experiência que o contexto educacional oferece, sendo assim, não se pode “segregar” dentro dos muros da escola, pois deste modo às atitudes estão indo contra os aspectos proposto na educação inclusiva, deve-se ter a percepção que incluir vai além dos

atendimentos realizados nas salas de recursos multifuncionais. O suporte disponibilizado pelo TA necessita ser utilizado na construção do conhecimento desses alunos de forma a enriquece seu processo de aprendizagem com os demais colegas da turma do ensino regular.

Alguns equipamentos e suportes importantes da TA para a inclusão educacional de alunos com deficiência:

- Recursos pedagógicos adaptados;
- A Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- Recursos de acessibilidade ao computador;
- Recursos para as atividades de vida diária;
- Adaptações de jogos e brincadeiras - recreação;
- Equipamentos de auxílio para pessoas cegas e com baixa visão;
- Equipamentos de auxílio para pessoas surdas ou com perdas auditivas;
- Adequação postural;
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade

O AEE e o serviço de Tecnologia Assistiva destinado aos alunos com deficiência incluídos nas classes comuns da rede regular de ensino, podem ser também oferecidos em Instituições Especializadas conveniadas.

Os sistemas de ensino deverão organizar os espaços, recursos e serviços que compõem o atendimento educacional especializado. Este deve ser realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular, onde o aluno esteja matriculado. Na impossibilidade de ser realizado na escola comum da rede regular, o atendimento poderá ser realizado em centros ou escolas especiais, ou ainda em classe hospitalares e na residência do próprio aluno. (Ensaio Pedagógico - MEC, 2006, p. 77).

São exemplos TA na escola os lápis, canetas e pincéis engrossados; adaptações que facilitam virar páginas, mobiliário adequado e personalizado; pranchas de comunicação alternativa; material pedagógico ampliado ou em relevo; impressões em braille; lupas; máquina braille; teclados especiais que facilitam acesso na deficiência física de mouses alternativos; softwares com acessibilidade, entre outros elementos relevantes estão as adaptações arquitetônicas; rampas e elevadores; sinalizações visuais e em braille e portas largas, etc.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82)

A tecnologia assistiva pode ser produzida dentro do ambiente escolar, existe um número incontável de possibilidades, de suportes de apoio que utilizados de maneira adequada reduz significativamente as limitações que alguns alunos enfrentam, limitações essas ocasionadas em sua maioria pelas barreiras pedagógicas e atitudinais, principalmente na realização de tarefas funcionais. Os professores tanto do AEE como do ensino comum carecem de buscar meios e possibilidades para que o aluno mesmo com algumas restrições participe das atividades propostas em sala de aula. Para isso é necessário criar ferramentas pedagógicas que dê a este aluno novas formas de acesso ao conhecimento desenvolvido no ambiente escolar.

#### **3.1.4 Aplicação do Plano de AEE/Plano de Atendimento Individualizado**

Para atender a organização e utilização desse aparato tecnológico e o apoio a escolarização desses alunos, é necessário que no AEE seja elaborado o Plano de Atendimento Individualizado (PDI), esse termo utilizado por alguns autores foi desenvolvido durante o oferecimento do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, no período de julho/2010 a dezembro/2011, em parceria da Universidade estadual de São Paulo (Unesp) com o Ministério da Educação (MEC) a professores cursistas de todo o Brasil que pretendiam atuar em serviços educacionais especializados.

No entanto o MEC adota o termo “Plano do AEE”, como está na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, item 4. A legislação federal e a de alguns municípios também já adotam o termo “Plano do AEE” – essa mudança decorre pelo fato de o modelo da Inclusão possibilitar transformações no processo de escolarização, também porque a expressão PDI está muito relacionada ao atendimento nas escolas especiais. No entanto para que se elabore um plano que atenda as reais necessidades desse alunado é fundamental a participação da

equipe escolar. Pertinente envolver os profissionais interessados e diretamente ligados com os alunos que serão atendidos e os que já estão em atendimento educacional especializado

Na SRM onde é desenvolvido o atendimento educacional individualizado cada especificidade das mais diversas áreas (intelectual, física, visual, auditiva, transtorno global de desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação), que são trabalhadas pedagogicamente para favorecer o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial, relevante que se conheça a forma como esses atendimentos se realizam nesses ambientes, como também as especificidades relacionadas a cada atendimento e às nomenclaturas atuais referentes a esse contexto educacional, todos esses aspectos são pontuados no Plano do AEE.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) conceitua pessoa com deficiência de acordo com os parâmetros estabelecidos na Convenção Dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 da Organização das Nações Unidas (ONU). A LBI no art. 2º considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Plano do AEE é elaborado pelo professor do AEE e deve ser de acordo com as necessidades dos alunos público alvo dessa modalidade de ensino, realizando um atendimento pedagógico em consonância com a realidade desses alunos, primordial para o êxito de sua aprendizagem no processo de escolarização no ensino comum. Relevante que se conheça as diversas áreas para elaboração de um plano consistente que alcance as especificidades. Nesse sentido para elaboração desse instrumento é essencial conhecer cada área que constitui as várias deficiências, pois serão planejamentos diferenciados em virtude das características da clientela atendida.

Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com deficiência física, são desenvolvidas atividades que possibilitam aos alunos com esse tipo de deficiência a autonomia, a segurança, a mobilidade e a comunicação. Nesse sentido é importante que se estabeleçam parcerias com outros conhecimentos para a realização de atividades pertinentes no processo de aprendizagem dessas pessoas, como arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia,

fonoaudiologia, entre outras, para que se produzam materiais didáticos pedagógicos adequados e condizentes com as reais necessidades desses alunos.

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006).

Os professores carecem de conhecer os mais diversos materiais e construir novos meios para o desenvolvimento em sala de aula, proporcionando através desses objetos aspectos relevantes na construção do conhecimento destes alunos. Assim na SRM deve haver a primazia na realização de ações como:

- Ensinar a comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender alunos com dificuldade na fala e na escrita funcional;
- Adequações dos materiais didáticos pedagógicos, como engrossadores de lápis, plano inclinado, quadro magnético com letras com ímãs fixados, tesouras adaptadas, etc;
- Desenvolvimento de projetos com profissionais para promover a Tecnologia Assistiva;
- Desenvolver projetos com profissionais para promover a acessibilidade arquitetônica;
- Adequação de recursos de informática (teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, etc.).
- Providenciar mobiliário adequado
- Disponibilizar recursos de auxílio da atividade da vida diária (talheres, copos, entre outros objetos).
- Recursos para a mobilidade (cadeira de rodas, andadores)

A organização do serviço de AEE para deficiência Física deve ocorrer dentro dos objetivos e metodologias elencadas no Plano do AEE. Não podemos definir como se dá este atendimento, se não conhecermos o aluno, pois é ele quem nos indicará o que deve constar no seu atendimento, ou seja, o serviço parte da necessidade, potencialidades e habilidades de cada pessoa. (BOCK; RIOS, 2010).

No atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual e com baixa visão existem algumas atividades predominantemente visuais que devem ser adaptadas com antecedência, e outras durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreça a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes e documentários, excursões e exposições. A apresentação de vídeos requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea, se não houver dublagens, para que as lacunas sejam preenchidas com os dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos. (SÁ, 2010)

Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas oralmente. Os desenhos, gráficos e ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo. Essas adequações podem ser feitas tanto pelo professor do AEE como também pelo professor do ensino comum, entretanto o que se habituou a vivenciar nas escolas foi um excesso de atividades sobre a responsabilidade somente dos professores das salas de recursos multifuncionais. Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. (MANTOAN, 2003).

A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais. A baixa visão é uma condição visual complexa e heterogênea, e com manifestações peculiares em cada indivíduo. Caracteriza-se pela instabilidade e pelas oscilações entre o ver e o não ver, devido à interferência de múltiplos fatores orgânicos, emocionais e ambientais. (BRASIL, 2010).

A cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprender. Estes alunos têm as mesmas potencialidades do que os outros, portanto, não se deve ter uma baixa expectativa em relação a eles. As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais deste educando. Neste processo, o atendimento educacional especializado deve prover os

recursos e os meios adequados para assegurar o acesso ao conhecimento em todas as etapas e níveis de escolaridade. Os professores especializados devem oportunizar através do Plano do AEE:

- Ensinar o Sistema Braille;
- Realizar atividades de Orientação e Mobilidade
- Ensinar Atividades da Vida Diária – A.V.D
- Promover o uso de ferramentas de comunicação: sintetizadores de voz para ler e escrever via computador;
- Ensinar a técnica do sorobã
- Promover técnicas de rastreamento e de locomoção com guia vidente dentro do ambiente escolar;
- Realizar a transcrição de matérias do Braille para tinta e da tinta para o Braille.
- Providenciar texto escrito em formato digital e produzir áudio-livro.
- O ensino do uso dos recursos ópticos e não ópticos.
- Estimulação do resíduo visual
- As adequações em tinta;
- O encaminhamento para a avaliação funcional;
- A ampliação de fontes;
- A produção de materiais com contraste visual;
- A produção de materiais pedagógicos adequados ao tipo de visão

Para adentrar no espaço escolar com igualdade e receber com qualidade os mesmos conteúdos ofertados a todos os alunos em sala de aula do ensino comum, o aluno com deficiência visual necessita de alguns suportes específicos para esse acesso, importante ressaltar que esses alunos não possuem em sua maioria déficit cognitivo e que seus sentidos remanescentes se estimulados são desenvolvidos de forma a ter uma percepção tátil, olfativa e auditiva extremamente aguçada, propiciando sua aquisição da aprendizagem se a esse processo apresentado junto com tecnologias que desenvolvam suas potencialidades e habilidades.

Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência auditiva deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar

pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas pelo Plano do AEE por meio de metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue (BRASIL, 2010).

A legislação baliza o acesso a Libras através da Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum, por isso esse atendimento deve oferecer:

- Promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- Promover o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita
- Promover conceitos básicos do conhecimento escolar em Libras;
- Encaminhar para os serviços de fonoaudiologia os alunos surdos que optarem pelo sistema de oralização;
- Adequar materiais didáticos pedagógicos;

A maioria dos alunos com deficiência auditiva chegam à escola sem domínio de uma língua, também conhece de maneira precária a Língua Portuguesa e que tem pouco ou quase nenhum contato com a Língua de Sinais, assim compete ao AEE a tarefa de criar espaço adequado para propiciar a aquisição e aprendizagem da Libras para esses alunos no desenvolvimento escolar.

Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência Intelectual<sup>9</sup> (DI) possibilita o aluno ter acesso no ambiente escolar e fora dele,

---

<sup>9</sup>A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo

considerando as suas especificidades cognitivas, que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual. A proposta do Plano do AEE para esses alunos não deve cair no equívoco da normalização<sup>10</sup>, mas que se reconheça que existem tempos e maneiras diferentes de aprender.

O atendimento direcionado aos alunos com deficiência intelectual (DI) será realizado de forma que possibilite seu acesso ao conhecimento e sua apropriação ativa dos conhecimentos que já possui, assim é fundamental desenvolver atividades que o torne sujeito ativo na construção do conhecimento, através da autonomia e das abalizadas formas de criação (estímulos a sua criatividade).

No atendimento educacional individualizado a pessoa com deficiência intelectual, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é basilar para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Nesse sentido ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio de construção do conhecimento. (BATISTA, 2011).

Na prática não há nenhuma estratégia pronta ou atividade específica para a aprendizagem dos alunos com DI, porém existem meios, recursos que colaboram com a produção do conhecimento desses alunos. Um dos mecanismos realizados no plano do AEE é a avaliação do aluno na sala de recursos multifuncionais, na sala de aula e na família visa recolher informações sobre o aluno considerando seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

A partir das informações obtidas nos três ambientes de avaliação, o professor do AEE constrói o perfil do aluno, bem como identifica a natureza do problema, fazendo os devidos encaminhamentos desse aluno para possíveis

---

comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos.(DSM-5, 2014).

<sup>10</sup>Independente das dificuldades dos alunos, devemos procurar ao máximo disponibilizar serviços educativos básicos, adequando-os a todos os alunos, de forma que se tenha coerência no que está sendo oferecido. (MINETTO, 2008, p. 59).

intervenções pedagógicas, com intuito de mediar o processo de ensino aprendizagem na sala de aula do ensino regular.

Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Transtorno Global do desenvolvimento (TGD). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) denomina TGD descrevendo diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

A partir da nova publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014). Houve algumas modificações relevantes quanto à denominação de quadros clínicos anteriormente associados à área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger são englobados pelo termo transtorno do espectro autista (TEA)<sup>11</sup>.

Importante ressaltar que no DSM-V foi eliminada a classificação por subtipos e proposta a categoria diagnóstica do Transtorno do Espectro do Autismo, pois a comunidade científica considerou que o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação não são desordens distintas, mas fazem parte de um transtorno único e contínuo, de médio a severo prejuízo, nos domínios da comunicação e dos comportamentos/interesses restritos e repetitivos (KAJIHARA, 2014).

A partir da publicação do atual manual foram realizadas distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação. Os delineamentos dados pelo DSM-V ainda não foram totalmente adotados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Existe, no entanto

---

<sup>11</sup>O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) trazem por definição um grupo de desordens que fazem com que o desenvolvimento do indivíduo siga por rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas, em especial nas áreas de comunicação, interação e áreas restritas de interesse. Esse grupo de transtornos do neurodesenvolvimento mostra sintomas centrais no comprometimento de habilidades sociais, déficits nas habilidades linguísticas e comunicativas (verbais e não verbais) e presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados (WHO, 2001)

referências acerca das mudanças sobre assunto por meio da lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014 e da Nota Técnica n.º 20, de 18 de março de 2015, que orienta os sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012. (BRASIL, 2015).

A lei 12764 institui em seu art. 1º que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, também o art. 3º, parágrafo único refere-se ao direito a acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade do aluno com autismo. Assim todos os serviços e recursos que o MEC estabelece para o atendimento educacional dos alunos com deficiência na rede regular de ensino com o intuito de proporcionar a escolarização dos mesmos são igualmente ofertados para os alunos com TEA.

Atendimento Educacional Especializado para pessoas Altas habilidades/superdotação<sup>12</sup> tem o objetivo de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento para o processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre através da identificação de alunos talentos, necessitando dessa forma planejamento, observação e estrutura para que se produzam registros e coletas de dados. Quando esses alunos são identificados, torna-se necessário encaminhá-los para um serviço de atendimento educacional especializado para que sejam promovidas as ações necessárias, com intuito de proporcionar desenvolvimento global de suas potencialidades.

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. (BRASIL, 2007).

Relevante que haja interação entre a sala de aula comum com o AEE, para que se defina o plano de atendimento, contemplando a seleção e a organização de recursos e serviços para a estimulação e o desenvolvimento das

---

<sup>12</sup>Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer, umas das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008)

altas habilidades/superdotação, bem como a articulação de redes de colaboração, informação e conhecimento, em diversas áreas que suplementam a proposta curricular com intuito de possibilitar o desenvolvimento das habilidades destes alunos. (BRASIL, 2010).

O atendimento educacional especializado define-se por:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos;
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

Apesar de que no Brasil a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantir através do AEE a suplementação para os alunos com altas habilidades/superdotação, ainda há muito que se desenvolver, principalmente nos trabalhos relacionados às necessidades desse alunado nas instituições de ensino, pois essas pessoas são vistas como fatos raros, por isso uma das atividades do AEE é oferecer suporte para a identificação dessas pessoas nas escolas.

### 3.2 PERTINÊNCIAS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Uma das exigências precípuas na efetivação do AEE é que o professor esteja qualificado para as devidas intervenções pedagógicas, com adaptações coerentes que favoreçam o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. O desenvolvimento do AEE depende também dos objetivos traçados de acordo com do plano elaborado para realização do trabalho docente em sala de aula. O profissional em sua atuação necessita saber o que o aluno tem de conhecimento prévio para fazer as mediações necessárias.

Para o desenvolvimento do paradigma inclusivo e conseqüentemente da escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial é basilar que os professores tenham consciência de suas competências, criando contextos educacionais capazes de ensinar todos. A sala de aula na ótica das diferenças requer uma ressignificação e um novo olhar para esse espaço tão rico em heterogeneidade, com infinitas possibilidades de reconfiguração do processo de ensino aprendizagem diante das constantes mudanças sociais que são determinantes para os conflitos existentes na profissão docente.

Para a atuação em uma escola que se preocupa com as diferenças, faz-se ainda mais urgente compreender que o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e referenciais teóricos consistentes, na articulação entre o saber (conhecimento específico), o saber ensinar (conhecimento pedagógico), e o saber ser (relações interpessoais). Nesse sentido, torna-se essencial que se construa um processo colaborativo entre gestores, professores de sala comum e professores do AEE. Será importante superar as dificuldades e obstáculos no sentido de promover na escola o trabalho conjunto, de maneira que os esforços sejam planejados em favor de uma Educação Inclusiva que alcancem a todos. (TEIXEIRA, 2014).

O trabalho do professor de AEE se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, sendo levadas em consideração as mais diversas particularidades das deficiências que são assistidas nesse atendimento. Relevante salientar que é fundamental a interação entre o professor de AEE e o professor do ensino comum, para que se obtenham informações pertinentes da vida escolar do aluno, sua frequência, permanência e participação em sala de aula. (MEC.2010)

Para realizar suas atividades na SRM o professor de AEE necessita construir o plano de AEE que resultam das escolhas que esse profissional faz, quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sala de aula do ensino comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades.

O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum para suprir possíveis ausências na aprendizagem desses

alunos. As frentes de trabalho de cada professor são distintas, ao professor da sala de aula comum, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE, cabe complementar/suplementar a formação do aluno com o conhecimento e recursos específicos que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI, 2010).

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, na atual conjuntura das políticas públicas de inclusão ao profissional do AEE compete uma parcela significativa do êxito da escolarização dos alunos com deficiência. De acordo com essa probabilidade faz-se necessárias novas metodologias de ensino na prática pedagógica dos professores, baseadas em referenciais que propiciem o trabalho docente através da junção da dualidade dos aspectos teoria e prática, esses fatores devem ser articulados através dos saberes que englobam a ação docente, seu conhecimento acerca das várias formas e métodos relacionados a esse processo, de como desconstruir e construir novas concepções referentes ao ato de ensinar e principalmente sua relação com o novo, com a diferença, com o que instigar o seu modo de mediar às muitas possibilidades de aprendizagens.

A inclusão necessita do envolvimento de todos os membros da equipe que compõe a instituição escolar, para que se efetive a inclusão é capital a participação de todos os profissionais na prática de um trabalho essencialmente colaborativo e de cooperação, com objetivo de alcançar a realidade vivenciada por todos os alunos. Por isso é preponderante a implementação de políticas afirmativas de acessibilidade dos fatores inclusivos, pois as políticas públicas quando em sua constituição enfatizam as atribuições do sucesso da inclusão a apenas e somente a uma categoria, a dos professores, retira a responsabilidade de toda uma sociedade.

O professor que atua no AEE necessita ter inúmeras qualificações que o habilite para o trabalho pedagógico, sendo primordial seu conhecimento das diversas deficiências, esse profissional carece possui subsídios que lhe dê acesso à forma de como os alunos adquirem conhecimento, isso necessita de uma observação individual e detalhada dos aspectos funcionais, da cognição e das potencialidades desse alunado. Por isso é de extrema relevância que os professores tenham uma formação inicial e continuada que valorize os fatos decorridos de sua

realidade docente, em que o discurso teórico não predomine em detrimento da prática, onde prevaleça a vivência das abordagens em sala de aula.

Nesse sentido, penso que a teoria deve se constituir enquanto ferramenta e não como uma camisa de força, que amarre ou aprisione a “realidade”; ela deve servir como instrumento que contribua para análise da “realidade”, pela lente dos saberes da experiência e da produção histórica do conhecimento. (PAIM. 2005, p.164).

A Política referente à educação especial (Resolução CNE/CEB, 04/2009) salienta as atribuições dos professores do AEE, no entanto não estabelece esse mesmo suporte de apoio aos professores do ensino regular. As documentações legais enfatizam que para o ensino nesse atendimento o professor tem inúmeros deveres a cumprir, está resolução estabelece no art. 9 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. A proposta do texto ressalta nos artigos, 12 e 13 as competências condizentes que devem ser realizadas por esses profissionais. (BRASIL, 2009).

Determina também em seu art. 12 que para lecionar no AEE esse docente deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. O referido documento prossegue em seu art. 13 elencando as atribuições e especificações do professor do AEE, como:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – 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;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Mantoan (2010) salienta que o professor do AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas, códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdo das áreas curriculares. Esse professor pesquisa, estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes de todo tipo, que possam suprir as necessidades de cada um.

Não se pode e nem se deve minorar a importância do professor especializado em educação especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência, no entanto essa função não pertence unicamente a este profissional. Percebe-se que nos ordenamentos jurídicos existe um excesso de atribuições ao professorado do AEE, que sobrecarrega esse profissional no exercício da docência com esses alunos.

Diante desses fatos Pletsch (2011) faz alguns questionamentos: Será que os professores de AEE terão tempo disponível para tal tarefa? Como professor de AEE é possível atender o aluno e dar conta de todas essas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas semanais? Que formação será necessária? Ao analisar de forma detalhada as indagações da autora, perceberemos as particularidades estabelecidas por letra da lei referentes às atribuições desse professorado, enfatizamos que em virtude de sua peculiaridade é precípuo repensar como as práticas pedagógicas podem e necessitam ser reelaboradas para a realidade das escolas e do trabalho dos professores do AEE.

Idealizar toda tarefa educacional do processo de inclusão desses alunos sobre a responsabilidade dos docentes do AEE, não colabora com o paradigma da

inclusão, pelo contrário, essa concepção errônea traz atrasos no acesso e permanência desses alunos na instituição escolar. A escolarização dos alunos da Educação Especial pressupõe que todo o sistema educacional (Estado, escola, família, professores, gestores e sociedade), realizem as devidas mudanças, com intuito de elaborar meios, que viabilizem uma educação de qualidade para todos.

### 3.3 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

A educação inclusiva e o acesso à escolarização na rede regular de ensino fazem parte da realidade dos alunos, público alvo da educação especial, essa nova conjuntura nos remete a pensar como as instituições especializadas, que por décadas no Brasil segregou e excluiu se encontram nos dias de hoje, com o advento do paradigma da inclusão.

Na história da educação especial brasileira, de modo geral, a “especialização” de atendimento ou a “educação especializada” coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. Nesses espaços públicos foi identificado, dentre outros problemas: as matriculadas de crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; essas classes serviam de forma camuflada de exclusão desses alunos da escola pública, sendo a maioria das camadas mais pobres da população; o “especial” do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas; havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico. (KASSAR; REBELO, 2011).

Esses fatos ocorreram em virtude da criação das primeiras instituições especializadas no século XIX como Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mais tarde no século XX também foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual; e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. No Brasil essas instituições preconizaram o atendimento as pessoas com deficiência.

Após o surgimento dessas instituições muitas outras foram gradativamente se organizando no decorrer do tempo, direcionando seus atendimentos especificamente para o tratamento de determinados tipos de

deficiência, de maneira segregada e assistencial, ofertando também serviços médicos e terapêuticos.

As instituições e organizações privadas de caráter mais assistencial e filantrópico têm detido, na história brasileira, a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área. Não são escolas, no sentido estrito, nem como tal têm sido avaliadas: são, por assim dizer, instituições totais, de atendimento múltiplo, nas quais a instrução escolar é um dos vários componentes. (FERREIRA, 2004, p. 107)

Historicamente mesmo de modo isolado e segregacionista essas instituições foram os primeiros e únicos espaços que ofertaram por décadas algum tipo de atendimento da educação especial. Ressalta-se que essas instituições eram tanto públicas como privadas, até hoje possuem força política nos debates acerca dos movimentos sociais referentes à educação especial, exercem muita influência na elaboração das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Esses aspectos estão presentes em marcos legais como a Política Nacional de Integração da pessoa portadora de Deficiência (1993), que trouxe em seus artigos determinadas referências às instituições especializadas.

O art. 25 traz em seu texto que os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas, exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. Em seu artigo 24, inciso III falada inserção dos alunos da educação especial, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas.

As instituições especializadas se encontram em uma nova fase, à oferta de atendimento aos alunos da Educação Especial, atualmente sua estrutura pedagógica não se constitui nos moldes de sua criação (assistencial e filantrópica), mas estabelece novas formas de ensino e de aprendizagem baseadas nas propostas de uma educação inclusiva que possibilite a construção de acessos aos que foram historicamente excluídos da sociedade.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comuns e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostas, nem substituíveis, cabe à escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal. (BATISTA; MANTOAN, 2004).

#### **4 CENTRO EDUCACIONAL RAIMUNDO NONATO DIAS RODRIGUES EM TEMPOS DE INCLUSÃO**

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos o direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos)

No desenvolvimento deste capítulo abordamos as “Políticas Públicas de Inclusão e a atuação das Instituições Especializadas no Amapá”, através dos aspectos pertinentes como a elaboração de leis em nível estadual referente a inclusão no contexto escolar e as primeiras instituições especializadas no estado do Amapá. Para corroborar com o estudo se detalha também neste capítulo o lócus da pesquisa, caracterizando o espaço do objeto estudado, na “Caracterização do Locus da Pesquisa”, assim como na “Abordagem e procedimentos da pesquisa” que realiza o delineamento das etapas do trabalho construído dentro da instituição CERNDR.

Enfatizando que apesar do advento da inclusão e mesmo sendo por muitos anos as instituições especializadas as principais responsáveis pela educação da pessoa com deficiência no Brasil, atualmente esses espaços escolares necessitam de uma configuração que alcance os objetivos recomendados pela proposta da educação inclusiva. Nesse sentido relevante a observação e verificação das análises dos dados obtidos como coleta das informações adquiridas no processo de pesquisa, como também conhecer como a instituição analisada adequa seu trabalho respondendo a perspectiva inclusiva.

Nesse contexto se analisou as políticas públicas inclusivas desenvolvidas no sistema educacional em Macapá-AP no Centro Educacional Raimundo Nonato Rodrigues. Assim realizou-se entrevistas com os professores que fazem atendimentos educacionais individualizados nesta instituição, profissionais do atendimento clínico, como também a equipe de avaliação, coordenação e direção, com intuito de investigar o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas no destes profissionais no CERNDR. Diante das indagações pertinentes a respeito da qualificação dos professores do AEE, do conhecimento acerca das políticas públicas de inclusão para desenvolvimento de sua prática pedagógica e dos atendimentos clínicos.

#### 4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO AMAPÁ

A educação especial no estado do Amapá é fundamentada por políticas públicas estabelecidas em nível nacional, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, instituída em 2008 com objetivo normatizar essa modalidade educacional em todo Brasil. Os estados e municípios também devem seguir as mesmas determinações, no entanto adequando a realidade e as especificidades de seu sistema educacional.

Assim seguindo as determinações dessa política pública de extrema importância para a inclusão das pessoas com deficiência, estados e municípios possuem autonomia de elaborar políticas condizentes com as instituições de ensino de cada local do país, de acordo com suas peculiaridades e particularidades, levando em consideração os aspectos relevantes do processo de inclusão. Diante dessa determinação da legislação brasileira o estado do Amapá vem construindo políticas que atendam às necessidades dos aspectos inclusivos na rede regular de ensino.

Importante ressaltar que o estado do Amapá está localizado no extremo norte do Brasil, com 143.453,7 2km de extensão territorial, distribuídos em 16 municípios. Faz fronteiras com a Guiana Francesa (Norte) e Suriname (Nordeste); divisa com o estado do Pará, separado pelo Rio Amazonas (Sul e Oeste); e o Oceano Atlântico (Leste). Estima-se que o Amapá tenha 829.494 habitantes e uma taxa de crescimento populacional de 2,02% entre 2017 e 2018, de acordo com a Projeção da População (IBGE, 2018).

Os primeiros movimentos em prol de uma política de educação especial no estado do Amapá, iniciou em 1971, com a iniciativa do governo através do Departamento de Ensino de 1º Grau, Divisão Escolar e Cultural da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais, com a realização de atividades educacionais com a finalidade de possibilitar os atendimentos dos alunos público-alvo da educação especial. Alguns profissionais nesse momento participaram de curso intensivo de Educação de Excepcionais, deficientes mentais, no estado do Pará ministrado, pela Companhia Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Nesse mesmo período as escolas estaduais José de Anchieta e Barão do Rio Branco se destacaram por terem um alto índice de matrículas de alunos com deficiência inseridos nas séries iniciais. Mediante a situação houve a necessidade de realizar uma triagem pedagógica com os respectivos alunos, ou seja, separá-los dos demais alunos, sendo assim organizou-se sua educação em grupos nas classes especiais, relevante enfatizar que este fato foi essencial e basilar para a criação da Educação Especial no Amapá.

No ano de 1973, foi elaborado o Planejamento para Implantação do Ensino Especial no estado Amapá, com o intuito de regularizar os atendimentos nas classes especiais, esse documento tinha como referência em seu embasamento a lei 5.692/71, que determinava em seu artigo 1º o objetivo de proporcionar ao educando, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania.

Seguindo as leis brasileiras da época em 1966 também foi fundada uma APAE em Macapá capital do estado. Em 1974 a instituição, se filiou à Federação Nacional das APAES (FENAPAE). A APAE/AP recebe profissionais da Secretaria de Educação como: professores, pedagogos e técnicos. Além dos profissionais da educação, também conta com uma equipe multidisciplinar que inclui enfermeiros, médicos psiquiatras, odontólogos, professores de educação física, assistentes sociais e psicólogos. A associação conta com 4 unidades no Amapá, nos municípios de Santana, Macapá, Laranjal do Jari e Vitória do Jari.

Em 1976, a APAE institucionalizou-se enquanto escola especializada “Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida”, destinada ao atendimento de alunos mentais treináveis - Síndrome de Down. É relevante frisar que essa instituição é uma entidade particular, assistencial de natureza civil e sem fins lucrativos, segundo o histórico de fundação da instituição.

A instituição comemora esse ano de 2019, 53 anos de fundação atendendo cerca de 1.200 alunos, proporcionando atendimento educacional e ambulatorial assistencial. O local oferece atendimentos complementares como educação física, natação, dança, informática e videoteca.

A APAE/AP vem recebendo apoio financeiro do estado, pontuando algumas verbas, em 2016 o Governo do Estado do Amapá (GEA) beneficiou a instituição com financeiramente com R\$ 1,337 milhão. Em 2017 o valor do apoio

financeiro cresceu chegando R\$ 6,5 milhões, essa verba foi direcionada para o pagamento de pessoal que atuam nas unidades de Macapá, Vitória do Jari, Laranjal do Jari e Santana. O recurso foi estabelecido por meio da assinatura do Termo de Fomento, firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a instituição na APAE Macapá-AP.

Seguindo as determinações das leis vigentes em âmbito nacional foi criado pelo decreto nº 4.000 de 08 de julho de 1996b o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, através da Portaria nº 266/06, com registro no INEP sob o nº 16007476. O referido centro é reconhecido como instituição de utilidade pública no Atendimento Educacional Especializado - AEE, tendo como mantenedora a Secretaria Estadual de Educação do Amapá – SEED/AP.

Em 29 de novembro de 2001 implantado em Macapá por meio do Decreto n. 3.711, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual/CAP, que tem como o objetivo assessorar os alunos com deficiência visual através de materiais em Braille, possibilitando a leitura e escrita desse alunado de acordo com as normas do sistema Braille, esse centro também tem em seu objetivo a realização de cursos de formação continuadas para os professores do sistema educacional do estado.

Em 23 de abril de 2003 o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP), instituiu a Resolução 11º 035/03, que define a Educação Especial, como dever do Estado e da família, garantir aos educandos com deficiência, o acesso e a permanência e à apropriação do saber sistematizado para a construção do conhecimento, proporcionando as condições necessárias em respeito às especificidades de cada aluno, contribuindo, assim, para a sua participação e o pleno exercício de sua cidadania na sociedade.

Nessa perspectiva também em março de 2004, foi implantado no estado, o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), mas devido a problemas de estruturação iniciou suas atividades a partir do dia 03 de abril de 2006, realizar apoio na inclusão de alunos com surdez parcial ou total e também oferece qualificação para professores da rede estadual de ensino.

O estado do Amapá com intuito de cumprir o que estabelece as leis referentes ao paradigma da inclusão criou através do decreto n. 2090, que implantou em 01 de julho de 2008, o Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S) que depois passou a ser chama Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) que promove projetos com atividades

No estado existe a Secretaria de Estado de Inclusão e Mobilização Social (SIMS), com o objetivo de promover mobilização social dos diversos grupos de pessoas, suas atribuições estão estabelecidas na Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social) e no Decreto Estadual 0029, de 03 de janeiro de 2005. As pessoas com deficiência passam a receber atendimento pelo Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONDEAP), participando diretamente das decisões da SIMS

O CONDEAP iniciou suas atividades em 2009, tem a finalidade de fortalecer e implementar políticas públicas que assegurem assistência e atendimento especializado a pessoa com deficiência, bem como eliminar a discriminação e garantir o seu direito à proteção especial e a plena participação nas atividades políticas, econômicas, sociais e culturais no Estado, obedecendo às normas próprias que tratam do tema, em especial, a Lei Federal nº 7853, de 24 de setembro de 1989; o Decreto Federal nº 3298, de 20 de dezembro de 1999; a Resolução nº 17 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE e a Lei Estadual nº 0498, de 04 de janeiro de 2000. (SEED/AP, 2019). Dentre as atribuições deste conselho está:

- Zelar pela efetiva implantação, implementação, defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência;
- Em formular diretrizes e promover planos, políticas e programas nos segmentos da administração estadual, para garantir os direitos, a integração e inclusão das pessoas com deficiência;
- Propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência;
- Elaborar, publicar e fazer cumprir o seu Regimento Interno;
- Acompanhar, mediante relatórios de gestão, desempenho dos programas, projetos e serviços da política estadual para a integração e inclusão das pessoas com deficiência.

O município de Macapá que é a capital do estado do Amapá, elaborou em 2012 a Diretriz da Educação Especial, através da Secretaria Municipal de Educação de Macapá - SEMED, por meio da divisão de ensino especial - DIEES assumiu o compromisso de apoiar a inclusão das pessoas público alvo da Educação Especial, através de suporte técnico-pedagógico, garantindo a acessibilidade, os recursos humanos (capacitação de professores e funcionários) e financeiros que apontem

para a inclusão dos educandos com necessidades educativas específicas na escola. Somando-se a este a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a lotação de professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado - AEE. (DEEMM, 2012).

Elaboração da Diretriz Curricular Municipal de Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para nortear as ações do Sistema de Ensino Municipal no que tange a inclusão de Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação na escola comum. No texto da Diretriz da Educação Especial de Macapá se estabelecem a organização dessa modalidade de ensino oferecida pelo município, importante ressaltar que em todo o estado a capital Macapá é o único município que elaborou esse documento.

O estado vem gradativamente elaborando políticas públicas que estruturam o atendimento educacional especializado ofertado as pessoas com deficiência no sistema educacional estadual. Nessa perspectiva em 03 de abril de 2006 foi elaborada a lei nº. 0971, que em seu art. 1º estabelece:

Por orientação da Secretaria nacional dos Direitos Humanos e do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, fica alterada a denominação do atual Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência do Estado do Amapá, que passa a ser denominado Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONDEAP, órgão colegiado permanente e de composição paritária entre governo e sociedade civil, de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador, vinculado à Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social, na forma do art. 3º, inciso I, item 1.4 do Decreto nº. 0029, de 03 de janeiro de 2005.

A Educação Especial no Amapá assim como ocorre em todo Brasil foi marcada historicamente pelas instituições especializadas, através do ensino substitutivo a escolarização das pessoas com deficiência ao longo de décadas, principalmente com a criação das APAEs e dos centros especializados.

Com advento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, se estabeleceu diretrizes e normas para o atendimento das pessoas com deficiência na rede regular do ensino comum, a partir desse marco legal as instituições especializadas iniciaram uma ressignificação com intuito de responderem os objetivos do paradigma de inclusão. Relevante que se compreenda que a legislação permite que o AEE seja realizado nesses espaços que antes eram extremamente segregados.

O estado em 24 de junho de 2015 instituiu a lei nº 1907 que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE/AP 2015-2025), que visa cumprir do disposto no art. 284 da Constituição de Estado Amapá e em consonância com a Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Esse documento especifica as diretrizes para o estado em relação a educação da pessoa com deficiência enfatizando que:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PEE-AP, 2015)

O Plano Estadual de Educação do Amapá está em conformidade com as leis federais direcionadas para a inclusão da pessoa com deficiência. Na meta número 5 são estabelecidas estratégias para esse processo. Dentre as estratégias instituídas está ampliação da oferta de formação continuada, a produção de material didático específico e os serviços de acessibilidade, necessários à inclusão, participação e aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino. Como também outras estratégias:

Construir e estruturar até o 5º ano de vigência do PEE, na capital do Estado do Amapá, em regime de colaboração com a União e com o Município de Macapá, um complexo educacional voltado ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, que integre o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS) e o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues. Institucionalizar até o 5º ano de vigência do PEE, nos Municípios do Estado, excetuando Macapá, escolas-polo de orientação ao AEE, que mediarão junto as demais escolas de sua jurisdição, as ações da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), representadas no Núcleo de Educação Especial (NEES) e na Coordenadoria de Educação Específica (CEESP). (PEE-AP, 2015).

Outro importante documento criado no estado com o intuito de garantir os direitos a educação das pessoas com deficiência foi o projeto de lei 0305/2017 elaborado pela Assembleia Legislativa do Amapá (ALAP), que dispõe sobre Políticas de Educação Especial para a educação inclusiva a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de espectro autista e de altas habilidades na Rede Estadual de Ensino. Em seu Artigo 2 decreta que:

§ 1º São alunos considerados público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista e de Altas Habilidades/Superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional incluso de salas de recursos multifuncionais, classes e escolas especiais e serviços especializados públicos ou conveniados

O contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência que apresentou atuação preponderante das instituições especializadas no Brasil, tanto em termos de atendimento como também na influência de formulações de políticas públicas em Educação Especial. Em uma área que, apesar de passar a constar dos planos políticos, não era prioritária do ponto de vista das políticas sociais, o discurso sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito do convívio com os pares considerados normais acompanhou um movimento marcado, até recentemente, em termos de atendimento, pela expansão continuada das instituições filantrópicas de atendimento especializado e pela definição política e administrativa do espaço da classe especial nas escolas. (FERREIRA, 2006, P. 88)

De acordo com a Nota Técnica nº 9/2010/CNE/CEB, são atribuições dos Centros de Atendimento Educacional Especializado:

- ✓ Organizar o Projeto Político Pedagógico para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico, e as condições de acessibilidade, de que dispõe.
- ✓ Matricular, no Centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular.
- ✓ Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no centro de AEE,
- ✓ Ofertar o AEE, de acordo com o convênio estabelecido, aos alunos público alvo da educação especial de forma complementar ou suplementar.

Neste contexto, o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues desenvolve suas atividades fundamentadas no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de ações que garantam atendimento de qualidade para todos, reconhecendo as diferenças, promovendo aprendizagens significativas, que atendam às necessidades de cada um.

#### 4.1.1 Caracterização do Locus da Pesquisa

O CERNDR está localizado na Avenida Barão de Mauá, 52, Buritizal, CEP: 68900-000, na cidade de Macapá a capital do estado do Amapá. A cidade possui em torno de 474.706.000 habitantes (Dados: IBGE/2017), o que corresponde acerca de dois terços da população total do estado. O CERNDR atende nos períodos matutino e vespertino, oferecendo atendimento pedagógico, clínico e educacional em diversas áreas.

O prédio onde hoje funciona o CERNDR foi inaugurado em agosto de 1996, a princípio como Centro de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (CAPNE) através do Termo de Comodato entre o Governo do Estado e as Associações de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Amapá, Associação dos Deficientes Visuais e Associação dos Deficientes Físicos, para desenvolver atividades no atendimento dessa clientela. Após 8 meses, por solicitação da Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - APADA, o Termo de Comodato foi cancelado, com as Associações buscando outros espaços para darem continuidades aos seus trabalhos de maneira independente. Posteriormente passou a funcionar no Centro a estrutura administrativa da Divisão de Educação Especial - DIEESP da Secretaria de Estado da Educação do Amapá/AP.

Em 1997, o prédio atual foi adaptado para ser o primeiro Centro de Educação Especial do Estado, com a denominação de Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues em homenagem ao instrutor musical deficiente visual, senhor Raimundo Nonato Dias Rodrigues. Em 2003, ocorreu reorganização da estrutura administrativa e pedagógica, através da construção do Regimento Interno.

Dando continuidade à reorganização da estrutura administrativa e pedagógica, em 18 de janeiro de 2005, iniciou-se a construção da Proposta Pedagógica da instituição, promovendo a valorização do trabalho já existente e viabilizando discussões para implementações de novas ações: formação continuada em serviço, diário de atendimento, criação da equipe de formação continuada para acompanhamento das escolas comuns, interação entre os profissionais e as famílias, resgate da Equipe de Avaliação e Diagnóstico e as primeiras discussões acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP.

No período de 2011 a 2014, houve a sistematização dos atendimentos aos alunos maiores de 14 anos nas Salas Ambientais Temáticas – SAT's. Em 2013 foi implantada a primeira sala para atendimento de autistas organizada utilizando o Programa TEACCH, direcionado para aprendizagem de alunos como autismo.

Em 2015 o CERNDR passa por reestruturação física, com adequações em seus espaços, traduzidas na cobertura parcial da piscina, no aumento de salas para atendimento e aquisição de aparelhos elétricos e eletrônicos destinados às salas de atendimento, o que possibilitou o aumento do número de matrículas – de 177 alunos em 2014 para 485 alunos em 2018 (Dados: INEP). Outra grande mudança refere-se ao atendimento aos autistas: todas as salas para atendimento foram estruturadas com base no Programa TEACCH, o que deu melhor direcionamento às atividades e conseqüentemente, ao desenvolvimento deste público. Destaca-se também a aquisição de instrumentos musicais e criação da banda de fanfarra como atividade de estimulação musical.

O Cento tem como objetivo oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), Atendimento Clínico e/ou Educacional (ACE), Atendimento Pedagógico e Salas Ambientais Temáticas (SATS), a fim de garantir um serviço de qualidade, visando a inclusão dos educandos. A instituição também a oferta atendimento específico, visando as necessidades de cada educando; a inter-relação entre profissionais do CERNDR, escola comum e família; proporciona formação continuada para professores e demais profissionais, prioritariamente da rede pública de ensino, que possuem alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, matriculados na rede regular de ensino; oferece avaliação multidisciplinar no sentido de viabilizar encaminhamentos que orientem os profissionais no fazer pedagógico; ampliar as possibilidades de inserção e inclusão dos educandos público-alvo da educação especial matriculados na instituição no mundo do trabalho; orienta também os pais, responsáveis, técnicos e demais profissionais da equipe multidisciplinar e desenvolve e fomenta projetos que abordem os temas transversais. (PPP/CERNDR, 2018).

O CERNDR possui 19 salas de Atendimento Educacional Especializado, 07 no Atendimento Clínico, uma quadra poliesportiva e uma piscina semi-olímpica utilizadas pelos educandos (as) devidamente matriculados. Atualmente a instituição conta com os seguintes espaços físicos:

## a) Administração:

| <b>AMBIENTE</b>        | <b>QUANTIDADE</b> |
|------------------------|-------------------|
| Direção                | 01                |
| Secretaria             | 01                |
| Coordenação Pedagógica | 01                |
| <b>TOTAL</b>           | <b>03 salas</b>   |

## b) Atendimento Educacional Especializado - AEE

| <b>AMBIENTE</b>   | <b>QUANTIDADE</b> |
|---|-------------------|
| Atendimento Pedagógico pessoas com TEA                    | 02                |
| Atendimento Pedagógico para D. Intelectual e D. Múltiplas | 03                |
| Estimulação Precoce/Essencial                             | 01                |
| Brinquedoteca   | 01                |
| Educação Física Adaptada                                  | 01                |
| Artes Plásticas   | 01                |
| Libras- Língua Brasileira de Sinais                       | 01                |
| Língua Portuguesa   | 01                |
| Informática Educativa                                     | 01                |
| Atividade da Vida Autônoma- AVA                           | 01                |
| <b>SAT's:</b>   |                   |
| Sat's de Fios e tecidos                                   | 01                |
| Sat's de Artesanato Diversificado                         | 01                |
| Sat's de Reciclagem: madeira e garrafa pet                | 01                |
| Sat's de Artes Plásticas                                  | 01                |
| Sat's Artes cênicas                                       | 01                |
| Sat's Leitura, Escrita e Lógico matemático                | 01                |
| <b>TOTAL:</b>   | <b>19 salas</b>   |

## c) Atendimento Clínico- AC

| <b>AMBIENTE</b>     | <b>QUANTIDADE</b> |
|---------------------|-------------------|
| Fisioterapia        | 01                |
| Fonoaudiologia      | 03                |
| Psicologia          | 02                |
| Terapia Ocupacional | 01                |
| <b>TOTAL</b>        | <b>07 salas</b>   |

## d) Espaços Esportivos

| <b>AMBIENTE</b>           | <b>QUANTIDADE</b> |
|---------------------------|-------------------|
| Quadra de esporte coberta | 01                |
| Piscina                   | 01                |
| <b>TOTAL</b>              | <b>02</b>         |

## e) Avaliação Pedagógica

| <b>AMBIENTE</b>    | <b>QUANTIDADE</b> |
|--------------------|-------------------|
| Cadastro           | 01                |
| Recepção           | 01                |
| Pedagógico         | 01                |
| Psicológica        | 01                |
| Assistência Social | 01                |
| <b>TOTAL</b>       | <b>05 salas</b>   |

## f) Formação Continuada

| <b>AMBIENTE</b>                                | <b>QUANTIDADE</b> |
|--|-------------------|
| Equipe de Acompanhamento e Formação Continuada | 01                |

## g) Outros.

| <b>AMBIENTE</b>                              | <b>QUANTIDADE</b> |
|--|-------------------|
| Auditório                                    | 01                |
| Banheiro p/ crianças                         | 01                |
| Banheiro p/ jovens e adultos M/F             | 02                |
| Banheiro para profissionais                  | 02                |
| Bazar do Projeto "A hora e a vez da família" | 01                |
| Biblioteca                                   | 01                |
| Depósito de materiais pedagógicos            | 01                |
| Depósito de materiais de limpeza             | 01                |
| Despensa                                     | 01                |
| Cozinha                                      | 01                |
| Fraldário                                    | 01                |
| Refeitório                                   | 01                |
| Sala de descanso (pessoal de apoio)          | 01                |
| <b>TOTAL</b>                                 | <b>15</b>         |

Dos principais problemas enfrentados em relação ao espaço físico do CERNDR, destacam-se

- Piscina: ausências de rampa, escada e corrimão, o que dificulta o desenvolvimento de atividades voltadas para o público-alvo do CERNDR.
- Quadra Esportiva: local de atividades esportivas e culturais, atualmente encontra-se dividida ao meio, o que acarreta diminuição de participantes nas atividades.

Por ser o único Centro de Educação Especial público atendendo alunos com deficiência intelectual e autistas, recebe educandos de todas as áreas da capital, além dos municípios mais próximos. Deste modo, apresenta diversas peculiaridades na composição do público atendido, refletidos na diversidade de extratos socioeconômicos que o compõem.

O CERNDR presta um serviço de referência em Atendimento Educacional Especializado e Clínico em caráter público e atende aproximadamente 485 educandos, oriundos de diversos bairros da capital. Oferece também atendimento de orientação e avaliação para outros municípios do Estado. Dos 440 alunos matriculados no Centro, 55 são matriculados em escolas das redes estadual, municipal e particular e 385 não possuem matrícula, sendo estes últimos atendidos principalmente nos atendimentos de estimulação essencial, estimulação precoce e SATs.

Estes atendimentos são realizados por cerca de 96 profissionais e 17 diversas áreas, entre eles: fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos.

Atendimento Educacional Especializado está organizado de acordo com a Resolução 04/09 CNE/CEB que institui o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ressalta no Art. 2º que o AEE tem como função “complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Na instituição existe os seguintes Atendimentos Educacionais Especializados (AEE):

- a) Atendimento Pedagógico para aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e TEA.No que concerne ao TEA, o atendimento especializado dá ênfase ao programa TEACCH (Tratamento e Educação

de Crianças com Autismo e com Desvantagens na Comunicação). Esse programa tem como objetivo principal ajudar a pessoa com autismo a se desenvolver de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Para tanto, busca estruturar o ensino visando possibilitar o acesso ao conhecimento e a adaptação a convenções sociais se utilizando de estratégias que valorizem a individualidade do atendido, procurando compensar os déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais.

b) Atendimento pedagógico para aluno com deficiência intelectual, múltipla síndrome de Down, outras síndromes genéticas e congênitas

c) Estimulação Precoce / Essencial: Visa o atendimento de crianças, que apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, síndromes e deficiências, com distúrbios genéticos ou adquiridos.

d) Artes Plásticas:O trabalho desenvolvido no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues tem como objetivo estimular os diversos tipos de linguagem, a percepção, a atenção, a concentração, a criatividade, confiança e sentimento de valor.

e) Brinquedoteca Terapêutica: Configura-se como um espaço lúdico, no intuito de favorecer e possibilitar a brincadeira, a fantasia e a imaginação.

f) Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, existe dentro do número de alunos atendidos pelo CERNDR aqueles que possuem alguma dificuldade auditiva ou até mesmo a surdez.

g) Língua Portuguesa:

h) Educação Física Adaptada:

i) Informática Educativa.

j) Atividade da Vida Autônoma

l) Salas Ambientes Temáticas - SATs:

Essas salas são organizadas por temas e atividades específicas para atender as necessidades dos alunos que são agrupados conforme o centro de interesse durante o ano letivo.Os alunos passam a frequentar esses ambientes a partir dos 14 anos, sendo oferecidas atividades orientadas por professores capacitados nas seguintes Salas Ambientes:Artes Plásticas; Artesanato Diversificado; Reciclagem; Marcenaria e Confecção de Vassouras; Atendimento pedagógico; Contação de histórias; Música; Artes Cênicas; inserção no mundo do

trabalho.Paralelamente as SAT's ocorrem os atendimentos específicos como: Educação Física Adaptada;Atendimento Clínico- AC (Fonoaudiologia; Psicologia; Fisioterapia; Hidroterapia; Terapia Ocupacional)

No que diz respeito à organização pedagógica, o Centro está funcionando de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. No início de cada ano letivo os profissionais do CERNDR planejam sobre as ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo (calendário, plano de ação, metodologias). No calendário do ano letivo está definido o período para construção do Plano de Desenvolvimento Individual-PDI e relatório final.

Nas Salas Ambientadas Temáticas se trabalha com um tema gerador que contemple as necessidades curriculares. Esse tema é desenvolvido em um Plano de Ação construído pelos professores desse atendimento. Existe também o Diário de bordo, cujo objetivo é registrar a frequência/ausência dos alunos nos atendimentos, a saída de determinado atendimento.

Os instrumentos utilizados para avaliação do desempenho dos alunos são: o Plano de Desenvolvimento Individual e o Relatório Final. Os profissionais passaram a construir o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI (em anexo), que deve ser elaborado desde o início dos atendimentos (1º semestre), para cada aluno e ser atualizado continuamente, em função do seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados, e, para que a ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente, servindo também como instrumento importante para os profissionais e a família no acompanhamento da trajetória do mesmo.

O horário de atendimento dos alunos nos dois turnos é organizado pela coordenação pedagógica, com base no laudo médico, avaliação realizada pela equipe multiprofissional do CERNDR, PDI e o relatório final.

Os alunos menores de 14 anos devem permanecer no CERNDR com o responsável, no horário dos atendimentos. Quanto aos alunos maiores de 14 anos não necessitam de acompanhantes. O Centro adota uniforme para os alunos, composto de calça, bermuda e saia-short verde escuro e blusa verde escuro, com detalhe verde claro.

Os pais recebem orientações gerais em reuniões previstas no início do ano letivo; também ao final de cada semestre é realizado o Plantão Pedagógico,

onde os pais são convidados a dialogar com os profissionais, sobre possíveis saídas e ou inclusão de novos atendimentos para seus filhos ou quaisquer outros assuntos para os quais desejem esclarecimentos.

Os conteúdos desenvolvidos nos atendimentos devem estar articulados com as experiências de vida do aluno, problematizando temas relacionados à saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem, buscando desenvolver as potencialidades sem ignorar as limitações que apresentam e suas necessidades específicas e respeitando o ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um, através do currículo funcional e adaptado.

O CERNDR oferece atendimento clínico, baseado no encaminhamento médico, na avaliação interdisciplinar, no Plano de Desenvolvimento Individual-PDI e no Relatório do aluno.

Ao ser inserido no AEE e atendimento clínico, o aluno deve frequentar, duas vezes na semana, de forma individual ou em pequenos grupos, com duração de 45 minutos, existindo assim uma rotatividade do aluno nos atendimentos, dependendo de suas necessidades.

A avaliação faz parte do plano de trabalho dos profissionais do CERNDR a partir dos dados coletados no processo de avaliação, em conjunto, elaboraram e desenvolvem no primeiro semestre de cada ano letivo o Plano de Desenvolvimento Individual-PDI, que apresenta quatro tópicos.

- a) O tópico 1 tem como objetivo coletar informações a respeito da identificação do aluno
- b) O tópico 2 aponta informações pedagógicas enfatizando os tipos de atendimentos recebidos pelo aluno, bem como o desempenho do aluno nas dimensões: cognitiva, motora, afetiva, linguagem, social e autonomia, ressaltado O real e o potencial do aluno.
- c) O tópico 3 faz a descrição sucinta sobre os atendimentos, informação fundamental para o profissional poder conhecer as experiências já vividas, as oportunidades que o aluno já teve e, também, a maneira como a escola está respondendo às suas necessidades;
- d) Quanto ao item 4, que trata dos encaminhamentos e sugestões, levando-se em consideração duas instâncias que são determinantes para o desenvolvimento do aluno: a família e a escola.

Sendo assim, tais informações subsidiarão o planejamento estratégico do profissional dos atendimentos e da sala de aula regular. Ao final do primeiro semestre o PDI deve ser entregue a família ou responsável pelos profissionais que atendem os alunos, o que se denominou de plantão pedagógico.

Ao final de cada ano letivo é construído o relatório do desenvolvimento biopsicossocial do aluno (a), pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Atendimento Clínico (AC), esse documento constitui das mesmas dimensões do PDI, sendo o mesmo descritivo abarcando três áreas: cognitiva, motora e pessoal/social.

a) Na área cognitiva, são avaliadas as competências e as dificuldades relacionadas aos aspectos perceptuais ligados à visão, audição, habilidade motora, tátil e sinestésica, além da noção espacial e temporal. É avaliada igualmente a capacidade de manter atenção, como: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. A memória é avaliada considerando-se a memória auditiva, visual, verbal e numérica, enquanto a avaliação da linguagem analisará as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno, quanto à compreensão da língua oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o uso de outros sistemas linguísticos (LIBRAS, comunicação alternativa, braile e outros.) e de diferentes formas de representação simbólica. Ainda na área cognitiva, é avaliado o raciocínio lógico do aluno, levando-se em conta: a compreensão de relações de igualdade e diferença, o reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; a compreensão de enunciados; a resolução de problemas cotidianos; a resolução de situações-problema, a compreensão do mundo que o cerca, a compreensão de ordens e de enunciados, a causalidade, a sequência lógica e outros.

b) Área motora, são consideradas as competências e dificuldades em relação à postura corporal e locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora, observar se o aluno é capaz de manipular objetos de diferentes texturas, formas e tamanho, se ele é capaz de pegar no lápis para pintar, desenhar, bem como para fazer o traçado das letras...

c) Na área emocional, afetiva e social, é avaliado o estado emocional do aluno, sua capacidade de reação à frustração, se apresenta comportamentos característicos de isolamento ou medo; seu nível de interação, capacidade de cooperação e manifestação de afetividade.

Além disso, consta do documento um espaço para os profissionais dos atendimentos do AEE e Clínico relatarem, ao final do ano letivo, as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados, registrando de que forma as ações realizadas repercutiram no desempenho escolar do aluno, ou seja, como favoreceram sua aprendizagem. Por fim, o documento deve ser datado e assinado pelos profissionais responsáveis pelos atendimentos oferecidos para o aluno.

#### **4.1.2 Abordagem e Procedimentos da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, tendo como base Gil (2008), em relação à natureza da pesquisa será aplicada, a pesquisa apresentará uma abordagem qualitativa, por produzir, conhecimentos direcionados a solucionar problemas característicos de um determinado local, analisando as políticas públicas inclusivas desenvolvidas no sistema educacional em Macapá-AP no Centro educacional Raimundo nonato Dias Rodrigues, como também analisar a política pública de educação inclusiva no âmbito nacional e estadual em Macapá.

A pesquisa verificará as políticas públicas de inclusão no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição especializada objeto da pesquisa, através de averiguação das características pertinentes para análise das políticas públicas de inclusão desenvolvidas. A partir da investigação das práticas pedagógicas realizadas no CERNDR para as pessoas com deficiência no atendimento educacional individualizado.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram a pesquisa bibliográfica a partir das publicações e estudos pertinentes de autores que abordam a temática do objeto estudado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses. Utilizou-se também a pesquisa documental que possibilitou o conhecimento acerca de documentos da legislação nacional, normas, pareceres, decretos e leis. Partindo

também de levantamentos realizados em teses e dissertações, revistas científicas e livros de autores que discutem as políticas públicas de educação inclusiva.

O estudo desses documentos possibilitou a fundamentação da proposta para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo com o propósito do trabalho de campo qualitativo-descritivo que permitiu a coleta dados através de instrumentos de entrevista e observação, oportunizando a compreensão para uma investigação mais concisa e estruturada da prática pedagógica do CERNDR. A utilização desses procedimentos é em virtude de que enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados foi utilizada a verificação de documentos que normatizam as atividades da instituição em estudo, o PPP, com objetivo de estabelecer um parâmetro entre os princípios que fundamentam o processo de inclusão e os aspectos que constituem a educação inclusiva na realidade dos atendimentos oferecidos para os alunos com deficiência.

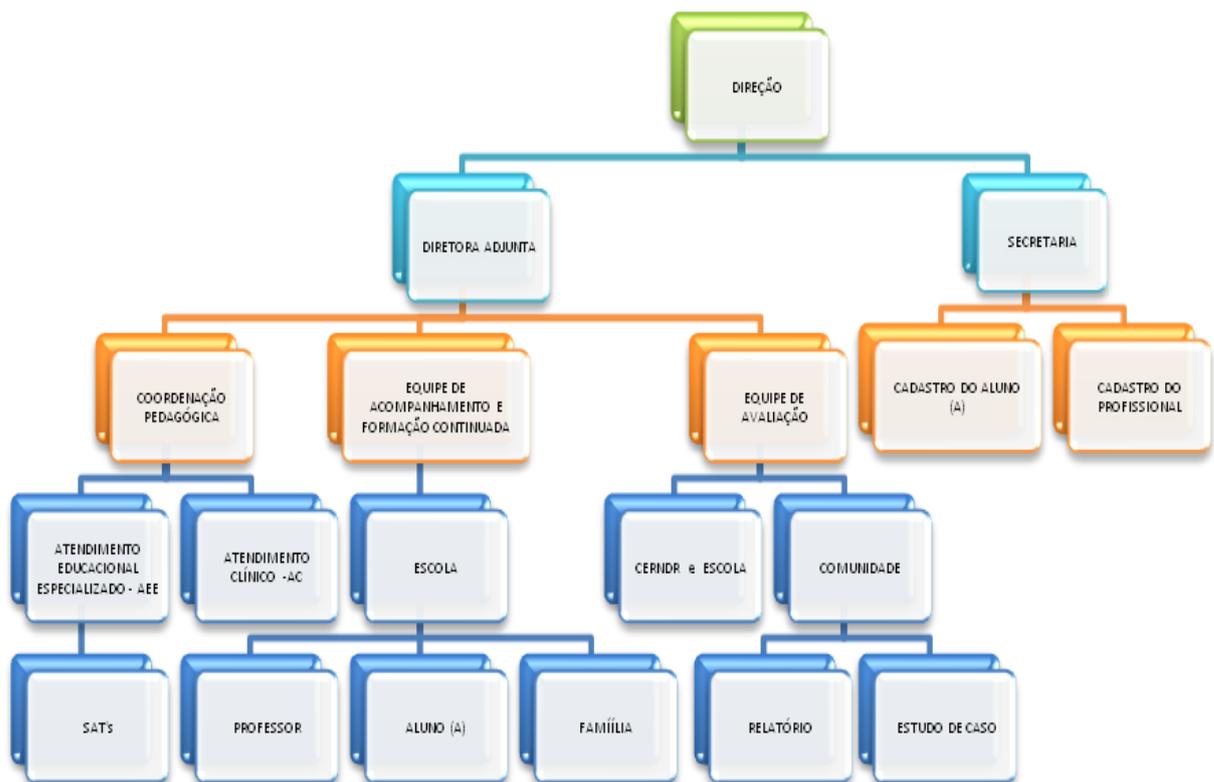
No que se refere aos instrumentos usados para alcançar os objetivos propostos, usou-se entrevistas, sendo aplicada a entrevista semiestruturada para verificar junto aos profissionais tanto do atendimento clínico como pedagógico a sua concepção de inclusão baseadas nas atividades desenvolvidas para os alunos que frequentam esses espaços, esses fatores possibilitaram averiguação das representações que os profissionais possuem acerca da inclusão dentro da instituição especializada. Esse tipo de coleta oferece maior oportunidade de avaliar as atitudes e condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz.

O estudo foi desenvolvido no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues uma instituição especializada da rede estadual de ensino do estado do Amapá com 29 professores do AEE, 10 profissionais do atendimento clínico, 03 profissionais da equipe de avaliação multidisciplinar, 02 coordenadores pedagógicos e a direção. Foram usados como estratégia metodológica, entrevistas semiestruturadas individuais com os professores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos, como também com a direção e pedagogas, sendo três modelos

diferenciados divididos em profissionais do AEE, profissionais do atendimento Clínico, direção e coordenação.

Nesse contexto esse estudo busca analisar as políticas públicas inclusivas desenvolvidas no sistema educacional em Macapá-AP no Centro Educacional Raimundo Nonato Rodrigues. Assim realizou-se entrevistas com os professores que fazem atendimentos educacionais individualizados nesta instituição, com intuito de investigar o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas no destes profissionais no CERNDR. Diante das indagações pertinentes a respeito da qualificação dos professores do AEE, do conhecimento acerca das políticas públicas de inclusão para desenvolvimento de sua prática pedagógica.

**Figura 5 - Organização Estrutural do CERNDR**



Fonte: Plano de Ação do CRNDR em 2019

**Quadro 3 - Formação dos Professores**  
**PROFESSORES DO AEE/CERNDR**

| <b>Formação Inicial</b> | <b>Números de profissionais</b> |
|-------------------------|---------------------------------|
| PEDAGOGIA               | 16                              |
| EDUCAÇÃO FÍSICA         | 03                              |
| ARTES VISUAIS           | 04                              |
| PSICOLOGIA              | 01                              |
| HISTÓRIA                | 03                              |
| LETRAS                  | 01                              |
| HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO  | 01                              |

Fonte: dados coletados durante as entrevistas, em 15/05 a 15/06;2019

**Quadro 4 - Tempo de atuação no AEE**

| <b>TEMPO</b>      | <b>PROFESSORES DO AEE</b> |
|-------------------|---------------------------|
| 4 meses – 10 anos | 15                        |
| 11 – 20 anos      | 08                        |
| 21 – 26 anos      | 04                        |

Fonte: dados coletados durante as entrevistas, em 15/05 a 15/06;2019

Nas entrevistas realizadas com os professores do AEE foi possível verificar que de 29 somente 10 não possuíam curso específico para atuar no AEE, mas que ao início de suas atividades com os alunos público-alvo da educação especial fizeram qualificações, especializações em educação especial e inclusiva. Desses profissionais a maioria já tem experiência no trabalho com alunos com deficiência, possuindo um período significativo com esses alunos. Dos professores participantes da pesquisa somente um não quis relatar o tempo que trabalhar no AEE.

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008 estabelece que, para atuar na educação especial, o professor deve ter em sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de cada deficiência. No desenvolvimento da etapa das entrevistas notou-se que nesse pré-requisito os professores possuem uma formação que atende os objetivos da proposta inclusiva o tange inserção dos alunos com deficiência no contexto escolar.

Os participantes da pesquisa através de suas respostas, em sua totalidade não conhecem o trabalho desenvolvido pelos professores do ensino regular onde os alunos estão inseridos. Quando perguntados se conheciam o

trabalho realizado pelo professor de sala de aula do ensino comum ou se elaboravam o plano de desenvolvimento individualizado em conjunto com os professores do ensino regular suas respostas em sua maioria foram negativas.

**Professor do AEE1:** *o conhecimento que tenho as vezes é relatado pelos familiares, não há contato com o professor do ensino regular, pelo fato do CERNDR está separado da escola. Também porque o atendimento do CERNDR é diferenciado, utilizando método de ensino apropriado para a demanda da instituição*

**Professor do AEE2:** *Não, sabemos que os alguns alunos estudam no ensino regular, outros os familiares preferem que fiquem somente no CERNDR. O plano é realizado a partir das observações de cerca de 30 ou 60 dias de contato com os alunos e dentro das observações e leituras dos relatórios dos anos anteriores.*

**Professor do AEE3:** *Não, uma vez que são atendidos cerca de 72 alunos nas salas de ambiente temáticas, não há interação com os professores do AEE e das escolas regulares, até porque esse quantitativo inviabiliza o atendimento individual especializado.*

Nos relatos dos professores do AEE 1 e 2 é perceptível a falta de interação entre os profissionais do CERNDR e os professores do ensino regular, esse fato ocasiona uma quebra no processo de inclusão, essa situação acarreta prejuízo no ensino e aprendizagem desses alunos. As atribuições dos professores do AEE vão além do espaço pedagógico que atua, seja em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas

O professor de educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para juntamente com o professor do ensino comum pensem em possibilidades de intervenção. Salienta-se a importância do trabalho em conjunto com o professor de sala de aula regular, esse contato é importante, afim de ocorrer a troca de informações e orientação com relação às particularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e da organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis a estes alunos, buscando incluir a todos. (FERREIRA, LIMA E GARCIA, 2015).

O Plano do AEE ou Plano de desenvolvimento individual necessita ser elaborado de forma colaborativa estabelecendo a articulação com os professores da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais. (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

O professor do AEE 3 enfatiza uma peculiaridade na educação dos alunos com deficiência no CERNDR que é desenvolvida especificamente com alunos a partir dos 14 anos, que são as Salas Ambientes Temáticas (SATs), espaços característicos da instituição, onde o atendimento educacional especializado é oferecido de forma diferenciada, trabalhando com o aluno mais aspectos de sua autonomia, socialização e atividades da vida diária, o atendimento educacional especializado ocorre em grupos. Nos depoimentos da professora ela ressalta que em virtude de serem muitos alunos fica inviável um o trabalho com os professores da escola comum.

Esses profissionais quando perguntados sobre a contribuição do CERNDR no processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, enfatizaram que esse suporte ocorre principalmente pelo CERNDR ofertar um atendimento que visa o trabalho da autoestima e desenvolve as habilidades sociais, afetivas, em virtude das atividades realizadas na instituição não prioriza a aprendizagem acadêmica.

**Professor do AEE4:** *o atendimento no CERNDR contribui na socialização interpessoal, na linguagem, cognição e autonomia. Possibilitando assim a integração melhor ao atendimento na sociedade.*

**Professor do AEE5:** *Pedagogicamente fortalece a confiança familiar perante as instituições estaduais e municipais, como forma de responder aos anseios e necessidades das pessoas com deficiência. Mas significativamente contribui para a autoestima dos alunos que diariamente são hostilizados e discriminados nas escolas regulares pela falta de política interna das instituições escolares.*

**Professor do AEE6:** *creio que sejam atuação destoadas, ou seja, não há comunicação entre as referidas entidades (escola e CERNDR). Acredito que o CERNDR ainda pode melhorar neste aspecto, a integração dos conhecimentos acaba por iniciar a partir do próprio aluno*

**Professor o AEE7:** *o atendimento neste Centro visa desenvolver aspectos linguísticos, motores, sociais e de autonomia. Tais aspectos não são os objetivos da escola regular. Não é um trabalho que prioriza a aprendizagem acadêmica, mas o preparo para a inserção deste educando para ser inserido nas classes comuns.*

O CERNDR possui em seu trabalho pedagógico alguns entraves relacionados a inclusão dos alunos na rede regular de ensino, nas falas dos professores do AEE 4 e 5 percebe que apesar das dificuldades que a instituição enfrenta em se adequar as diretrizes da educação inclusiva, esse espaço contribui com a aquisição da autonomia, autoestima, linguagem e socialização interpessoal,

esses fatores segundo esses profissionais colaboram para minimizar a discriminações e resistências que passam nas escolas do ensino comum, reflexo de políticas que garanta acesso e permanência desses alunos nesses ambientes.

As respostas dos professores envolvidos na pesquisa estão condizentes com a finalidade descrita no Plano de Ação do ano de 2019, onde se estabelece de acordo com o PPP da instituição o caráter dos atendimentos educacionais especializados realizados nesse espaço.

Tem por objetivo ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Não se atém a solucionar os obstáculos da deficiência, mas criar outras formas de interação, de acessar o conhecimento particular e pessoal. É de caráter educacional, mas ao contrário da escola que trabalha o saber universal, o AEE trabalha com o saber particular do aluno, aquilo que traz de casa, de suas convicções visando propiciar uma relação com o saber diferente do que possui ampliar sua autonomia pessoal, garantir outras formas de acesso ao conhecimento. (PLANO DE AÇÃO/CERNDR, 2019).

Compreende-se que por longos anos as instituições especializadas produziram equívocos na busca de oferecer algum tipo de escolarização as pessoas com deficiências. As escolas especiais foram assim constituídas para adaptar os alunos ao ideal da escola comum, repetindo o trabalho dessas escolas, sendo confundido com reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico. O trabalho era planejado a partir das dificuldades do aluno e de uma avaliação, igualmente pautada nas dificuldades. Esses enganos fazem parte da concepção da educação especial e tem sido marcante no planejamento do AEE, mesmo nos tempos de inclusão. (MANTOAN, 2011)

No entanto é importante que se valorize esses locais, pois são espaços que produzem também conhecimento, que com sua nova configuração buscam adaptar suas ações pedagógicas as inovações e avanços em termos de igualdade de oportunidades, de garantia de direitos, de equidade que a o paradigma da inclusão oportuniza. Porém, no contexto da educação inclusiva, as instituições especializadas necessitam de ressignificação, sobretudo em relação às finalidades, currículos e práticas para superar o caráter assistencialista e garantir o apoio pedagógico aos alunos com deficiência, visando promover o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e aprendizagem acadêmica. (LOPES; PEDROSO, 2016).

Na instituição foco da pesquisa também foram entrevistados 10 profissionais do atendimento clínico que atuam com pessoas com deficiência (PCD) e 03 profissionais da equipe de avaliação multidisciplinar.

**Quadro 5 - Formação dos profissionais do atendimento clínico**

| PROFISSIONAIS DO AC/CERNDR |                |                 |
|----------------------------|----------------|-----------------|
| PROFISSIONAIS AC           | FORMAÇÃO       | ATUAÇÃO COM PCD |
| F1                         | FISIOTERAPIA   | 13 ANOS         |
| F2                         | FISIOTERAPIA   | 05 ANOS         |
| F3                         | FISIOTERAPIA   | 12 ANOS         |
| F4                         | FISIOTERAPIA   | 12 ANOS         |
| F5                         | FISIOTERAPIA   | 03 ANOS         |
| FONO1                      | FONOAUDIÓLOGIA | 11 ANOS         |
| FONO2                      | FONOAUDIÓLOGIA | 11 ANOS         |
| FONO3                      | FONOAUDIÓLOGIA | 02 ANOS         |
| P1                         | PSICOLOGIA     | 11 ANOS         |
| P2                         | PSICOLOGIA     | 03 ANOS         |

Fonte: dados coletados durante as entrevistas, em 15/05 a 15/06;2019

**Quadro 6 - Formação dos profissionais da avaliação**

| PROFISSIONAIS DO AC/CERNDR |                            |                          |
|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| PROFISSIONAIS DA AVALIAÇÃO | FORMAÇÃO                   | TEMPO DE ATUAÇÃO COM PCD |
| PA1                        | PEDAGOGIA E SERVIÇO SOCIAL | 23 ANOS                  |
| PA2                        | PEDAGOGIA                  | 25 ANOS                  |
| PA3                        | PSICOLOGIA                 | 25 ANOS                  |

Fonte: dados coletados durante as entrevistas, em 15/05 a 15/06;2019

O conhecimento acerca da inclusão escolar também passa pelos atendimentos clínicos que os profissionais do CERNDR ofertam para os alunos matriculados nessa instituição. Quando perguntados sobre sua concepção de inclusão no contexto escolar, percebe-se que se baseia nas potencialidades dos alunos, que esse processo necessita prioritariamente envolver todos os membros da escola com objetivo de oportunizar acesso e condições para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência.

**FONO3:** *na minha opinião, inclusão no contexto escolar seria utilizar meios e recursos que beneficiariam a todos daquele ambiente sem restrição, respeitando as particularidades e especificidades de cada aluno, realizando as devidas adaptações sempre que necessário.*

**F3:** *Entendo que só ocorre realmente a inclusão quando há um envolvimento de toda a escola com o aluno, e quando a visão da escola se*

*direciona para as potencialidades do aluno, usando a deficiência como recurso para melhor avaliar como se pode fazer as adaptações necessárias para que os potenciais desses alunos possam ser desenvolvidos.*

**P2:** *a visão de inclusão não pode ser resumida, apenas, em legislação, mas num contexto mais amplo do que o currículo escolar. Primeira as estruturas físicas, formação e capacitação contínua da comunidade de educadores e os demais profissionais da instituição. Vale lembrar que a família também tem que participar de formação e participação da dinâmica da escola, pois informação há muitas, principalmente no contexto tecnológico (internet), mas a vivência e a orientação dos profissionais da escola são mais significativas.*

O que se observou foi que, de acordo com o trabalho desenvolvido na instituição, existe uma demanda crescente de procura de matrículas por parte da comunidade, como também pelos outros municípios do estado. Muitos dos familiares preferem que os filhos frequentem somente o ambiente do CERNDR, com alegação desse ambiente ser mais preparado e inclusivo do que a própria escola.

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT; BLANCO, 2009, p. 24).

Os entrevistados do AC detalharam de que forma ocorrem seus atendimentos na instituição, sendo específicos em alguns desses atendimentos a finalidade de desenvolver a linguagem e comunicação desses alunos. Nas respostas também se enfatiza que existe um encaminhamento tanto pelos pais como pelos profissionais que atuam no AEE, importante ressaltar que esses professores são na maioria os que trabalham no CERNDR e aqueles da rede regular de ensino que realizam o AEE na sala de recurso multifuncional.

Percebe-se que existe todo um procedimento com critérios estabelecidos e determinados pelo PPP do direcionamento do atendimento clínico na instituição especializada, sendo levado em conta no momento desses atendimentos o acolhimento e avaliação de uma equipe de profissionais que verificar vários aspectos de acordo com atendimento sugerido. Isso demonstra o compromisso e responsabilidade do CERNDR em oferecer qualidade no trabalho desenvolvido.

**P2:** *os alunos são encaminhados a partir da percepção do professor, após realizado durante o primeiro semestre o PDI do aluno, o professor percebe a necessidade do*

*atendimento por psicólogo e sugere o seu encaminhamento. Assim como os pais quando sentem a necessidade do acompanhamento profissional solicitam a coordenação pedagógica.*

**FONO1:** *Por ser um centro especializado para pessoas com deficiência, podemos realizar terapias fonoaudiológicas voltadas para a questão mais específica da linguagem e comunicação do aluno, assim como visa estimular os aspectos voltados ao aprendizado escolar. Vale ressaltar que questões voltadas a saúde, como disfagia (dificuldade na deglutição) não cabe a este centro.*

**F4:** *no caso da fisioterapia, os alunos vêm encaminhados geralmente pelos demais colegas que atendem neste Centro, ou, as vezes a demanda externa. O aluno passa por avaliação clínica e o profissional que o avalia define se o mesmo ficará em terapia ou não. Os atendimentos ocorrem duas vezes por semana, durante 40 minutos.*

Relevante frisar que os participantes da pesquisa quando perguntados como os atendimentos que realizam contribuí na inclusão escolar do aluno com deficiência especificaram a necessidade do trabalho que realizam e a importância desses alunos estarem sendo acompanhados no CERNDR, ficando explícito que a inclusão nesses atendimentos também corrobora com sua inserção nas escolas do ensino regular.

A parceria com esses profissionais dos atendimentos clínicos de diversas áreas é de suma importância para garantir o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular. O AC além de proporcionar o bem-estar físico e salutar, também atendem as exigências inclusivas educacionais, adequando-o ao público-alvo da educação especial as situações pertinentes que contemplam toda diversidade humana envolvida nesse processo de aceitação e respeito às diferenças.

**F2:** *a fisioterapia tem o objetivo de melhorar a qualidade de vida do aluno com deficiência. Isto se dar através de estímulos precoces, por exemplo: o bebê com síndrome de down, geralmente precisa de estímulos precoces nas fases primárias, como engatinhar, rolar, levantar e andar, esta fase primária será utilizada na vida diária, não só na escola e faz muita falta quando não há esses estímulos. Para que a criança tenha um bom rendimento na escola, ela precisa estar bem emocionalmente e fisicamente.*

**FONO3:** *Ao estimular o desenvolvimento da linguagem e comunicação, o aluno melhora sua autonomia, funcionalidade e independência na comunicação, com isso, através da fala ou uma comunicação alternativa, ele ou ela poderá expressar os seus desejos, comunicando-se assim com os seus pares.*

**P1:** *a partir da visão que esta família recebe orientações de como trabalhar as limitações, informações sobre a deficiência e potencialidades deste aluno. Os direitos enquanto estar num ambiente escolar, tanto a pessoa com deficiência como a família vão conquistando seus direitos.*

Os encaminhamentos para CERNDR vêm da equipe de avaliação multidisciplinar que direciona esses alunos aos atendimentos clínicos e pedagógicos na própria instituição, existe neste ambiente uma grande procura pela sociedade do estado do Amapá por vagas, isso ocorre em virtude de CERNDR ser referência no atendimento das pessoas com deficiência. No decorrer da pesquisa também uma parte significativa dessa equipe participou de alguns questionamentos e indagações pertinentes que acrescentaram o estudo. Segundo esses profissionais referentes a importância do seu trabalho para a inclusão destacam que:

*PA1: o atendimento que realizo é multiprofissional, ou seja, a minha atuação profissional é compartilhada com outros saberes e assim ajudar na inclusão escolar e social da criança e do adolescente. A escuta qualificada, a orientação técnica e os encaminhamentos dados auxiliam as famílias, os docentes e o próprio aluno no processo de superação das dificuldades no contexto familiar e educacional.*

*PA2: os atendimentos ofertados no CERNDR contribuem de forma complementar, suplementar e dar suporte ao ensino regular. São atendimentos que em visibilidade e credibilidade no estado e promovem inclusão.*

#### Quadro 7 - Formação da gestão e coordenação

| DIREÇÃO/COORDENAÇÃO |           |                 |
|---------------------|-----------|-----------------|
| PROFISSIONAIS       | FORMAÇÃO  | ATUAÇÃO COM PCD |
| DIREÇÃO (D1)        | PEDAGOGIA | 25 ANOS         |
| COORDENAÇÃO (C1)    | PEDAGOGIA | 13 ANOS         |
| COORDENAÇÃO(C2)     | PEDAGOGIA | 11 ANOS         |

Fonte: dados coletados durante as entrevistas, em 15/05 a 15/06;2019

Nas entrevistas foi possível verificar segundo direção e coordenação pedagógica que o CERNDR realiza seu contato com a instituição escolar através da equipe de formação continuada que acompanha as escolas, oferecendo também cursos de formação continuada para os professores do AEE/ensino regular e coordenadores, esses profissionais também realizam um trabalho específico com os pais.

Ao instigadas a respeito de como as políticas públicas de inclusão são efetivadas no CERNDR a direção e coordenação responderam de forma quase semelhante pontuando representatividade e a credibilidade que a instituição em virtude do trabalho que realiza na comunidade onde está inserida.

*D1: a existência do CERNDR, bem como os atendimentos por ele ofertados a população, os profissionais que atuam no referido Centro são elementos positivos a efetivação das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento e inclusão social das pessoas com deficiência.*

*C1: oportunizando ao educando ter acesso ao AEE com profissionais capacitados e auxiliando na potencialização de habilidades e minimizando dificuldades, trabalha com diversidade.*

De acordo com o estudo realizado e com as observações e entrevistas com 45 profissionais da instituição percebeu-se que este ambiente mesmo sendo um centro especializado, se constitui acompanhando de forma diferenciada as normas e diretrizes das políticas públicas educacionais inclusivas que regulamentam o acesso dos alunos com deficiência a escolarização, portanto esse espaço possui um papel de extrema relevância no contexto contemporâneo, pois é cercado por iniciativas e propostas que propiciam a inclusão da pessoa com deficiência.

Nesse sentido o CERNDR procura reorientar as suas práticas diante da perspectiva inclusiva de escolarização dos alunos com deficiência, colaborando com o processo de inclusão escolar, passando realinhar sua ação nesse momento histórico, deixando de ser somente um modelo médico de atendimento, de cunho assistencialista, mas realizando também o modelo social, valorizando assim o ambiente, a interação com o outro, fatores essenciais no paradigma da inclusão, que necessitam caminhar juntos na estratégias para o pleno desenvolvimento de seus alunos.

Dessa forma a visão médica que apenas identificava problemas nas pessoas com deficiência, no intuito de simplesmente adaptá-las ao meio em que vivem, ou seja, na sociedade, está dentro do CERNDR em um trabalho de colaboração mais abrangente se tornando compatível com as reais necessidades do indivíduo. Efetivando uma parceria entre o clínico e o educacional, a partir desse momento os atendimentos deixam de ser substitutivos a escolarização e transformam-se também em ações que possibilitem inserir esses alunos no ensino regular.

Seguindo a sequência da entrevista foi também perguntado a direção e coordenação qual a contribuição dos atendimentos desenvolvidos no CERNDR para a inclusão de alunos nas instituições do ensino regular.

*D1: os alunos que frequentam, o CERNDR certamente tem um maior rendimento no ensino regular, isso nos é relatado pelos próprios pais e profissionais.*

**C2:** *contribui de maneira significativa, visto que os alunos têm oportunidade de acesso a atendimentos pedagógicos e clínicos que contribuem para o avanço do educando irá refletir no ambiente escolar*

Mediante aos depoimentos é imperativo que se busque um olhar mais abrangente sobre as inquietações e novidades que a inclusão provoca, pois, esses aspectos trazem em seu cerne mudanças, tanto no contexto dos centros de atendimento especializado como também dentro das instituições escolares. Essas transformações alcançam a todos os alunos envolvidos nesse processo, aqueles com ou sem deficiência. A política nacional de Inclusão enfatiza a “perspectiva” que significa segundo os dicionários a esperança, a expectativa, a probabilidade de uma educação inclusiva que crie suporte para que as pessoas com deficiência tenham acesso, permanência e qualidade ao adentre os muros das escolas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão escolar vem acontecendo ultrapassando muitos obstáculos, as consequências dessas barreiras as vezes inviabiliza o desenvolvimento da legislação vigente, não por falta de leis específicas, mas por inúmeras contradições e empecilhos que acompanham esse paradigma desde do início de seu surgimento décadas atrás, importante salientar que esse movimento baseado na educação inclusiva ainda está aos poucos se tornando realidade, que nem sempre condiz com o que esperava e o que ainda se espera de uma escola que seja inclusiva para todos, que alcance todos os alunos, principalmente os com deficiência.

A partir dessa igualdade de oportunidades, e da ideia que a sociedade necessita educa-se e não “prepara-se” para adquirir conhecimento o suficiente, que além de sensibilizar também conscientize, que ter acesso e permanência as escolas com qualidade é um direito de ter direitos, esses aspectos passam fundamentalmente pela dignidade humana, pela concepção que a construção do conhecimento se dar com o reconhecimento, aceitação e respeito das diferenças.

O estudo analisou as políticas públicas de inclusão desenvolvidas no sistema educacional do estado do Amapá, especificamente na instituição especializada Centro Raimundo Nonato Dias Rodrigues, realizando uma análise das políticas públicas direcionadas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência em nível federal, estadual e municipal. O trabalho buscou também verificar a política pública de educação inclusiva no contexto do projeto político pedagógico e a concepção de inclusão dos profissionais do CERNDR, necessitando a investigação do desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas nesta instituição.

Diante desse panorama a pesquisa buscou informações pertinentes relacionadas a instituição objeto do estudo, através da leitura do projeto político pedagógico, o referido documento de acordo com a proposta condiz com os aspectos inclusivos relacionados ao atendimento educacional especializado ofertados pelo CERNDR. A pesquisa mostrou que os professores do AEE que atendem os alunos matriculados em sua maioria somente na instituição, realizam seus planejamentos com os outros profissionais. Importante também foi em suas falas relatarem que não tem nenhum contato com os professores do ensino regular,

desconhecendo as atividades realizadas por seus alunos na sala de aula da escola comum.

Relataram também que os atendimentos oferecidos pelo CERNDR é de extrema importância, principalmente em relação a oportunizar sua socialização com os demais colegas, aliás esse foi o discurso da maioria dos entrevistados que a instituição contribui de forma parcial no processo de inclusão e que apesar das inúmeras atividades e atendimentos que são ofertados, ainda recaem em alguns aspectos somente com objetivo de socializar sua clientela. Os professores entrevistados do AEE enfatizaram que em seus atendimentos não é foco o conhecimento acadêmico, mas sim outros aspectos que possibilitem a inserção destes alunos no espaço escolar.

Com advento da educação inclusiva, propõem-se uma nova forma de ressignificar os espaços escolares, pois não cabe mais uma educação meritocrática, homogênea, onde ter acesso limitado e restrito é aceito como sendo uma situação comum, se as instituições de ensino que possuem séculos de existência ainda carregam em suas estruturas as marcas de sua criação, pois esse ambiente nos primeiros séculos de seu surgimento era uma inovação que poucos podiam usufruir, sendo frequentado por aqueles que tinham um alto poder aquisitivo.

Nesse sentido as instituições especializadas, necessitam reconfigurar sua maneira, seus métodos, suas propostas e seus objetivos, para atenderem as perspectivas da educação inclusiva abalizadas nas leis nacionais, principalmente na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim essas instituições se adequarão as reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. É profícuo nesse momento da história política e social dessas pessoas que os centros especializados dêem contadas atuais demandas do processo de inclusão requer.

O estudo foi realizado com 45 profissionais do CERNDR entre professores do AEE, profissionais do atendimento clínico, da avaliação multidisciplinar, coordenação pedagógica e direção da instituição. O resultado das entrevistas mostra que apesar de ainda carregar em sua prática características do modelo de integração, o Centro procura através de seu PPP e dos atendimentos educacionais especializados modificar sua metodologia, adequando a realidade que pressupõe a inclusão. Ressalta-se a relevância da instituição, pois contribuem com a educação inclusiva, mesmo com algumas carências para efetivá-la, o CERNDR tem

projetos e atendimentos sedimentados no estado do Amapá, sendo para a maioria das pessoas com deficiência intelectual e autismo uma das poucas alternativas viável para a educação dessa clientela.

Com base na análise dos resultados obtidos com a pesquisa compreendeu-se que dois aspectos importantes observados no estudo, um negativo, pois o paradigma da inclusão há décadas vem propondo mudanças, durante esse período foram implementadas leis que ratificam os direitos de as pessoas com deficiência usufruírem os espaços escolares sem discriminação ou qualquer forma de exclusão. No entanto ainda é perceptível a falta de coerência entre a letra da lei e prática das escolas e principalmente dos centros de atendimentos especializados. Dessa forma é precípua que esse espaço aos poucos se modifique com o intuito de oferecer mais qualidade e condições de acesso e permanência as salas de aulas do ensino comum, propiciando a aquisição do conhecimento científico aos alunos público-alvo da educação especial.

Outro aspecto tem caráter positivo quando se observa certa preocupação da instituição em criar meios e estratégias que proporcione suporte para o seu trabalho com seu alunado. O enfoque do CERNDR é o reconhecimento da diversidade, de forma a viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Por fim se tem a compreensão da extrema importância e do papel que a instituição possui, mesmo sendo especializada existe a contribuição com o processo de inclusão, desta forma é primordial para o processo de ensino aprendizagem desses alunos, as contribuições que se oferta nesse espaço, ficando através da pesquisa o conhecimento desses fatores, que são essenciais para que se efetive a inclusão no contexto escolar.

Importante frisar que em tempos de mudanças no contexto político nacional, onde conselhos que tinham atuação extremamente relevantes como o CONADE foram extintos, no início de 2019, deixando uma lacuna nas propostas de legislações já existentes e outras que poderiam ainda serem efetivadas em prol da inclusão da pessoa com deficiência, como também o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada em 2004 com a responsabilidade de atuar através de programas , ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Esses fatores desestabilizam a manutenção e a permanência de direitos já conquistados, e há entre os estudiosos da área certa preocupação nos rumos do processo de inclusão, pois percebe-se que esses últimos acontecimentos podem trazer perdas e retrocesso nas políticas de educação especial, principalmente na PNEEPEI.

Mediante isso relevante que se indague quais serão os novos direcionamentos para o processo de inclusão? Como fica a luta política e social da pessoa com deficiência? Quais as consequências com a extinção desses setores? Esses e outros questionamentos são importantes para pensar e repensar como será norteada o paradigma da inclusão diante das medidas tomadas pelo “novo” governo federal.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surde. Fortaleza: EdUFC, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v.11, n.21, p. 160-173, mar. 2001.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e melhoria da Educação Especial nos municípios brasileiros**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7 853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 12.764 de 27/12/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 out. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Simone/Desktop/Revista%20ed%20B%C3%A1sica/rceb004\_09.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília:[s.n], 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília:MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão:** construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas:** relatório público. Brasília: MEC,2007.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília:MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais de 1994.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br./seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Base.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BERSCH, R.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva - recursos de acessibilidade do computador. Brasília: SEESP, 2006.

BÖCK, Geisa Letícia; RIOS, Kempfer Grasiela Maria Silva. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência física. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v.5, n.1, p. 26-31, jan/jul. 2010.

BRIZOLLA, Franceli; ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti. Desenvolvimento Cognitivo do Aluno com Deficiência Intelectual: o papel do atendimento educacional

especializado na escolarização. In: Seminário de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** Nova Almeida. UFES, UFRGS, UFScar, 2011, p. 1-18.

CAIADO, Katia Regina Moreno & DE LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade — uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/prodasen>> Acesso em: 15 mar.2018

CASTRO, H. V. Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: um olhar histórico-social. Faculdade de Educação-UFG. Comunicação. Formação e Profissionalização docente, 2007.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: altas habilidades/superdotação. Fortaleza: EdUFC, 2010.

DUTRA, C.P.; SANTOS, M.C.D. Os rumos da educação especial no Brasil ao paradigma da educação inclusiva. **Inclusão: Revista de educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p.33-36, jan/jul. 2010.

FACION, J. Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FIGUEIREDO, R. Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise na produção do G15. **Rev. Brasil Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n.8, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Veira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Fortaleza: EdUFC, 2010.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **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.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado, 4. 2011, Nova Almeida. **Anais...Nova Almeida**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: EdUFPR, 2011.

LOPES, Andressa; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Instituição especializada e o apoio à escolarização do aluno com deficiência: avanços e retrocessos em tempos de inclusão. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 97-116, 2016 97.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista de Estudos Jurídicos**, Brasília, v.6, n. 26, p.44-48, jul./set. 2004.

\_\_\_\_\_. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. São Paulo: Mimeo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Os sentidos da diferença. **Revista Inclusão Social**, v. 4, n. 2, p.11-16, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p.32-37, jan/jul, 2010.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória L. P. Reflexões Sobre A Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J. S..**Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINETTO, Maria de Fatima. **Currículo na educação inclusiva**: entendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MORIÑA, A. **Teoria e prática da educação inclusiva**. Archidona: Cisterna, 2004.

MOURA, Margarida Seabra. Revisando Conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do fazer-se professor**. 2005. 236f. Tese ( Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_. A política de Educação Especial do Governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-37, jan/jun, 2008

PLETSCH, Márcia D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do Governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, p. 39-55, jan /abr., 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et. al. **A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2017.

SÁ, Elizabet Dias. Atendimento Educacional Especializado para Alunos Cegos e com Baixa Visão. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Fortaleza: EdUFC, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out, 2007.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Carta ao povo brasileiro. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Brasília, 2007.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

TEXEIRA, G. F. Melo. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: uma necessidade, um direito. In: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. R. ; SILVA, W. F. **Atendimento Educacional de surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional.** Uberlândia: EDUFU, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO . **Internacional Classification of Functioning.** Geneva: Desabilitu and Hearlth – ICF, 2001.