

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARIA GORETHI DOS SANTOS CAMELO

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUNICÍPIOS DO MARANHÃO: limitações e contribuições**

São Luís

2021

MARIA GORETHI DOS SANTOS CAMELO

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUNICÍPIOS DO MARANHÃO:** limitações e contribuições

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

São Luís

2021

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Moraes Costa CRB 13-833

C181p

Camelo, Maria Gorethi dos Santos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições / Maria Gorethi dos Santos Camelo. – São Luís, 2021.

120 f. il. color.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.
Inclui bibliografia e apêndices.

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Título. II. Albuquerque, Severino Vilar de.

CDD: 371.9812
CDU: 371.9(812)

MARIA GORETHI DOS SANTOS CAMELO

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUNICÍPIOS DO MARANHÃO: limitações e contribuições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque (Orientador)

Doutor em Educação

Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Albiane Oliveira Gomes

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Pós-Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação Especial

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Ao Deus altíssimo eterno e todo poderoso pela misericórdia que me sustentou até aqui. A minha mãe Maria Benta pelo incentivo e apoio incondicional. A minha filha Sofia que é a minha maior inspiração para seguir firme na caminhada da vida apesar dos obstáculos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois creio que sem Ele eu nada poderia ter feito. Foi movida pela fé que cheguei até aqui, sempre acreditando que conseguiria chegar até o fim desta importante etapa na minha vida acadêmica.

A minha mãe, Maria Benta, que sempre acreditou em meu potencial e, mesmo sem condições favoráveis financeiras e de saúde, sempre investiu na minha formação pessoal, moral e educacional.

A minha filha Sofia, que é o maior presente de Deus na minha vida, seu amor, sua doçura e respeito me inspiram todos os dias a seguir lutando e avançando voos cada vez mais altos.

Ao meu eterno namorado Rodrigo Fabiano que esteve ao meu lado de forma incondicional sempre muito paciente e atencioso.

Aos professores que tive em toda minha vida escolar e acadêmica, em especial a minha professora da alfabetização “Didi”, que me ensinou não somente a “ler palavras” mais com ela aprendi a “lição do amor”.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Severino Albuquerque, que esteve comigo de forma incondicional, paciente, atencioso, de uma responsabilidade e competência ímpar, nunca me deixou desanimar e mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida ele sempre acreditou que seria possível e nunca soltou minha mão para que eu chegasse até o fim desse percurso.

Aos meus pastores Gladston Fernandes e pastora Fernanda pelo cuidado, carinho e pelas orações.

As professoras Heloisa Varão e Angélica Frazão, as quais são exemplos de vida para mim e me incentivaram a concorrer à seleção do mestrado e estiveram torcendo sempre por meu sucesso.

Aos meus amigos e amigas da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação da UEMA que tornaram meus dias de aula no PPGE mais leves, divertidos e produtivos. São pessoas que “guardo no peito debaixo de sete chaves” saudade de vocês.

Ao amigo Somário que me ajudou a sanar algumas dúvidas e foi sempre solícito e gentil.

Obrigada a todos e todas que, de forma direta ou indireta, me ajudaram chegar até aqui.

“Do rio que tudo arrasta se diz que é
violento ninguém diz violentas às
margens que o aprisionam”.

Bertold Brecht

RESUMO

O presente estudo, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vincula-se à área de concentração em Gestão e Formação de Professores na Educação Básica e à linha de pesquisa em Gestão Educacional e Escolar. O objetivo foi analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas redes públicas municipais de ensino de Central do Maranhão e Apicum-Açu, buscando apreender em que condições essa política se materializa no âmbito da sala regular e do atendimento educacional especializado em escolas dessas redes de ensino. Em sua especificidade, o estudo traz à baila os resultados alcançados pela pesquisa que investigou a referida política, em processo de implementação no Brasil a partir de 2008, tomando como campo para a pesquisa os dois municípios, ambos localizados na Região do Litoral Ocidental do Maranhão. Para a compreensão da temática e análise do fenômeno, o estudo apoiou-se em Silva (1987), Carvalho (1997), Mantoan (2003), Mazzotta (2005), Beyer e Mora (2006), Gomes e Silva (2006) e Rua (2014), entre outros autores que tratam da temática em tela, por meio de estudos teóricos e empíricos. A pesquisa, que se enquadra na abordagem qualitativa apoiada nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2016), Manzini (1995), Vergara (2012) e Triviños (2008), utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e análise documental. Na análise e interpretação dos dados foi adotada a análise de conteúdo de Bardin (2009), e quanto ao método, o estudo imprimiu um olhar dialético como aduz Mark (1974), para a apreensão do fenômeno em sua totalidade, considerando a natureza histórica, política, econômica e social. A análise acurada do fenômeno permitiu concluir que nos dois municípios pesquisados, para se materializar a educação especial na perspectiva de educação inclusiva ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois o que tem sido realizado na prática, ainda está longe de alcançar o que prevê a PNEEPEI. Embora não tenha sido possível realizar a observação das práticas educativas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a suspensão do calendário escolar nos dois municípios imposta pela Pandemia da Covid-19, os depoimentos dos participantes, em ambos os municípios, apresentam evidências de que não há um planejamento contínuo e responsável das ações das secretarias municipais de educação, o que dificulta o processo de implantação da PNEEPEI. De igual modo, as duas redes de ensino não apresentaram um planejamento que integre ações de formação continuada para professores que permitam compreender o ato de ensinar e de aprender no âmbito do atendimento às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, o que representa um retrocesso na implementação da política nos sistemas de ensino. Foi constatado, também, que os dois municípios não dispõem de estrutura, instalações e material pedagógico necessários ao trabalho educativo nesse âmbito, os quais explicitam os desafios emergentes que têm os municípios para o alcance dos objetivos da política.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study, carried out with the Graduate Program in Education (PPGE) - Professional Master's Degree in Education at the State University of Maranhão (UEMA), is linked to the concentration area in Management and Teacher Training in Basic Education and the line of research in Educational and School Management. The objective was to analyze the implementation of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) in the municipal public education networks of Central do Maranhão and Apicum-Açu, seeking to apprehend under what conditions this policy is materialized within the regular classroom and specialized educational service in schools in these educational networks. In its specificity, the study brings to light the results achieved by the research that investigated the aforementioned policy, in the process of being implemented in Brazil since 2008, taking as research field the two municipalities, both located in the Western Coast Region of Maranhão. . To understand the theme and analyze the phenomenon, the study was supported by Silva (1987), Carvalho (1997), Mantoan (2003), Mazzotta (2005), Beyer and Mora (2006), Gomes and Silva (2006) and Rua (2014), among other authors who deal with the subject at hand, through theoretical and empirical studies. The research, which fits into the qualitative approach supported by the assumptions of Bogdan and Biklen (1994), Minayo (2016), Manzini (1995), Vergara (2012) and Triviños (2008), used semi-structured interviews, systematic observation and document analysis. In the analysis and interpretation of the data, the content analysis of Bardin (2009) was adopted, and as for the method, the study printed a dialectical look as adduced by Mark (1974), for the apprehension of the phenomenon in its entirety, considering the historical nature, political, economic and social. The accurate analysis of the phenomenon allowed us to conclude that in the two cities surveyed, to materialize special education from the perspective of inclusive education, there is still a long way to go, as what has been done in practice is still far from reaching what is foreseen. to PNEEPEI. Although it was not possible to observe educational practices within the scope of Specialized Educational Service in the Perspective of Inclusive Education, considering the suspension of the school calendar in both cities imposed by the Covid-19 Pandemic, the testimonies of the participants, in both cities, they present evidence that there is no continuous and responsible planning of the actions of the municipal education secretariats, which hinders the process of implementing PNEEPEI. Likewise, the two educational networks did not present a plan that integrates continuing education actions for teachers that allow them to understand the act of teaching and learning in the context of serving people with disabilities or special educational needs, which represents a setback in implementing the policy in education systems. It was also found that the two municipalities do not have the structure, facilities and pedagogical material necessary for educational work in this area, which explain the emerging challenges faced by the municipalities in achieving the policy objectives.

Keywords: Inclusive Education. National Policy on Special Education from the Perspectiva of Inclusive Education. Specialized Educational Service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CREA-MA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Maranhão
EUA	Estados Unidos da América
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto Na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Projeto Pedagógico

PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SECADI	Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: olhar histórico e políticas públicas	21
2.1 Panorama mundial da educação especial: breve histórico	21
2.2 A educação especial no Brasil: dos marcos iniciais à concepção de educação inclusiva	24
2.3 A implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: diretrizes e legislação	31
2.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	40
2.5 A nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o que mudou?	47
3 METODOLOGIA	51
3.1 Caracterização da pesquisa	51
3.2 Universo da pesquisa	52
3.3 Participantes da pesquisa	56
3.4 Procedimentos de Investigação	58
3.5 Instrumentos de coleta de dados	61
3.6 Análise e interpretação dos dados	61
4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS MUNICÍPIOS DE APICUM AÇU E CENTRAL DO MARANHÃO: resultados e discussões	69
4.1 O atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva nos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão revelado pelos documentos	69
4.2 O que dizem gestores educacionais e escolares, coordenadores pedagógicos e professores sobre o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva nos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão?	73
4.3 Limitações da pesquisa	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
6 PRODUTO FINAL	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado intitulada *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) está vinculada, prioritariamente, à linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar por entender que nela é possível enfatizar os aspectos da educação especial no contexto da educação brasileira ao longo dos tempos e durante o processo de mudança do paradigma da integração para a inclusão, além de analisar a legislação vigente e a política nacional de educação especial como expressão localizada da política educacional brasileira.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) nas redes municipais de ensino de Central do Maranhão e Apicum-Açu, buscando apreender em que condições essa política se materializa nas escolas dessas redes de ensino. De igual modo, os objetivos específicos que se buscou alcançar pela pesquisa foram:

- a) Fazer um resgate histórico da trajetória da Educação Especial no mundo e no Brasil no sentido de compreender as concepções e as ações governamentais voltadas para garantia da educação especial inclusiva;
- b) Analisar concepções e práticas sobre a PNEEPI no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas;
- c) Compreender que atenção tem sido dada à Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais, identificando se no sistema de ensino e/ou nas escolas há proposta, plano, ações ou programas voltados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
- d) Identificar as limitações e desafios dos municípios de Central do Maranhão e Apicum-Açu para a implementação da PNEEPI;
- e) Identificar se há nas redes de ensino uma política para formação continuada de professores que atuam na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar;
- f) Elaborar um guia de orientações para implementação da PNEEPI, como possibilidade de oferecer aos gestores das redes e das escolas e a toda a comunidade escolar

elementos que orientem o processo de implementação, monitoramento e avaliação da referida política.

É importante lembrar que pessoas nascem com deficiência em todos os tempos, em todas as culturas, etnias, credos e níveis sociais. Porém, quando uma pessoa nasce com alguma deficiência, começa para ela e para sua família uma trajetória marcada por inúmeras dificuldades, as quais não ocorrem apenas por conta da deficiência em si, mas, principalmente, devido às situações de descaso e discriminação em que essas pessoas e suas famílias são expostas.

O fato é que vivemos em uma sociedade que reconhece as diferenças socioculturais e individuais, no entanto, tem para cada indivíduo uma expectativa de desempenho que não admite limitações ou deficiências. Uma sociedade padronizada que rotula, seleciona e classifica as pessoas como fortes e fracos, gordos e magros, ricos e pobres, pretos e brancos, bonitos e feios, “deficientes” e “normais”. Nesse sentido, a escola tem sido um espaço reprodutor da exclusão social, o que implica que essa instituição, não obstante a sua relevância quanto ao papel social que desempenha, anda na contramão dos avanços nas legislações vigentes no país nos últimos anos e de toda ordenação jurídica e educacional sobre a modalidade da Educação Especial.

Nesse mister, alguns autores vêm apresentando estudos que possibilitam compreender como tem sido tratado o atendimento nessa modalidade de educação no âmbito dos sistemas públicos de ensino e, particularmente, nas escolas.

Entre os autores que dão suporte conceitual e empírico à compreensão e análise do fenômeno, destacamos: Silva (1987) que apresenta o percurso das pessoas com deficiência no mundo nas diversas fases da história da humanidade; Carvalho (1997) que discute o papel fundamental dos movimentos sociais e populares pelo direito à educação das pessoas com deficiência; Mantoan (2003) que retrata os desafios da educação inclusiva; Mazzotta (2005) que traz em seus estudos os marcos históricos das políticas públicas para a educação especial no Brasil; Beyer (2006) e Mora (2006), que por sua vez esclarecem sobre os desafios do atendimento dos alunos em salas especiais nas escolas regulares; Gomes e Silva (2006) que trazem à baila os diversos aspectos da diversidade humana a serem considerados no processo de inclusão; e, ainda, Rua (2014) que discute os aspectos fundamentais na análise de políticas públicas.

No que tange à legislação e às reformas que vêm sendo estabelecidas nas últimas décadas no Brasil, destacam-se as discussões travadas durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, a fim de a Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva ocupar espaço de relevância no cenário das políticas públicas educacionais do país. Nesse sentido, cabe destacar que na maioria dos Planos Municipais de Educação há metas traçadas no sentido da expansão do atendimento do público-alvo da educação especial, pautadas em uma visão de democratização da sociedade, pois há uma crescente preocupação com as pessoas que não estão na escola e com aquelas que lá chegam, embora nela não permaneçam pelo fato de serem excluídos e por não corresponderem aos critérios e padrões de “normalidade” impostos pela sociedade considerada “normal”.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, em uma ação conjunta com os Estados e Municípios implantou em 2008 no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na tentativa de melhorar a qualidade e equidade da educação, na perspectiva de assegurar o acesso de todos os cidadãos à escola a partir da garantia do ingresso na educação, conforme previsto na legislação. Tal intento, tem demandado a estruturação dos sistemas de ensino para consolidar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não à deficiência, em classes comuns do ensino regular, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para cada especificidade.

Diante do exposto, o presente estudo buscou apreender em quais condições essa política se materializa nessas redes de ensino. Considerando o que se propôs com este estudo, ao se buscar aprender como ocorre o processo de implementação dessa política, a questão que orientou essa pesquisa foi: como vem sendo implantada a PNEEPEI nos municípios maranhenses de Apicum-Açu e Central do Maranhão?

Essa questão se desdobrou em outras que, igualmente, são importantes e complementares para responder aos objetivos desta pesquisa, entre as quais: como os sistemas municipais de educação dos municípios de Central do Maranhão e Apicum-Açu vêm implementando as políticas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência em sala regular de ensino? O que mudou na educação municipal com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? Os gestores municipais compreendem os desdobramentos causados ao implementarem a política de educação inclusiva? Os gestores escolares levam em conta a proposta de educação inclusiva na construção dos projetos (políticos) pedagógicos das escolas? Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal e escolar para cumprimento das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação em relação a inclusão? Como é vivenciado na prática o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou com

necessidades educacionais especiais nas escolas de Central do Maranhão e Apicum-Açu?

Os questionamentos que nortearam este estudo foram tratados à luz da legislação vigente e, no âmbito da qual, deu-se visibilidade ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a sua respectiva Lei nº 8.069/1990, a qual garante o direito da criança à matrícula na escola; à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/1996 – que reserva o Capítulo V especificamente à Educação Especial e orienta para a educação na perspectiva inclusiva; ao Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e sua Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que orienta as escolas a organizarem-se para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; à Lei nº 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva; ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Decreto nº 6.094/2007 que estabelecem nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso à Educação Básica a todos(as) estudantes brasileiros(as); ao atual Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 que define na meta quatro a universalização do ingresso na Educação ao público-alvo da Educação Especial na faixa etária de 4 a 17 anos e traça 19 estratégias para alcance dessa meta.

Além das legislações, a presente pesquisa tomou como referência para análise a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida no documento que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, e o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE com apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Considerando a questão geradora deste estudo e seus desdobramentos, foram delineados os objetivos da pesquisa, todos com vistas a trazer as principais evidências sobre a materialidade do fenômeno em tela e garantir a fidedignidade das análises. O interesse pela pesquisa surgiu da necessidade de realizar um estudo capaz de fornecer elementos para entender o porquê da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada em 2008 pelo MEC, que embora tenha mais de 10 anos de existência, ainda não está

plenamente implementada.

A relevância social do objeto deste estudo considera a análise sobre a implementação da referida política para compreender os limites e as possibilidades de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vinculadas ou não à deficiência nas salas regulares de ensino, o modo de estruturação e organização das escolas para atender essa demanda, a maneira como as políticas públicas vêm sendo implementadas no sentido de subsidiar a inclusão, tanto do ponto de vista da estruturação das escolas e do currículo quanto na formação inicial e continuada dos docentes e da sensibilização e formação de toda comunidade escolar.

Segundo Rua (2014), a análise de política pode ter por objetivo tanto melhorar o entendimento acerca da política e do processo político, como apresentar propostas para o aperfeiçoamento das políticas públicas. Assim sendo, evidencia-se a relevância desta pesquisa cujo enfoque principal é analisar as formas de implementação da PNEEPEI nos municípios de Central do Maranhão e Apicum-Açu, a fim de entender em que condições essa Política é executada nos sistemas municipais e nas escolas. Acrescenta-se, ainda, o compromisso e o envolvimento da autora em apresentar como produto final da pesquisa um guia de orientações para auxiliar gestores públicos na implementação da Política de Inclusão como ação afirmativa para a garantia do direito à educação, que é um direito fundamental de todo ser humano, independentemente de suas limitações.

É mister destacar a relevância social da pesquisa tomando como referência o postulado de Rua (2014), ao preconizar que a diferenciação faz com que a vida em sociedade seja complexa e potencialmente envolva, ao mesmo tempo, múltiplas possibilidades de cooperação, competição e conflito. Acredita-se no impacto social das discussões e resultados gerados por este estudo, além das contribuições para o entendimento sobre a garantia, do direito à educação e o acesso à escola, sobre a permanência com equidade, bem como a conclusão dos níveis mais elevados de ensino, cooperando, portanto, para a construção e consolidação de uma sociedade democrática com justiça social.

Consigna-se também, como razões que justificam esta pesquisa, a pertinência da temática pela contribuição no meio acadêmico devido à escassez de pesquisa nessa área em municípios maranhenses e por ser na academia, por meio dos cursos de licenciatura, onde se dá a formação inicial dos professores, os quais necessitam de subsídios para suas práticas pedagógicas a fim de garantir a equidade no atendimento de todo e qualquer aluno na escola regular.

Acrescenta-se, ainda, a relevância acadêmica desta pesquisa na pós-graduação, que tem sido uma oportunidade buscada para suprir as lacunas deixadas na formação inicial dos professores, pois, mesmo considerando os avanços nos estudos na área da educação especial inclusiva, a maioria destes focaliza apenas questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, deixando de considerar a importância do entendimento da implantação e implementação das políticas públicas educacionais inclusivas como oportunidade de refletir e repensar a sociedade como um todo, oportunizando uma formação acadêmica mais reflexiva.

Justifica-se, por fim, a necessidade de se contribuir de forma significativa com os diversos atores sociais envolvidos no processo educativo, possibilitando uma maior compreensão do assunto em questão e para tanto apresentam-se as principais evidências da pesquisa apontadas nas redes municipais de ensino de Apicum Açu e Central do Maranhão, mostrando uma série de fatores que limitam a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais como: necessidade de formação inicial e continuada na área da educação especial inclusiva; falta de estrutura física adequada nas escolas; rotatividade de professores por falta de professores efetivos na rede; início tardio do ano letivo e consequente atraso no calendário escolar; interferências político partidária na gestão da educação e na sala de aula; falta de projeto político pedagógico inclusivo; falta de um plano de ações estruturadas para nortear os trabalhos; escassez de recursos financeiros para investimento nas ações inclusivas; falta de acompanhamento pedagógico, psicológico e clínico nas escolas; necessidade de implementação do AEE em toda a rede de ensino; envolvimento das famílias no processo de inclusão, são algumas das dificuldades relatadas pelos entrevistados e constatadas na observação *in loco*.

Ao passo em que os resultados deste estudo mostraram as dificuldades que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores encontram para a efetivação do trabalho educativo nessa modalidade de ensino, reforça-se que o produto final desta pesquisa, constituiu-se em Guia de Orientações para implementação da PNEEPEI nas redes de ensino com o intuito de ser um instrumento capaz de oferecer caminhos diferenciados que podem contribuir de forma significativa para a efetivação da implementação da política nacional inclusiva nas escolas públicas da educação básica brasileiras.

A organização deste estudo apresenta-se da seguinte forma: introdução; três capítulos, considerações finais; referências e apêndices. Na Introdução, que antecede os capítulos, contextualizo a temática da PNEEPEI no âmbito das políticas públicas educacionais no Brasil,

apresento a justificativa e os objetivos do estudo. Na Seção 1, com o apoio do referencial teórico, da legislação, de normas e documentos oficiais faço uma incursão histórica da Educação Especial até as políticas públicas voltadas para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. Nessa Seção também se discute e apresenta a evolução do tema em tela no seio das políticas educacionais, com a finalidade de compreender o processo histórico da educação especial no contexto das transformações por que passou o Estado brasileiro, notadamente a partir dos anos 1990, quando uma agenda mundial de reformas, tanto na economia quanto na educação, foi definida para os países periféricos dependentes do capitalismo, particularmente o Brasil. A seção 2 apresenta a metodologia adotada na investigação do objeto de estudo, com todo o seu delineamento. Na Seção 3, o estudo traz o capítulo empírico, mostrando a análise e discussão dos dados da pesquisa à luz dos documentos oficiais, dos depoimentos dos participantes da pesquisa e da observação do campo empírico. Finalmente, as considerações finais, apresenta as principais evidências e revelações do estudo, levando em consideração a análise e a interpretação dos dados do fenômeno investigado.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: olhar histórico e políticas públicas

Esta seção objetiva apresentar uma retrospectiva histórica da Educação Especial no mundo e no Brasil, desde os primeiros estudos até chegar à concepção de Educação Inclusiva, dando ênfase aos avanços e conquistas com vistas ao atendimento dessa modalidade, particularmente nos sistemas públicos de ensino, cuja trajetória culminou na implantação de uma política pública de âmbito nacional.

A importância da defesa do direito à educação das pessoas com deficiência tem significativo relevo na atualidade e, de igual modo, ocupado centralidade nas discussões no âmbito social, político e acadêmico, o que, por si só, constitui-se de dimensão transversal na formulação e na implementação das políticas públicas com ênfase educacional. Pelo desconhecimento do longo processo de construção histórica, muitas pessoas entendem que as conquistas obtidas atualmente são resultados exclusivos de suas próprias ações ou de seus contemporâneos.

Assim sendo, impõe-se apresentar alguns momentos da evolução das atitudes sociais no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, pois, ao longo da história da humanidade e embora na literatura e em alguns documentos técnicos seja frequente a referência às situações de atendimento às pessoas com deficiência como sendo educacional, percebem-se outros propósitos que não eram voltados à educação ao se fazer uma análise mais criteriosa.

2.1 Panorama mundial da educação especial: breve histórico

Ao se fazer uma análise diacrônica da trajetória das pessoas com deficiência na história antiga e medieval, percebe-se que elas receberam dois tipos de tratamento: rejeição e eliminação sumária de um lado e assistencialismo e piedade do outro. Na Roma Antiga, tanto a nobreza quanto a plebe tinham permissão para sacrificar as crianças que nasciam com deficiência. Em Esparta, quando um bebê nascia com deficiência, era lançado ao mar ou no precipício. Somente em Atenas essas pessoas eram protegidas pelo Estado.

Assim como ocorria em Esparta, os bebês nascidos em Roma precocemente ou com características “defeituosas” não eram reconhecidos ou aceitos, entretanto o costume não se voltava necessariamente para a execução sumária da criança (embora isso também ocorresse). De acordo com o poder paterno vigente entre as famílias nobres romanas, havia uma alternativa para os pais

que era deixar os bebês nas margens dos rios ou locais sagrados, onde eventualmente pudessem ser acolhidas por famílias da plebe (escravos ou pessoas pobres).

Foi na Roma Antiga que se iniciou a comercialização de pessoas com deficiência para fins de prostituição ou entretenimento das pessoas ricas. Segundo Silva (1987, p. 130),

[...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes.

Dentre os povos da chamada História Antiga, os egípcios são aqueles cujos registros são mais remotos. A Escola de Anatomia da cidade de Alexandria, que existiu por volta de 300 a.C, deixou registros da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetavam os ossos e os olhos das pessoas adultas. Mais tarde, a partir de 2.500 a.C, com o aparecimento da escrita no Egito Antigo, há indicativos mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência de indivíduos com deficiência. Nesse sentido, Silva (1987, p. 21) afirma que anomalias “[...] físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade [...]”.

Com o advento do Cristianismo, ocorreram significativas mudanças na forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade. A influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais pessoas com algum tipo de deficiência. Silva (1987) esclarece que, após o concílio da Calcedônia em 451, foi aprovada a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades, e foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões, como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon construído pelo rei franco Childebert no ano de 542. Apesar da mudança de postura da Igreja Cristã, pessoas com deficiência ou com alguma parte do corpo incompleta ou imperfeita não podiam exercer o sacerdócio.

Na Idade Média, compreendida entre os séculos V e XV, havia o predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre as pessoas com deficiência que eram controladas e mantidas pelos senhores feudais em locais para o atendimento de doentes e “deficientes”. Ademais, com o crescimento dos aglomerados urbanos nesse período e pela dificuldade para a

manutenção de patamares aceitáveis de higiene e saúde, os habitantes das cidades medievais viveram sob a permanente ameaça das epidemias ou doenças mais graves. Nesse sentido, as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram quase sempre consideradas como sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus” e as pessoas que conseguiram sobreviver, mas com sérias sequelas, passavam o resto dos seus dias em situações de extrema pobreza e na marginalidade.

No final do século XV, as pessoas com deficiência estavam completamente integradas ao contexto de pobreza e marginalidade, e as referências gerais dessa época as situam na camada de excluídos, pobres, enfermos ou mendigos.

Com o Renascimento entre os séculos XV a XVII, a partir de uma filosofia humanista, com o avanço das ciências e o advento de direitos reconhecidos como universais, o mundo europeu cristão passou por uma grande mudança sociocultural ao romper com as concepções da Idade Média. A partir desse momento, fortalece-se a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ter uma atenção própria e não ser relegadas apenas à condição de uma parte integrante do grupo de pobres ou marginalizados.

No século XVI, foram dados passos decisivos na melhoria do atendimento às pessoas com deficiência auditiva que, até então, via de regra, eram consideradas como “ineducáveis”, quando não possuídas por maus espíritos. Ao longo dos séculos XVI e XVII, em diferentes países europeus foram construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos.

A partir do século XIX, após a Guerra Civil norte-americana, foi construído o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes na Filadélfia, em 1867. Nos Estados Unidos da América (EUA), em 1811, foram tomadas providências para garantir moradia e alimentação a marinheiros ou fuzileiros navais que viessem a adquirir limitações físicas, estabelecendo-se, assim, uma atenção específica para pessoas com deficiência, em especial para os “veteranos” de guerras ou outros conflitos militares.

No Século XX, enquanto na Alemanha Nazista de Hitler as pessoas com deficiência eram sacrificadas para serem submetidas a “experiências científicas”, nos EUA os mutilados de guerra eram considerados heróis e recebiam honrarias e tratamentos em instituições mantidas pelo governo. Nesse contexto, a atenção às crianças com deficiência também aumentou com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos.

Depois da II Guerra, esse movimento se intensificou no bojo das mudanças promovidas nas políticas públicas pelo *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar Social. Nesse sentido, começaram-se o debate público e as ações políticas no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) para atendimento das pessoas com deficiência.

Pautados, assim, na visão de Educação como um direito de todos os indivíduos, em 1948, países de todo o mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". Durante a década de 1990, houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos da Jomtien na Tailândia em (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade em Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência em Guatemala (UNESCO, 1999).

2.2 A educação especial no Brasil: dos marcos iniciais à concepção de educação inclusiva

A inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular está no liame de muitas discussões que vão desde questões subjetivas como a compreensão da concepção de inclusão, bem como questões da materialidade das políticas públicas implementadas para a garantia do direito à educação com equidade.

Ao se recorrer a história, percebe-se que as discussões em torno dessa temática não são atuais. Até o século XVII, as crianças com deficiência intelectual eram internadas em hospitais psiquiátricos, porém ao decorrer desse século com o desenvolvimento da medicina surgiu o interesse médico na escolarização dessas crianças por meio de um modelo médico.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Segundo Mazzotta (2005), foi a partir do século XIX que se iniciou no Brasil o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional de pessoas com deficiência, que se divide em dois períodos: o primeiro vai de 1854 a 1956 e é caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; e o segundo, de 1957 a 1993, é marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Vale destacar que a educação de pessoas com deficiência ganha maior importância no

cenário brasileiro no início do século XX ao ser fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e em 1945 quando é criado o AEE às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff. Tempos mais tarde, na década de 1950, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) começou a espalhar suas escolas no Brasil a partir do entendimento de que pessoa com deficiência pode aprender, o que dava espaço para um modelo educacional em uma perspectiva de escolas especiais que funcionavam como serviço paralelo ao ensino regular.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da LDBEN, cuja Lei nº 4.024/1961 aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que altera a de 1961, a educação das pessoas com deficiência passa a ser definida como “tratamento especial” para os estudantes com “[...] deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” (BRASIL, 1971).

A referida lei, no entanto, não promove a organização de um sistema de ensino inclusivo capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento deles para as classes e escolas especiais. Ademais, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil a qual, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Carvalho (1997) postula que as bases da Educação Especial, ou seja, a Educação de pessoas com deficiência começou a ser construída durante a modernidade, período cujo contexto social evidenciava os avanços das teorias científicas. A partir desse momento, permitiu-se que as crianças com deficiência frequentassem a escola ou classes especializadas. Os documentos de direitos humanos internacionais, os movimentos em prol das minorias, os discursos ideológicos e políticos e as novas legislações, apontavam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições de seus portadores como pessoas de direitos, com necessidades de inserção e de integração social. Os movimentos internacionais pelos direitos humanos desencadeados desde o início do nosso século têm propiciado, de maneira crescente, uma visão mais favorável e

valorizada das pessoas com deficiência.

Ultimamente, os mitos começaram a ser derrubados. As pessoas com deficiência começaram a acreditar mais em si mesmos e a lutar em causa própria. Do respeito às diferenças passou-se ao direito de tê-las (CARVALHO, 1997, p. 20).

Diante do cenário de mudanças socioeconômicas da década de 1980, o Brasil assegurou em 1988 na Constituição Federal a todas as pessoas a igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência nela, sem qualquer tipo de discriminação, oportunizando, então, o acesso gratuito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais vinculadas ou não a deficiência. Dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, reforça a Constituição ao determinar no artigo 55 que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1990).

Dos anos 1980 a 1990, estava em voga no Brasil o paradigma da integração no qual a educação de pessoas com deficiência era oferecida em salas especiais ou por centros especializados como, por exemplo, as APAEs por se entender a educação em uma perspectiva clínica, terapêutica e assistencialista. Apesar disso, Beyer (2006, p. 105) esclarece que:

[...] a grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio-afetivas diferenciadas das suas, vêm-se, através de situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação.

Na década de 1990, as escolas brasileiras apresentavam uma procura significativa pela matrícula em salas especiais, porém, com poucos docentes com formação específica para atender os alunos público-alvo da educação especial. As escolas regulares começaram a criar salas especiais segregadas em uma perspectiva de integração dos alunos com deficiência, onde eram inseridos na mesma sala alunos com diferentes faixas etárias e diferentes características de deficiência. Esses alunos deficientes não tinham progressão escolar por ano, ciclo ou série e eram sempre de sala especial e, embora estivessem em uma escola regular, possuíam horários de lanche, de entrada e saída da escola diferentes dos alunos matriculados em sala regular.

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a convenção de Salamanca na década de 1990, começou a ser quebrado no Brasil o paradigma de integração e a concepção de educação inclusiva passou a orientar as políticas públicas educacionais. Sobre educação inclusiva,

Mora (2006, p. 314) postula que:

[...] a educação inclusiva implica modificar substancialmente a estrutura, o funcionamento e a proposta pedagógica das escolas para dar respostas às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças, de forma que tenham êxito em seu aprendizado e participem em igualdade de condições. Na escola inclusiva, todos os alunos se beneficiam de um ensino adaptado às necessidades e não somente os que possuem necessidades educativas especiais.

Ademais, a nova LDBEN nº 9394/1996 veio reforçar a concepção de educação inclusiva ao reservar o Capítulo V especificamente à Educação Especial, determinando que essa modalidade de ensino deve ser oferecida preferencialmente na rede regular e deve prestar também o AEE às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Essa lei ainda trata sobre os sistemas de ensino, os quais devem assegurar aos referidos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas especificidades.

A nova LDBEN também trata da formação de professores para eles atuarem junto a essa demanda, além de prever uma especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns. A referida Lei preconiza no artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos a fim de atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica em seu art. 24, inciso V, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996) e no art. 37 “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Afirma-se que, a década de 1990 foi um divisor de águas para a educação especial e inclusiva com a promulgação da LDBEN e também com o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/1989 dispendo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino ao enfatizar a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica, por meio do artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [...]” (BRASIL, 2001c). As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Nesse sentido, o PNE, pela Lei nº 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana [...]” (BRASIL, 2001b). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Outro importante marco na Educação Especial Inclusiva foi a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a 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. Nesse contexto, a Portaria nº 2.678/2002 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do AEE e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/2004 regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível do Ministério das Cidades é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Em 2005 foi publicado o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 visando ao acesso dos estudantes surdos à escola e dispõe sobre a inclusão da “Libras” como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Ainda em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o AEE para a orientação às famílias e para a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Vale ressaltar que a luta histórica pelo direito a Educação das pessoas com deficiência teve seu apogeu com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que contou com a participação de 192 países-membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo, em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, onde foi aprovado o texto final do tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações em 30 de março de 2007, em Nova York.

Ressalta-se que a referida convenção foi um marco para muitos militantes quem lutavam pela justiça e equidade sociais e para a garantia do direito das pessoas com deficiência. Ademais, há mais de vinte anos os ativistas dos direitos das pessoas com deficiência tentavam conseguir a autorização da Assembleia Geral da ONU para elaboração de uma convenção com características específicas das pessoas com deficiência, haja vista que as outras declarações já existentes como exemplo: a do Deficiente Mental, de 1971, e a da Pessoa Deficiente, de 1975, não tiveram a eficácia de alterar a conduta dos Estados e da sociedade.

Nesse cenário, em 2007 o Brasil assume uma nova agenda no plano governamental do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que acena para políticas estruturais no âmbito do desenvolvimento socioeconômico em conjunto com as políticas públicas educacionais, e na

perspectiva de desenvolvimento é criado o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) com vistas a implementar políticas de infraestrutura. Nessa mesma direção, na educação é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, ingresso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do ingresso na escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No documento do MEC, *PDE: razões, princípios e programas*, reafirma-se a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial visando à garantia do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007 que estabelece um conjunto de 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tendo como particularidades a garantia ao acesso à educação e à permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Em junho de 2008, o Congresso Nacional Brasileiro ratificou a Convenção Nacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, confirmando o compromisso do Estado perante a comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações previstas no documento. Assim sendo, em 2008, após a aprovação no Congresso Nacional e publicação do Decreto nº 186/2008, o texto da referida Convenção passou a ser incorporado a legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional, o que significa que as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência devem adequar-se a seu conteúdo sob pena de serem invalidadas por inconstitucionalidade. A partir de então, o Brasil assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e adotar medidas que garantam as condições para viabilizar de fato a inclusão.

Nesse contexto, o MEC lança em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso, com participação e aprendizagem, ao ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade

universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Os eixos estruturantes da PNEEPEI começaram a ser materializados no Brasil por meio de programas federais. No eixo formação continuada dos profissionais da educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que já havia sido implantado no Brasil em 2005 continua a ser planejado para chegar a todas as regiões do país. No eixo sobre acesso ao ensino comum por meio do serviço de AEE, o MEC apresenta o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 como parte do PDE.

No eixo promoção de acessibilidade foi apresentado o Programa Escola Acessível que disponibilizou recursos financeiros para adequações dos prédios, bem como aquisição de mobiliários e recursos de acessibilidade pedagógica para assegurar aos alunos público-alvo da educação especial o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. Ainda no eixo acessibilidade também foi criado o Programa Transporte Escolar como forma de assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico e ao transporte tanto na zona urbana como na rural.

Deste modo, o Brasil, ao assumir o compromisso com a implantação da PNEEPEI, começa a organizar um conjunto de medidas para oferecer condições necessárias às redes de ensino para tornar as escolas cada vez mais inclusivas.

2.3 A implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: diretrizes e legislação

Propõe-se nesta subseção uma análise acerca da implementação, nas redes municipais de ensino, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implantada no Brasil em 2008 e cuja diretriz geral se encontra estabelecida no documento que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, posteriormente prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, que por sua vez gerou a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação

a qual define a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades que disponibilizam recursos e serviços. Além disso, sobre o AEE de forma complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas comuns do ensino regular, pois esse atendimento determina a garantia de “[...] acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação [...]” (BRASIL, 2008b).

Ao se analisar as diretrizes gerais da PNEEPEI nesse estudo, fica posto que, a partir de sua implantação, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – público-alvo da referida política – passam a ter sua escolarização ofertada em salas comuns do ensino regular e não mais em salas especiais, quebrando-se no Brasil o paradigma da integração.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que as bases dessa política são: Inclusão, Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim sendo, o Governo Federal, por meio do MEC e da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECADI), apresenta um conjunto de ações, programas e legislação específica para garantir sua viabilidade.

Nesse âmbito, entre as legislações, apresenta-se o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE e define a Sala de Recursos Multifuncionais como: “[...] salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2008a). O AEE não é substitutivo ao ensino regular e para adquirir atendimento na sala de recursos multifuncionais é necessário que o aluno esteja matriculado em sala regular de ensino e receba o AEE de forma complementar ou suplementar no contraturno, logo há um cômputo duplicado dessa matrícula. As escolas que não possuem sala de recursos multifuncionais devem encaminhar os alunos que necessitam de atendimento especializado para recebê-lo em outra escola (o mais próximo possível de sua residência) ou em Centros ou Núcleos especializados.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, o art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 trouxe o detalhamento de como os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, que pode ser ofertado tanto em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A resolução também esclarece no seu art. 4º o

público-alvo do AEE, que são:

3 I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

As diretrizes, dessa resolução no art. 5º, estabelecem que o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art. 9º. O trabalho pedagógico é direcionado no art. 10º determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009).

Em atendimento às diretrizes e orientações estabelecidas na legislação acima citadas, cabe ao poder público assegurar aos alunos público-alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial. A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais

nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

Além disso, vale destacar outro conjunto normativo que garante o direito à educação inclusiva, como o Decreto nº 6.949/2009 que Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Resolução nº 4/2009 do CNE que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE e define o público-alvo da educação especial. Outra importante Resolução nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, cujo art. 29 trata da Educação Especial e estabelece no §3º que, para a organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais [...]. (BRASIL, 2010).

Em 2011 o decreto nº 7611, de 17 de novembro que trata da educação especial e o atendimento educacional especializado alterou o artigo 9 e artigo 14 do decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) acrescentando ao texto a previsão do cômputo duplicado das matrículas da educação especial, sendo uma na sala regular e outra no AEE, adicionando também repasses financeiros do FUNDEB para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que tenham matrículas da educação especial.

O Ensino do AEE não se confunde com o ensino regular, pois nesse espaço é ensinado Libras, Código Braille e Soroban, Comunicação aumentativa/alternativa, língua portuguesa como segunda língua para surdos, entre outros assuntos. Nesse sentido, cabe ao professor de AEE elaborar o plano de atendimento do aluno para atender as especificidades das necessidades Educacionais da sua clientela, elaborar recursos e uso de tecnologia assistiva, além dessas atribuições o professor da Sala de Recursos Multifuncionais deve participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe e da elaboração do projeto político pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais

profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

Dentre os programas federais propostos para a garantia da política inclusiva pode-se citar o Escola Acessível que, a partir de 2008, passou a integrar o PDE por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com essa medida, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade passa a ser feito diretamente às unidades executoras das escolas. Destacam-se, ainda, as ações de garantia de acessibilidade pedagógica, como é o caso do livro didático acessível proposto pelo Programa MecDaisy e pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que formam gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, além de cursos de formação continuada de professores na Educação Especial por meio da Plataforma Freire e presencialmente por meio de parcerias com Universidades, que têm o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa de BPC na Escola, cujo objetivo é acompanhar e monitorar o acesso à educação e a permanência na escola de pessoas com deficiência de até 18 anos por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.

De acordo com a nova política inclusiva, as instituições especializadas podem e devem atuar nas redes de apoio e colaboração à inclusão escolar. Os recursos financeiros destinados às instituições filantrópicas foram mantidos por meio dos programas de alimentação escolar, livros didáticos e dinheiro direto na escola, além do repasse do FUNDEB a partir de 2007, o que não era permitido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério, instituído em 1996.

Deste modo, com a Política de Educação Especial brasileira, as políticas instituídas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, bem como as diretrizes e normas educacionais, começaram a adequar-se ao que foi disposto na Constituição no que tange aos seguintes aspectos: organização de um sistema educacional o qual não segregue com base na deficiência o assegurado pelo já citado Decreto nº 6.949/2009; financiamento público da educação pautado no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na disponibilização de recursos de acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e seus equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, na tentativa de melhorar a qualidade e a equidade da educação como forma de garantir o acesso de todos os cidadãos à escola.

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular demanda a estruturação dos sistemas de ensino e das escolas para assegurar não só a garantia do acesso à

escola, mas a permanência do aluno com apoio ao desenvolvimento de suas competências e habilidades. A Lei nº 12.764/2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) define a pessoa com esse transtorno como pessoa com deficiência. Para a garantia do direito à educação básica preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o AEE complementar e o profissional de apoio também chamado de cuidador.

Ainda no artigo 3º da Lei citada, em seu parágrafo único, é assegurado aos estudantes com transtorno do espectro autista o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade (BRASIL, 2012). Além disso, destaca-se que esse apoio se destina aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social, o que se justifica quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes, não sendo substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado. Assim o aluno com autismo pode realizar as atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares e deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

Uma das maiores contribuições que a política inclusiva traz para a educação é o entendimento de que não se pode tratar os desiguais da mesma forma, ou seja, no momento em que se elabora uma política pública específica para uma “minorias”, faz-se valer o princípio da igualdade e da equidade, o qual é bem sintetizado nas palavras de Santos (2003, p. 455) ao preconizar que “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, mas também temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza [...]”. Ademais, não há uma sociedade sem pluralismo nos aspectos social, cultural, sexo, etnia, religião e até mesmo regional, como esclarecem Gomes e Silva (2006, p. 98):

[...] a existência de diferenças culturais foi e continua sendo a característica mais marcante de toda a história da humanidade. O importante, entretanto, não é discutirmos simplesmente os traços dessa diversidade, mas procurarmos estudar, em cada circunstância, como as diferenças foram transformadas em desigualdade, ou seja, como as diferenças foram e são utilizadas como justificativas para a manutenção de situações de desigualdade social.

Tomando como base esse postulado, cabe aqui acrescentar que o acesso à e a garantia de “Educação para todos (as)” previstos na PNEPEI têm significado uma maior diversidade de alunos na escola e, ao se fazer uma análise dos dados educacionais, é possível perceber até o momento que os sistemas educacionais, embora não estejam efetivamente organizados para essa realidade da educação especial inclusiva, já apresentam significativas mudanças no que diz respeito ao acesso dos alunos da educação especial.

Os dados educacionais do Censo Escolar do ano de 2006, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registraram a evolução de 337.326 matrículas na educação especial no Brasil em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. Ao se observar os dados da inclusão de alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular, os dados mostraram que em 1998 havia 43.923 alunos incluídos em sala regular, e em 2006 o número de inclusão subiu para 325.316 alunos, revelando um crescimento de 640%. Ao se fazer a linha de evolução em uma década a contar de 2007 a 2017, os dados mostram que houve um aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram 27,8 pontos percentuais, indo para 13,6 em 2017.

Observando os dados acima, percebe-se que houve um expressivo avanço no acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao ensino regular, porém ainda existem muitas limitações a serem superadas, haja vista que a permanência desses alunos com igualdade de condições ainda é um grande desafio no processo de inclusão, pois as escolas, embora sejam um espaço aglutinador da diversidade humana, seguem oferecendo respostas homogêneas que na maioria das vezes não atendem as especificidades e diferentes necessidades dos alunos. A esse respeito, Gomes e Silva (2006, p. 26) preconizam que:

[...] a diversidade como uma questão para a educação e para a sociedade não é mérito de pesquisadores/as iluminados/as, de currículos emergentes e nem de centros de formação com propostas inovadoras. Antes, ela é fruto da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais. É resultado da luta de desses mesmos sujeitos pela construção de espaços públicos e pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças. E são os profissionais da educação, os centros de formação, as propostas político-pedagógicas sensíveis a essa dinâmica social e cultural que desenvolvem, participam, refletem e recolhem essas experiências e, a partir de uma análise político-pedagógica, as insere na prática educativa escolar.

O postulado dos autores permite fazer algumas reflexões sobre as limitações no atendimento aos alunos da educação especial, dentre as quais: a falta de escolas organizadas para

receber os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais; carência de profissionais capacitados e com formação específica; falta de apoio pedagógico para alunos e professores; ausência de um currículo flexível que contemple a diversidade; falta de um trabalho de sensibilização e valorização das famílias; dentre outros aspectos que tornam o processo de inclusão mais lento.

Cabe ressaltar que, na perspectiva inclusiva, a gestão escolar tem papel fundamental no processo de transformação das escolas comuns em escolas inclusivas, e o papel do(a) gestor(a) se apresenta em destaque na necessidade de mobilização da comunidade escolar para construção do Projeto Pedagógico (PP) que precisa ser inclusivo e atender as especificidades dos alunos. Para coordenar, estruturar, organizar, avaliar e reavaliar as práticas educativas, é mister haver uma forte liderança que busque caminhos diferenciados para construção e consolidação de uma escola a qual contemple a diversidade dos educandos. Nessa lógica, não é o aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais que necessita adequar-se à escola, porém ela que precisa adaptar-se também aos alunos, pensando tanto na escolarização deles quanto como na sua socialização e interação, focando não nas limitações apenas e sim nas suas potencialidades a fim de promover a igualdade e equidade.

A implementação da PNEEPEI traz à baila a necessidade de uma ampla discussão sobre inclusão escolar precarizada, que tem ocorrido notadamente por haver um equívoco conceitual no entendimento do processo educacional inclusivo, tendo em vista o paradoxo que há entre incluir no sentido da garantia do acesso e excluir pela falta de garantias e condições para a permanência dos alunos na escola. Não obstante, a partir da implantação da política nacional, as redes de ensino na definição de suas ações precisam ter a clareza de que a inclusão escolar é um processo complexo que vai além de matricular alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. Como está disposto no texto da própria política inclusiva:

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008b, p. 13).

Nesse particular, o paradigma da inclusão educacional define que as escolas precisam ser repensadas e reorganizadas a fim de acolher todo o espectro da diversidade humana para tanto

é necessário ir além da sala de aula e das questões ligadas ao processo ensino aprendizagem e além da gestão escolar. Não se pode deixar a responsabilidade da inclusão apenas para professores e gestores no interior das escolas, pois é necessário haver um planejamento sistêmico, estratégico e estrutural a partir da gestão das redes de ensino para que de fato a inclusão seja feita de forma a quebrar de vez o paradigma do assistencialismo educacional e passar ao paradigma da inclusão escolar com a garantia não só da inclusão através do acesso, mas da permanência dos alunos na escola com qualidade e equidade.

Para tanto, é necessário que os gestores das redes de ensino promovam as seguintes acessibilidades: física (arquitetônica e nos mobiliários); pedagógica (materiais didáticos, profissionais capacitados, currículo flexível); atitudinal (cultura escolar, relações interpessoais, respeito a diversidade, diálogo com as famílias e comunidade escolar). Outrossim, gestores das redes precisam apoiar os gestores escolares na implantação do AEE a ser ofertado no contraturno na sala de recursos multifuncionais que, segundo a PNEEPEI, é um espaço físico estruturado com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos de tecnologia assistiva e com professores especializados para atender as especificidades de cada demanda da Educação Especial.

A política inclusiva está ancorada na premissa de que a escola é de todos e para todos. A escola é um espaço da diversidade humana e precisa rever seu papel e reconhecer a importância da sua função social. Desse modo, com a garantia da inclusão da demanda da educação especial nas salas regulares de ensino estabelecido na PNEEPEI, não há mais como as redes de ensino se omitirem ao iniciar seu processo de reestruturação para acolher a diversidade das necessidades que se apresentam no interior de cada escola e de cada sala de aula.

Ao analisar o documento da Política Nacional de Inclusão, percebe-se outro grande entrave no que diz respeito à delimitação do seu público-alvo, pois o texto do documento contradiz a atual concepção do paradigma da inclusão educacional o qual define que as escolas precisam ser repensadas e reorganizadas a fim de acolher “todo” o espectro da diversidade humana, como enfatiza o documento oficial, como disposto na transcrição abaixo:

[...] no entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam

em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008b, p. 14).

O texto apresenta um pensamento dicotômico ao apresentar a concepção de inclusão parcial, ou seja, a política é inclusiva, no entanto inclui somente uma parcela dentro da demanda, uma vez que define como público-alvo os alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual com necessidades educacionais especiais, caso dos alunos que possuem transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, os alunos com transtornos funcionais específicos, como é o caso dos alunos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e discalculia que são as necessidades educacionais mais frequentes na escola, não são atendidos pela política que também não deixa claro como deve ser esse atendimento no ensino comum por haver falta de conhecimento das especificidades dessa demanda pelos professores do ensino regular.

A despeito disso, Mantoan (2003) postula que a grande limitação da inclusão é que não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz epistemológica. Porém, diante do desafio de se educar na diversidade, tendo em vista que a escola é o espaço para congregar diferentes sujeitos com histórias distintas forjadas em diversos contextos, é dever da escola e consequentemente do Estado gerir tais diferenças com isenção e competência, além de assegurar a coesão social pela construção de uma cidadania aberta para todos, respeitando os princípios comuns da existência coletiva.

2.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

O PNE foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e tem como objetivo concretizar, de forma equitativa e democrática, a qualidade da educação brasileira e seu acesso por meio de estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas e de 20 metas com suas respectivas estratégias a serem implementadas no campo educacional no decênio 2014-2024.

O Plano foi construído de forma democrática com o envolvimento dos diversos atores e seguimentos envolvidos com a educação brasileira. Entre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, a Meta 4 diz respeito à Educação Especial: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação,

o acesso à educação básica e ao 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. Essa meta se desdobra nas seguintes estratégias:

- a) contabilizar, para fins do repasse do FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam AEE complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;
- b) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- c) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- d) garantir AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
- e) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- f) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas

- instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
- g) garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
 - h) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
 - i) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
 - j) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
 - k) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a

formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

- l) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
- m) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
- n) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- o) promover, por iniciativa do MEC, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
- p) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- q) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas

- sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
- r) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
- s) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

A Lei do PNE atribui ao INEP, em seu artigo 5º, a função de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas a cada dois anos, tendo como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico e os Censos Nacionais da Educação Básica e Superior atualizados.

A metodologia empregada pelo INEP acontece por meio de dois indicadores utilizados para apurar o alcance da Meta 4 do PNE. O primeiro indicador verifica o percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, utilizando como fonte de dados o Censo Demográfico do IBGE. Já o segundo indicador trata do percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica, calculado com base em microdados do Censo Escolar apurados pelo INEP.

Segundo dados do observatório do PNE, que é um projeto de monitoramento do PNE e tem como objetivo contribuir para se manter vivo e cumprir seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país, foi construído um indicador elaborado a partir dos referidos microdados do Censo Escolar por não haver dados suficientes para a construção de um indicador para monitorar a meta 4. Nele são apontadas as condições dos alunos matriculados, incluindo todas

as etapas da Educação Básica e as redes pública e privada.

Os dados apresentados pelo Anuário da Educação Brasileira em 2019 e extraídos do INEP revelam que entre 2016 e 2017 havia 1,5 milhões de crianças e jovens com faixa etária entre 4 e 17 anos fora escola, porém não se sabe quantos desse total são alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo o observatório do PNE, por não se ter um instrumento que revele quantas crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação existem no Brasil, portando não se sabe também quantos deles estão fora da escola.

O fato é que nos dois indicadores há grandes limitações em relação ao levantamento de dados para o monitoramento da meta 4 do PNE. Uma delas é que o censo demográfico do IBGE é realizado a cada dez anos e não possui informações suficientes que permitam identificar com dados precisos como está o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial com idade entre 4 e 17. Dados do IBGE revelam que em 2010 cerca de 45,6 milhões de pessoas se declararam com alguma deficiência, o que correspondia a 23,9% da população brasileira. A deficiência visual era a de maior incidência, atingindo 35,8 milhões de pessoas, seguida pelas deficiências motora (13,3 milhões), auditiva (9,7 milhões) e intelectual (2,6 milhões). Portanto, por serem dados decenais, não se sabe com precisão a variação de 2010 a 2020 desses percentuais e, levando em conta que também são dados baseados em autodeclaração, é preciso aprimorar a forma de apuração e de coleta das informações dessa demanda.

Outra limitação diz respeito aos dados do Censo Escolar que, a partir da análise de Dias e Silva (2014), apresentam divergências entre os dados oficiais existentes e o conceito de deficiência expresso na legislação brasileira em relação a modalidade da Educação Especial, bem como divergência na caracterização dos alunos público-alvo dessa modalidade, o que reforça o entendimento que esses dados possam não representar o percentual de matrículas desses alunos nas redes de ensino do Brasil.

Nesse particular, faz-se necessário também destacar, mais uma vez, a importância do papel do gestor escolar que, ao fazer o censo dos alunos, deve informar devidamente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, para tanto, ao matricular alunos nessa condição, os pais ou responsáveis devem preencher uma ficha com informações sobre as características de deficiência ou necessidades educacionais especiais para ajudar no momento de prestar essas informações ao censo escolar, uma vez que ainda não há dados coletas sobre muitos desses referidos alunos por não haver informações das deficiências ou

necessidades educacionais especiais nas suas fichas de matrícula.

Nesse sentido, a falta do laudo médico não pode ser empecilho para o atendimento dessa demanda e para a inserção dessas informações no censo escolar, visto que não há obrigatoriedade desse documento pelo fato de que na sala regular nem no AEE o aluno não recebe atendimento clínico, mas pedagógico, conforme orienta a Portaria nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE que define os documentos comprobatórios para os estudantes público-alvo da educação especial. Assim sendo, para ajudar a resolver essas questões, a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva prevê articulação intersetorial, e nesse sentido a escola pode procurar a Secretaria de Saúde e de Assistência Social para firmar parcerias no sentido de atendimento clínico, psicossocial ou psicopedagógico quando necessário para os alunos com ou sem laudos médicos.

Apesar das limitações apresentadas acima, por meio do indicador percentual de matrículas é possível notar um aumento na taxa de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular em relação às matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas. Os dados do censo escolar revelam que, depois de uma década, a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, com 2,3% em 2017. Além disso, os dados de 2017 mostram que a maior parte das matrículas da rede pública se concentra em classes comuns (95%), ao passo que na rede privada a maior porcentagem de matrículas se encontra em escolas exclusivas (67,6%). Em relação às etapas de ensino, na Educação Infantil houve um aumento de 59,2% de alunos de escola pública da Educação Inclusiva/Especial em classes comuns desde 2007, chegando a 86,8% das matrículas em 2017. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o acréscimo foi de 35,7 e 12,2 pontos percentuais, atingindo 80,6% e 98,2%, respectivamente. Já o Ensino Médio, o crescimento foi de 16,3 pontos percentuais registrando 98,9% das matrículas em classes comuns.

Os estudos do Anuário da Educação Brasileira 2019 revelam que inclusão entre 2017 e 2018 subiu 17,4 pontos percentuais na Educação Infantil, 10,9 no Ensino Fundamental e 23,4 no Ensino Médio. Ao observar o indicador pela raça/cor desses alunos, percebe-se uma proximidade nas porcentagens de atendimento em classes comuns de todas as raças/cores pesquisadas em 2017: brancos contam com 80,3%; pretos com 83,3%; pardos com 89,4%; e indígenas com 90,9%. A comparação por sexo dessas crianças e jovens também revelaram dados muito próximos entre mulheres e homens em 2017: 82,2% e 85,2%, respectivamente. Vale destacar que os dados

apresentados acima tratam apenas do indicador de matrículas dos alunos da educação especial, contudo o grande desafio é monitorar o atingimento das 19 estratégias da meta 4 do PNE e, pelo fato de a Educação Especial ainda ser transversal a todos os níveis etapas e modalidades, o desafio se torna maior no monitoramento da contemplação da referida demanda em todas as 20 metas do PNE. Ademais, até o momento não se desenvolveu um indicador capaz de entender e monitorar como tem sido o investimento na formação de educadores, aprimoramento das práticas pedagógicas, estabelecimento da acessibilidade arquitetônica e tecnológica dos espaços e a promoção concreta da inclusão desses alunos nas classes regulares.

Ao se fazer a conexão entre o PNE e a implementação da PNEEPEI, percebe-se que, apesar dos avanços no acesso, ainda há muito a ser feito. Nesse particular, Jannuzzi (2005) fala da necessidade de se produzir indicadores com diferentes fontes e dados, com certa regularidade, para auxiliar a gestão na tomada de decisões e fazer as intervenções necessárias dentro do ciclo de execução da política pública em implementação. Diante do exposto, ao se pensar na implementação de uma política pública, é necessário refletir sobre o seu monitoramento, a avaliação e o acompanhamento permanente do desenvolvimento de suas ações com instrumentos capazes de fornecer dados e informações adequados para a tomada de decisões para alcançar seus objetivos e suas metas.

2.5 A nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o que mudou?

Em 1994 foi elaborada a primeira versão da Política Nacional de Educação Especial, que sofreu algumas revisões ao longo dos anos e em 2008 no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi implantada a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sob o entendimento de que todos os alunos deveriam “aprender juntos” em salas regulares com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, quebrando o paradigma da “integração” de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais em salas “especiais”.

No entanto, no governo do Presidente Michel Temer esse entendimento foi criticado, por se entender que a política atual não atendia de fato a necessidade dos alunos. Em abril de 2018 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) convocou

uma reunião para apresentar uma proposta de reformulação e atualização da PNEEPEI, a partir de então, começa a ser desenhada no Brasil a Nova política Nacional de Educação Especial, através da Lei 13.632/18 publicada em 06 de março de 2018 que alterou Art. 58 e § 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a ter a seguinte redação: “[...] § 3. A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.” (BRASIL, 2018).

O embasamento usado para a nova redação é a ideia de educação ao longo de toda a vida, com base no Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, denominado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, e as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, na Alemanha. Tais documentos concebem a educação como processo contínuo que não se esgota na infância, juventude ou em qualquer outra fase da vida das pessoas.

Em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, o Conselheiro do Movimento Down, advogado, professor e pai de duas crianças com deficiência Gonzalo Lopez esclarece que:

É necessário esclarecer que as novas redações dos dispositivos citados só terão validade se referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, afinal, essa é a única opção com base no sistema jurídico brasileiro. Juridicamente, a “educação especial”, sem a perspectiva inclusiva, deve ser complementar ou suplementar e, portanto, não pode ser ofertada ao longo de toda vida de forma substitutiva à educação regular em classes comuns. (LOPEZ, 2018, p. 1).

Nesse sentido, vale destacar que esse acréscimo a lei “educação ao longo da vida” de acordo com o ordenamento jurídico atual diz respeito apenas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser ofertado aos alunos (as) público-alvo da Educação Especial no contraturno em sala recursos multifuncionais de forma complementar ou suplementar e nunca substitutiva ao ensino regular.

O acréscimo “educação ao longo da vida” ao texto da LDBN parece inofensivo, porém, pode configurar uma ameaça às conquistas das políticas inclusivas implantadas no Brasil até os dias atuais, haja vista que pode trazer o entendimento da necessidade da oferta das salas especiais, onde o aluno não tem uma identidade escolar, ou seja, um histórico escolar por série/ano impossibilitando-o de avançar nos estudos e alcançar os níveis mais elevados de ensino. Além da possibilidade de prejudicar o alcance da meta 4 do PNE, que trata da garantia de acesso ao ensino regular aos alunos público-alvo da Educação Especial até a vigência do plano em 2024. Acrescenta-se também a preocupação com a diminuição na taxa de inclusão dos jovens com deficiência no

mercado de trabalho por falta da escolarização regular e profissionalização.

Em 2019, no início da gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro foi extinta, por meio do Decreto Nº 9.465, a SECADI criada em 2004 por demandas dos movimentos sociais. Responsável pela articulação intersetorial das políticas da Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação escolar Indígena, Educação escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e em Direitos Humanos. Apesar da extinção da secretaria, a equipe anterior permaneceu e assim deu-se continuidade a proposta de alteração na PNEEPEI e foi realizada ao final do ano de 2019 uma consulta pública para aprovação das alterações na redação da nova política de educação especial.

Para a pesquisadora Meire Cavalcante da Faculdade de Educação e do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),

A suposta ‘atualização’ gira em torno, na verdade, do financiamento público, principalmente os recursos alocados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). [...] essas entidades que defendem a segregação de seres humanos em classes especiais querem receber essa dupla matrícula, mas ela é um motor para inclusão, não para segregação, então elas querem receber como escola e como atendimento educacional especializado e essa verba também atrai o interesse de prefeituras e políticos que a utilizam para também segregar e manter ninchos eleitorais. Esse discurso que coloca a pessoa com deficiência como incapaz ou ‘pobrezinha’ é justamente o que nós queremos extinguir. (CAVALCANTE, 2020, p. 3).

Em entrevista concedida ao jornal Gazeta do Povo, em 11 de dezembro de 2019, Nídia Regina Limeira de Sá, diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do Ministério da Educação (MEC) esclarece que,

A ideia é flexibilizar os sistemas educacionais para que possam oferecer a melhor solução para cada estudante [...] Nossa expectativa é de que o número de classes especiais seja ampliado, até porque uma escola comum pode criar uma classe especial para atender a um público específico. Pode, inclusive, criar uma classe bilíngue para trabalhar com Libras e língua portuguesa, como línguas de instrução e de comunicação. São perspectivas plenamente possíveis. (SÁ, 2019 *apud* BILCHES, 2019, p. 2).

No Maranhão houve grande manifestação contrária às alterações propostos pela nova política de educação especial. O Governo do Estado do Maranhão por meio da Secretaria de Estado da Educação, Ministério Público e movimentos sociais assinaram uma nota pública contrária a alteração da PNEEPI. Segundo o Secretário de Estado da Educação Felipe Camarão o estado do Maranhão repudia a proposta da nova política de educação especial por considerá-la um retrocesso para a educação e o estado continuaria seguindo a concepção de educação especial numa

perspectiva inclusiva,

[...] aqui no Maranhão seguiremos nosso trabalho de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e em toda a sociedade, lutando por espaços cada vez mais inclusivos e plurais. Levaremos essa discussão para outros secretários de educação do país, entre outras entidades como a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), para que possamos ter mais vozes na defesa da inclusão em nosso país. (CAMARÃO, 2019 *apud* MARANHÃO, 2019, p. 2).

Apesar de muitas manifestações contrárias a proposta de alteração da PNEEPEI, em 30 de setembro de 2020 foi consolidada alteração na política de educação especial nacional, por meio do Decreto nº 10.502 que instituiu “A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. A publicação do referido decreto causou diferentes reações em meio aos atores sociais envolvidos com a educação especial. O fato é que a partir de sua publicação e devido a pressão dos movimentos sociais, começaram a ser adotadas medidas no Legislativo e Judiciário contra a Política Nacional de Educação Especial, sendo considerada como inconstitucional e segregacionista.

Como por exemplo, o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 437/2020, de autoria do senador Fabiano Contarato (REDE/ES) e o PDL 421/2020 de autoria do senador Paulo Rocha (PT-PA), objetivando sustar a aplicação do Decreto nº 10.502/20, com base no art. 49, inciso V, da Constituição Federal, que autoriza que o Congresso Nacional suste atos normativos do Poder Executivo que ultrapassem o seu poder regulamentar.

Com base nos dois projetos em 1º de dezembro de 2020 saiu a decisão liminar do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli em Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, suspendendo a eficácia do Decreto 10.502, de 2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que ao passar pela análise do Plenário do Supremo Tribunal Federal foi referendada pela maioria, prevalecendo o entendimento de que a proposta da nova política pode fragilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns de ensino regular. Portanto ainda continua em vigor no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecida em 2008 e que deve ser implementada nas redes públicas e privadas de ensino em todo país.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentam-se os caminhos da investigação, no âmbito dos quais, delineiam-se os contextos, sujeitos, instrumentos e procedimentos, bem como a perspectiva de análise e interpretação dos dados adotados com vistas a apreender a implementação da PNEEPEI nos municípios participantes da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa, a opção por essa abordagem se deu pelo fato de que ela se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Bogdan e Biklen (1994, p. 11) apontam que esse tipo de pesquisa surgiu de um campo, inicialmente, dominado por práticas de mensuração e elaboração de testes de hipóteses variáveis da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [...]”.

Nas pesquisas em educação a investigação de abordagem qualitativa é muito comum por contemplar temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, cujos estudos baseados nos modelos que privilegiavam o método não davam conta de compreender a imprevisibilidade e irreversibilidade de certos fenômenos e a complexidade das questões educacionais.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que por sua vez corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para ela, nunca é demais lembrar que pesquisas qualitativas são um tipo de investigação orientado para análise de casos concretos em sua temporalidade e localização por meio de expressões e significados que as pessoas dão a seus pensamentos, atitudes, comportamentos e práticas. A esse respeito, Minayo (2016, p. 14, grifo nosso) é enfática ao postular que:

[...] todas as abordagens qualitativas têm em comum o reconhecimento da *subjetividade*, do *simbólico* e da *intersubjetividade nas relações* como partes integrantes da realidade social. Igualmente, todas trazem, para o interior das análises, o indissociável embricamento entre subjetivo e objetivo, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações.

Entende-se, portanto, que a abordagem qualitativa seja a mais apropriada para apreender o objeto de estudo que, neste caso, é a implementação da PNEEPEI em municípios do Maranhão, por se tratar de um fenômeno circunscrito no âmbito das políticas que têm como foco a educação especial.

3.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em 1 (uma) escola da zona urbana pertencente a rede pública de ensino do município de Apicum-Açu e 1 (uma) escola da zona urbana do município de Central do Maranhão, ambos localizados na região Litoral Ocidental Norte do Maranhão. O universo da pesquisa compreendeu instituições e sujeitos diretamente implicados na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, onde se buscou analisar as condições em que se efetiva essa política nesses municípios. Para dar consecução à pesquisa foi feita uma coleta de dados por meio de entrevistas, de documentos oficiais e de observação do campo empírico. Esses procedimentos resultaram numa apropriação pela pesquisadora de um significativo material empírico que, após análise acurada, permitiu apreender o processo de implementação no âmbito dos sistemas de ensino investigados.

O critério de escolha das escolas municipais se deu pelo fato de serem as maiores escolas dos municípios pesquisados e também pelo fato de que essas duas escolas possuíam alunos com deficiência matriculados em sala regular e no caso do município de Apicum Açu, a escola também oferta o AEE no contraturno, além do fato de ser na escola onde a PNEEPEI encontra materialidade para sua implementação. Já a escolha dos sistemas de ensino dos municípios participantes de Central do Maranhão e Apicum-Açu se deu pelo fato de apresentarem baixos indicadores sociais e educacionais, além de características geográficas, populacionais e socioeconômicas semelhantes, e ainda por possuírem o mesmo tempo de emancipação política.

Outro fator que está relacionado ao atingimento da Meta 4 do PNE, a qual trata da universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Essa meta também está prevista nos Planos Municipais

de Educação de Apicum Açú e Central do Maranhão, todavia os dados do Censo de 2020 mostram que ainda falta muito para que esta meta seja alcançada.

A pesquisa tem um recorte temporal de 2013 a 2020 e optou-se por esses dois municípios pelo fato de, mesmo com as semelhanças citadas, apresentarem também características distintas que podem oferecer importantes elementos para análise, haja vista o primeiro município não ter reeleição municipal e receber nova gestão a partir de 2017 e o segundo ter uma gestão iniciada em 2013 e continuada em 2017 pela reeleição do gestor municipal, ou seja, municípios que, entre 2013 e 2020, passaram por processos diferentes de gestão municipal: um com gestão continuada e outro não. Em todos os casos, em uma aproximação anterior da pesquisadora foi possível identificar que esses municípios já atendem alunos com deficiência em sala regular.

3.2.1 Caracterização do município de Apicum Açú

O município de Apicum-Açú, situado na Mesorregião Norte do Maranhão e inserido na Microrregião Geográfica do Litoral Ocidental Maranhense foi emancipado do município de Bacuri por meio da Lei de Nº 6.179, de 10 de novembro de 1994, modificada pela Lei Nº 6.991, de 07 de novembro de 1997. De acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE o município possui 14.959 habitantes e por estar situada no litoral a principal atividade econômica do município é a pesca, porém, entre as atividades econômicas também se destaca a agricultura, pecuária, o comércio, indústria e prestação de serviço na administração pública.

Referente a Educação, o Sistema Municipal de Ensino que disciplina o cumprimento da política de educação de forma articulada no município de Apicum-Açú tem sua estrutura regulamentada na Lei Municipal nº 173/2011, tendo a Secretaria Municipal de Educação como órgão gerenciador da rede pública de ensino por meio do seu plano de gestão que define as estratégias e ações necessárias para o cumprimento dos dispositivos legais, buscando equacionar os problemas existentes na educação do município.

De acordo com o censo escolar 2020 (INEP) o município possui 4.607 alunos distribuídos em 23 escolas regulares, uma escola de música mantida pela Secretaria de Educação, e também uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino e uma na rede particular. A rede oferta a educação infantil para crianças a partir de 2 anos de idade nos turnos matutino e vespertino, oferta ainda ensino fundamental regular do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino e oferta

as modalidades de educação do campo, quilombola e educação especial no diurno e EJA no noturno.

O quadro docente é formado por 57 professores da Educação Infantil, 175 professores no Ensino Fundamental, 63 professores da EJA e 6 professores da Educação Especial. Quanto a formação, 120 professores possuem licenciatura e 25 possuem cursos de especialização na área da educação e apenas 1 professor possui curso de mestrado. A rede de ensino conta com 6 coordenadores pedagógicos efetivos que atendem as escolas de forma polarizada. Quanto a gestão escolar o município tem 23 gestores escolares gerais e 10 gestores adjuntos que foram escolhidos por livre nomeação do prefeito pelo fato de que o município ainda não implantou a gestão democrática com escolha dos gestores pela comunidade escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Município foi de 4.2 para os anos iniciais do ensino fundamental, não atingindo a meta projetada pelo INEP de 4.8, nos anos finais a meta era de 4.7 e o município só conseguiu alcançar 3.8. No que diz respeito a Educação Especial o município não possuía, em 2013, nenhum aluno matriculado na rede segundo dados do INEP, apresentando em 2020 um total de 77 alunos matriculados no ensino regular recebendo o AEE no contraturno. Esse atendimento é ofertado na sala de recurso multifuncional montada na maior escola da sede do município e atende as demandas das demais escolas públicas e privadas.

Quanto a infraestrutura a secretaria de educação possui prédio próprio, porém, as escolas municipais não possuem biblioteca e nem laboratórios de informática e ciências, sendo que das 23 três escolas da rede apenas 10 possuem quadras poliesportivas e apenas 1 (uma) escola possui sala de AEE.

3.2.2 Caracterização do município de Central do Maranhão

Central do Maranhão foi elevada a categoria de município no ano de 1994, pela Lei nº 6.175, limita-se ao Norte com o município de Mirinzal, a Leste com os municípios de Guimarães e Mirinzal, a Oeste com os municípios de Pinheiro e Mirinzal e ao Sul com o município de Bequimão. Sua população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 8.604 habitantes.

O município possui uma população formada por maioria negra, tendo grande parte de

suas escolas classificadas como quilombolas, há também comunidade de povos ciganos com residência fixa no município. Devido a influência quilombola, a economia da cidade é baseada na agricultura e extrativismo, onde grande parte dos produtos agrícolas é comercializada na tradicional Feira Centenária de Central do Maranhão que acontece aos domingos pela manhã.

Quanto aos dados educacionais, o município possuía em 2020 um total de 2.109 alunos distribuídos em 22 escolas, o município também possui uma escola de música mantida pela rede municipal, uma escola de ensino médio pertencente a rede estadual de ensino e uma escola comunitária. A educação infantil ocorre a partir dos 2 anos de idade e, é ofertada nos turnos matutino e vespertino, de igual modo o ensino fundamental regular é ofertado do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino, o município também oferta as modalidades de educação do campo, quilombola e educação especial no diurno e EJA no noturno.

O quadro docente é formado por 136 professores sendo apenas 25 efetivos e os demais são professores com contrato temporário, dentre os contratados e efetivos 28 da Educação Infantil, 96 professores no Ensino Fundamental, 11 professores da EJA e 1 professor da Educação Especial. Quanto a formação 134 professores possuem licenciatura e 38 possuem cursos de especialização na área da educação e apenas 1 professor possui curso de mestrado. A rede de ensino conta com 8 coordenadores pedagógicos contratados que atendem as escolas de forma polarizada. Quanto a gestão escolar o município tem 21 gestores escolares gerais e 8 gestores adjuntos que foram escolhidos por livre nomeação do prefeito pelo fato de que o município ainda não implantou a gestão democrática com escolha dos gestores pela comunidade escolar.

O IDEB dos anos iniciais em 2019 foi de 4.5 tendo como meta projetada 4.7, nos anos finais a meta projetada foi 4.5 e o município alcançou 3.5. No que diz respeito a educação especial, de acordo com o censo escolar 2013, o município não recebeu matrículas de alunos para essa modalidade, porém em 2020 o município recebeu 39 alunos na rede municipal de ensino que eram atendidos no contraturno no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado que funcionava ao lado da Secretaria Municipal de Educação.

No aspecto infraestrutura, a rede não possui prédio próprio para funcionamento da secretaria de Educação, as escolas municipais não possuem biblioteca e nem laboratórios de informática e ciências, e apenas 2 escolas possuem quadras poliesportivas. As escolas não possuem salas de AEE o atendimento educacional especializado é realizado no Núcleo de AEE que funciona no prédio da secretaria de educação.

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 8 (oito) pessoas, sendo elas: as secretárias municipais de educação dos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão, as coordenadoras gerais de Educação Especial, 1 (uma) professoras do AEE do município de Central do Maranhão, dois gestores escolares (um de cada município) e uma professora do ensino regular de Central do Maranhão. É importante destacar que esta pesquisa foi submetida a um comitê de ética com base na Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe em seu primeiro artigo as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

[...] as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico- metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico [...]. (BRASIL, 2016).

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob o número CAAE 45577619.7.0000.5554 e nesse particular, é importante destacar que a necessidade da submissão das pesquisas envolvendo seres humanos ao comitê, se dá também pelo fato de que a ética tem uma construção humana, histórica e sociocultural e implica no respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, trazendo ao pesquisador a necessidade de uma ação consciente, visto que exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes.

3.3.1 A Secretária de Educação de Apicum Açu

A investigação mediante entrevista semiestruturada foi realizada com a secretária municipal de Educação de Apicum-Açu, ela é licenciada em Letras com especialização em Gestão,

Orientação e Supervisão Escolar, é professora efetiva da rede municipal há 15 anos e está em desvio de função para exercício do cargo de Secretária Municipal de Educação, sendo essa sua primeira experiência na gestão da educação.

3.3.2 A Secretária de Educação de Central do Maranhão

Também foi entrevistada a secretária municipal de Educação de Central do Maranhão que é licenciada em Letras e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, não é professora efetiva da rede municipal mais já atuou em escolas da rede Estadual de Central do Maranhão como professora contratada e exerce o cargo de secretária municipal de educação pela primeira vez.

3.3.3 A Coordenadora da Educação Especial de Apicum Açu

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial, Especialista em Coordenação Pedagógica, Especialista em Língua Portuguesa, cursando Especialização em Psicanálise, é professora efetiva da rede municipal de Apicum Açu há mais de 15 anos e está em desvio de função para o cargo comissionado de Coordenadora da Educação Especial e está nessa coordenação há 6 seis anos.

3.3.4 A Coordenadora da Educação Especial de Central do Maranhão

Possui Graduação em Pedagogia é licenciada em ciências naturais com habilitação em física com Especialização Língua Portuguesa e Literatura Infantil, em não possui formação na área de Educação Especial e não é professora da rede municipal de ensino de Central do Maranhão e está nessa coordenação a apenas 1 (um) ano.

3.3.5 A Professora do Atendimento Educacional Especializado de Central do Maranhão

Graduada em Pedagogia e Licenciada em letras, tem curso de extensão básico em AEE, Libras e Braille e cursos online de aperfeiçoamento na área de educação especial em deficiência

auditiva e em Síndrome de Down, curso de aperfeiçoamento em alfabetização de surdos, curso de aperfeiçoamento na área de autismo. Atua há um ano como professora contratada no Núcleo de AEE de Central do Maranhão, sendo sua primeira experiência docente na área.

3.3.6 A Professora do Ensino Regular de Central do Maranhão

Possui graduação em letras, cursando especialização em Educação Especial, é professora contratada da rede municipal de ensino e atua há 12 anos na docência no Ensino Fundamental e já recebeu alunos com diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais em sala regular.

3.3.7 Gestora Escolar de Apicum-Açu

Licenciada em História com Especialização em Coordenação, Gestão e Orientação Educacional, é professora efetiva da rede há mais de 15 (quinze) anos e está em desvio de função para exercício do cargo em comissão de gestora escolar. Está à frente da escola por 3 (três) anos e é sua segunda experiência como gestora escolar.

3.3.8 Gestor Escolar de Central do Maranhão

Graduado em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, não é efetivo da rede e tem sua primeira experiência na educação atuando como gestor escolar desde 2017 na rede municipal de Central do Maranhão.

3.4 Procedimentos de investigação

No presente estudo, pretendia a princípio, realizar os procedimentos de investigação nas redes de ensino e nas escolas de forma presencial, porém, no ano de 2020 o mundo foi surpreendido com o surgimento da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19 e nesse contexto os órgãos e autoridades de saúde das esferas nacional, estadual e municipal publicaram decretos estabelecendo o isolamento e/ou distanciamento social como forma de conter a proliferação do

referido vírus.

Em nível Federal, o Decreto nº 06 de 2020 reconhece a ocorrência de estado de calamidade pública no Brasil. Em nível estadual o Decreto nº 35.897, de 30 de junho de 2020 suspende aulas presenciais nas instituições de ensino do Maranhão e, em nível municipal, o Decreto nº 103/2020 do município de Apicum Açu e o decreto municipal nº 02 de 2020 de Central do Maranhão que suspendem respectivamente as aulas nas escolas da rede municipal.

3.4.1 Análise documental

Na fase exploratória da pesquisa, foi feita uma busca bibliográfica por meio de livros especializados impressos e digitais, revistas, artigos, jornais, entrevistas, etc., e ainda nessa fase e ao longo de toda a pesquisa foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de analisar e compreender como a política de educação especial tem sido tratada nos documentos oficiais, tanto nos sistemas de ensino quanto nas escolas, uma vez que a análise de documentos constitui um importante momento da pesquisa, corroborada nas palavras de Flores (2004 *apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3) ao postular que:

[...] os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Foram considerados na análise do fenômeno investigado os seguintes documentos: a PNEEPEI com suas respectivas resoluções e decretos; a Proposta Curricular das redes municipais de ensino de Apicum-Açu e Central do Maranhão; o Projeto Pedagógico da escola; Censo Escolar; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Acessibilidade; o Plano Municipal de Educação (PME). O objetivo aqui foi saber como a PNEEPEI é considerada nesses documentos e como tem sido executada na prática. Considerando os atrasos históricos das políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência e o fato de que a PNEEPI foi apresentada ao Brasil há mais de uma década para ser implementada, atualmente ainda encontramos gestores públicos que desconhecem as diretrizes para implementação da política em vistas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial.

A análise documental representa importante recurso para a pesquisa, cujo roteiro orientará os tipos de documentos a serem utilizados, verificando-se também o uso combinado das

diversas possibilidades de dados documentais. Ademais, segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Por conta da pandemia, a maioria dos documentos das redes de ensino de Apicum Açu e Central do Maranhão foram enviados à pesquisadora de forma digitalizada via *e-mail* ou pelo aplicativo *Whatsapp*, sendo que os demais documentos utilizados na pesquisa eram de domínio público e estavam disponíveis na Internet e Bibliotecas Públicas.

3.4.2 Entrevista semiestruturada

A opção nesta pesquisa pela entrevista como procedimento de investigação se deu pelo fato de que, por meio do relato verbal, apreendem-se o nível de conhecimento, as crenças, as motivações, as expectativas, os planos e as atitudes das pessoas, que nas palavras de Gil (2010) se trata de um diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar informações da(s) outra(s), compreendida(s) como fontes de pesquisa.

Para Manzini (1995), a entrevista semiestruturada focaliza um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Vergara (2012) esclarece que, na entrevista semiestruturada ou semiaberta, o interlocutor se vale de uma lista de tópicos ou aspectos derivados do envolvimento do informante ou se sua percepção e interpretação orientam o acesso à informação objetivando manter uma relação em que o entrevistado se expresse espontaneamente sobre os pontos elencados cujas respostas devem ser consideradas como válidas pelo pesquisador.

Diante do exposto, para realização da pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevistas que foi aplicado aos participantes (APÊNDICE) que, para ser ideal, de acordo com Goode e Hatt (1979), deve ser detentor de algumas informações sobre o entrevistado e possuir questões que permitam adaptações, inclusões e busca por explicações quando as repostas não forem suficientes

ou adequadas.

Diante do cenário pandêmico, em que as escolas precisaram ser fechadas para manter o distanciamento social, as entrevistas foram gravadas por meio de áudios enviados e recebidos via aplicativo *WhatsApp* e em seguida transcritas fidedignamente na forma de texto para posterior análise.

3.4.3 Observações sistemáticas

As observações sistemáticas foram também importantes procedimentos de investigação, inicialmente a intenção era observar os aspectos pedagógicos observando *in loco* o funcionamento e a ministração das aulas nas salas regulares e nas salas de AEE, porém, devido a pandemia essa observação não foi possível. As observações aconteceram nas escolas e núcleo de AEE observando aspectos de estrutura física, recursos pedagógicos, recursos humanos e verificação documental. Vale ressaltar, que as observações foram feitas seguindo o roteiro de observações e seguindo todos os protocolos sanitários e orientações das autoridades de saúde, tais como: uso de máscara, álcool em gel, luva, avental e etc.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados com vistas à análise acurada do fenômeno, foram adotados como instrumentos roteiro de entrevistas semiestruturadas e Roteiro de análise documental e Roteiro de observação. De acordo com Herminanda e Araújo (2006), a escolha dos instrumentos de uma pesquisa se dá em função de atender o que o pesquisador se propõe a investigar dentro de uma metodologia que permita analisar a existência de uma lógica entre os instrumentos propostos e os objetivos da pesquisa.

3.6 Análise e interpretação dos dados

Ao se definir uma pesquisa como qualitativa ou quantitativa, faz-se referência à forma como serão analisados os dados obtidos. A opção de análise é um definidor do(s) instrumento(s) de coleta de dados empregados na pesquisa, uma vez que a análise dos dados obtidos requer a

aplicação de métodos claros e sistemáticos.

Escolher um design de pesquisa qualitativa pressupõe uma certa visão de mundo, requer a definição como um investigador seleciona sua amostra, coleta e analisa dados e contempla assuntos como validade, confiança e ética. A pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo (TEIXEIRA, 2003, p. 191).

Nesse sentido, os dados desta pesquisa foram analisados a partir do enfoque dialético, ou seja, do materialismo histórico-dialético que é a base filosófica da Teoria de Karl Marx, também chamada de Teoria Marxista ou simplesmente Marxismo. Por meio do enfoque dialético da realidade, é possível mostrar como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores, ressaltando na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério da verdade.

Ao focar historicamente o conhecimento em seu processo dialético, Marx colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Assim sendo, o método dialético é entendido por Marx como uma análise histórica sobre os determinantes sociais, políticos e econômicos:

[...] meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1974, p. 27).

O contexto Educacional do Brasil na atualidade e as mudanças e as transformações pelas quais a sociedade passou nos últimos tempos têm colocado a Teoria Marxista no liame das Pesquisas em Educação, revelando sua relevância e aplicabilidade, haja vista que o método dialético pretende apreender o fenômeno investigado em sua totalidade, tendo em vista que a condição de existência dos sujeitos envolvidos na educação é de uma existência histórica mediada por práticas objetivas, graças às quais eles se constituem como sujeitos humanos ao implementarem suas relações com a natureza física pelo trabalho, com seus semelhantes pela sociabilidade e com os próprios produtos de sua subjetividade pela cultura simbólica.

Triviños (1987) explica que não é possível realizar uma pesquisa ancorada na abordagem dialética sem ter a clareza dos seus conceitos fundamentais, tais como: estrutura das formações socioeconômicas; modos de produção; força e relações de produção; classes sociais;

ideologia; conceito de sociedade; base e superestrutura da sociedade; história da sociedade como formações socioeconômicas; consciência social e individual; cultura como fenômeno social; progressão social; concepção do homem; ideia de personalidade e de educação.

O autor sugere ao pesquisador em educação um procedimento geral que oriente o conhecimento do objeto, assim esboçado (TRIVIÑOS, 1987): a) A “Contemplação viva” do fenômeno (sensações, percepções, representações) que é a etapa inicial do estudo; b) “Análise do fenômeno”, isto é, penetração na dimensão abstrata do mesmo; c) “Realidade concreta do fenômeno” significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente, entre outros aspectos.

É mister destacar que o princípio básico da lógica dialética é a contradição. O movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista) para, por meio de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), se chegar ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações). Assim se processa o movimento do Método Dialético: Prática-Teoria-Prática.

Para Minayo (*apud* OLIVEIRA, 2010), o enfoque dialético facilita entender e interpretar a fala e os depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar definições em textos, livros e documentos em direção a uma visão do todo enquanto totalidade marcada por categorias às vezes antagônicas para a relação que há entre o todo e as partes que o compõem ser observada possibilitando, logo, analisar o objeto dentro do contexto de materialidade histórica.

Neste estudo, optou-se por analisar a PNEEPEI na perspectiva da abordagem dialética pela própria história de luta e resistência das pessoas com deficiência ao longo da história e por todo processo de exclusão ao qual essas pessoas foram submetidas, o que foi reproduzido e reforçado no ambiente escolar. Entendemos, portanto, que a luta de classes e a prática social são elementos primordiais para o desenvolvimento da educação e práticas escolares como possibilidade de combate às políticas centralizadoras e desiguais no interior da educação.

O Roteiro das entrevistas possibilitou apreender conceitos, concepções, ideias e práticas dos participantes em relação a educação especial inclusiva, buscando-se compreender se havia contradição entre as falas dos participantes e a materialização da implementação da PNEEPEI nas duas redes de ensino pesquisadas. Após a sistematização dos dados bem como a

transcrição das entrevistas foi realizada ampla leitura e análise do material obtido. Nesse sentido, adotou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 38),

[...] é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem sistematicamente a descrição das mensagens e das atividades atreladas ao contexto da enunciação, assim como, inferências sobre os dados coletados. No dizer de Baradin (2009), a análise de conteúdo possui duas funções: sendo a primeira a exploração do conteúdo, podendo permitir a descoberta de novos elementos; enquanto a segunda é o surgimento das hipóteses que servem como diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo com o devido rigor, solicitado pela ciência.

Bardin (2009) identifica, na análise de conteúdo, três fases, que devem ser realizadas de modo contínuo e progressivo, são elas: pré-análise (chamada “leitura flutuante”, que permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões); exploração do material (processo de edição, ou seja, de recorte de trechos e comentários que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não descontextualizá-los, abrangendo a contagem de ideias repetidas ou aquelas que estão completamente ausentes, podendo ser agrupadas em unidades de registro e unidades de contexto); tratamento dos resultados (contempla a categorização que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, por reagrupamento, segundo gênero, com critérios previamente definidos, que representam as expectativas do investigador, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras, as características da mensagem, a objetividade e a produtividade), inferência e interpretação.

Ao se referir às bases teóricas da análise de conteúdo, Bardin (2009) enfatiza a imprescindível articulação das mensagens (palavra, texto, enunciado, discurso, etc.) às condições contextuais de seus produtores. Para a autora, as condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, resulta em expressões verbais ou mensagens carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Nesse sentido, a análise de conteúdo dos documentos oficiais dos sistemas de ensino

pesquisados, das entrevistas e dos registros de observação permite perceber que as determinações, as imposições ou simples orientações do sistema de ensino sobre questões que afetam o cotidiano escolar, traduzidas por determinadas formas de controle, diferentes graus de legitimidade e de sintonia, podem resultar em diferentes formas de adesão e de operacionalização das medidas preconizadas. Muitas vezes essas determinações interferem na implementação de um programa ou de uma ação, no sentido ou na direção das mudanças propostas.

No caso da implementação da PNEEPEI, ainda que sua intencionalidade convirja para interesses comuns, dependendo da forma de como é concebida e implementada, pode encontrar entraves e criar fortes resistências no âmbito da escola. Desse modo, a análise de conteúdo defendida pela autora indica que as descobertas levantadas pelos instrumentos de pesquisa tenham relevância teórica, uma vez que, sendo apenas descritivas não relacionadas a outros atributos ou características de quem emitiu a informação, deixa de ter valor para a pesquisa.

Desse modo, a análise do conteúdo dos documentos e dos depoimentos, colhidos no campo empírico, permitiu estabelecer comparações, confrontos e articulações, perceber o movimento e as tensões que se geram nesse movimento, produzindo ricas constatações que se traduzem, neste estudo, em profícuo campo teórico-prático no campo das políticas públicas, da gestão da educação básica e para a formação continuada de professores que atuam no atendimento educacional especializado.

Bardin (2009) chama atenção que, apesar do ponto de partida da análise de conteúdo ser o conteúdo manifesto e explícito, não se pode descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise do que ela chama conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, na perspectiva de ir além do que pode ser identificado, quantificado e classificado. Posto assim, indica que essa perspectiva de análise tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo “latente” estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos. Outro ponto de destaque a que a autora se refere é quanto à inferência do pesquisador quando se utiliza da análise de conteúdo. Aponta que o pesquisador deve trabalhar com as manifestações de estados, de dados e de fenômenos.

O pesquisador deve tirar partido do tratamento das mensagens que manipula, para construir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos. Outra questão apontada pela autora no momento da análise dos dados é o delineamento de pesquisa, tido por ela como plano para coletar e analisar dados com

objetivo de responder à pergunta do investigador (BARDIN, 2009). Para a autora, um bom plano de pesquisa deve explicitar e integrar procedimentos para a seleção de uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados.

Isso supõe, segundo Bardin (2009), que o pesquisador deve ter clareza da sua pesquisa e ser capaz de identificar o tipo de evidência que poderá surgir pelo teste das suas ideias, assim como conhecer as análises que deverá fazer, para além das inferências que os dados permitirão estabelecer. Enfim, garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integradas. As comparações oriundas da análise surgem do pesquisador, dependendo da fundamentação teórica que ele tem. A definição da análise de conteúdo talvez seja um dos maiores desafios para o pesquisador.

Tal desafio poderá ser enfrentado com conhecimento do que está sendo proposto para a pesquisa. Desse modo, a autora propõe, na análise de conteúdo, duas unidades de análise: unidade de registro; e unidade de contexto. Ao contrário de se tornarem unidades estanques, a autora adverte que elas devem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas, com o objetivo de garantir análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas. A unidade de registro é entendida como a menor parte do conteúdo, ela aparece conforme as categorias da pesquisa vão emergindo. É importante esclarecer que as unidades de registro não são estanques, elas se completam, assim como não é plausível que um estudo se utilize apenas de um tipo de registro, posto que os registros devem ser combinados, partilhados para que se possa fazer uma análise e interpretação mais ampla e consistente possível.

Enquanto a unidade de contexto é que dá sentido às unidades de análises; é a parte mais ampla do conteúdo analisado. Ela é básica para a compreensão da codificação da unidade de registro. Torna-se, desse modo, necessário compreender o contexto da unidade de registro. Outro desafio posto ao pesquisador é o de formular categorias de análise, mesmo quando a pesquisa está satisfatoriamente delineada. Em geral, cada pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. Nesse sentido, o pesquisador deve nomear categorias alinhadas aos objetivos de pesquisa

Neste estudo, as categorias delineadas, a priori, foram:

Concepção de Educação Especial Inclusiva, que teve como objetivo conhecer o que

pensam gestores, professores e demais sujeitos envolvidos no atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva – AEEPEI;

Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e conhecimento do seu processo de implementação, cujo objetivo foi compreender se os participantes conhecem a PNEEPEI e a partir das falas analisar se as concepções sobre a modalidade da Educação Especial e as concepções sobre a referida política estão alinhadas com as práticas educativas no âmbito dos sistemas de ensino, das escolas e no âmbito das políticas públicas educacionais voltados para o atendimento nessa modalidade de ensino;

Existência de proposta, plano, ações ou programas voltados para o atendimento na modalidade da Educação Especial e ações voltadas para o monitoramento do Plano Municipal de Educação, cujo objetivo foi identificar elementos que consistam em estrutura e instalações bem como organização técnico-pedagógica com vistas ao AEEPEI;

Formação Inicial e continuada para professores e demais profissionais envolvidos no AEEPEI, cujo objetivo foi conhecer se há uma política de formação continuada, tanto por meio de assistência técnica do MEC quanto como uma ação dos próprios municípios, com o intuito de conhecer possíveis contribuições para a qualificação do trabalho realizado por esses profissionais no âmbito do AEEPEI, com possíveis reflexos favoráveis na qualidade desse atendimento; Principais desafios encontrados para a implementação da PNEEPEI, com o objetivo de apreender o movimento da implementação da PNEEPEI, com o olhar prospectivo de ações futuras.

Na investigação proposta por este estudo, **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUNICÍPIOS DO MARANHÃO**: limitações e contribuições, analisei o caso de 2 escolas do ensino fundamental pertencentes às redes de ensino dos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão, sendo em número de uma escola por município. O principal interesse desta dissertação foi apreender o processo de implementação da PNEEPI nos sistemas públicos desses municípios, buscando apreender possíveis contribuições para à melhoria da qualidade do atendimento educacional nessa modalidade de ensino. Em sentido convergente, a pesquisa buscou evidências sobre planos, programas, ações nesse âmbito, bem como se a formação continuada de professores e gestores escolares constitui uma ação do poder público municipal com vistas à melhoria da qualidade da educação de estudantes com deficiências, a partir das percepções de gestores das redes de ensino e gestores escolares, de coordenadores pedagógicos e ainda de professores do ensino

fundamental regular e professores do AEE.

Os dados foram analisados e interpretados a partir da análise documental, da entrevista semiestruturada, e da observação do campo empírico.

Na compreensão de Yin (2005), a flexibilidade para análise e interpretação permite criar possibilidades de organizar os dados coletados, sem perder de vista o caráter científico do trabalho. Neste estudo, a organização dos dados aconteceu em forma de triangulação dos dados. A relevância da triangulação para a compreensão do fenômeno estudado é entendida por Yin (2005, p. 125) como sendo a “[...] um fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências [...]”. Na análise deste problema, foi possível tecer uma teia a partir dos dados levantados pelos diversos instrumentos usados na investigação. Essa tessitura, por constituir numa análise da totalidade do fenômeno, permite afirmar que os achados da pesquisa apresentam maior consistência e confiabilidade.

Neste estudo, em que 2 escolas de duas redes de ensino distintas foram investigadas adotei a triangulação como possibilidade de convergência de dados sobre o mesmo fenômeno que, segundo Yin (2001) este tipo de pesquisa baseia-se em várias fontes de evidências, com dados que convergem em um formato de triângulo.

Os procedimentos adotados na obtenção dos dados e os instrumentos utilizados na coleta deles favoreceram a triangulação e gerou possibilidades de fazer inferências mais confiáveis sobre os achados. Seguramente, a análise de conteúdo utilizada como perspectiva de análise e interpretação dos dados da pesquisa propiciou, por meio da triangulação de dados, a cobertura analítica necessária da investigação para responder integralmente aos objetivos da pesquisa e validar seus resultados.

4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS MUNICÍPIOS DE APICUM AÇU E CENTRAL DO MARANHÃO: resultados e discussões

Esta seção busca analisar concepções e práticas sobre a PNEEPI no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, no sentido de identificar as limitações e as possibilidades dos municípios de Central do Maranhão e Apicum-Açu para a implementação da política inclusiva nas escolas dos dois municípios.

O objetivo aqui é apresentar os dados obtidos durante o processo de análise dos documentos oficiais de domínio público e aos documentos internos cedidos pelas secretarias de educação dos dois municípios pesquisados referentes a educação especial e a PNEEPI.

Apresenta-se ainda os resultados das entrevistas realizadas com diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo inclusivo, tais como dirigentes municipais de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores do ensino regular e do AEE para se tentar entender se há um alinhamento entre o que está posto nos documentos e a forma como é vivenciada na prática a inclusão escolar de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, numa análise dialética onde se faz necessário conhecer e analisar as partes para se entender como se forma e como se apresenta o todo.

4.1 O atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva nos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão revelado pelos documentos

No caso em tela, por se tratar de um fenômeno circunscrito no âmbito das políticas que têm como foco a educação especial, a análise documental constitui um importante momento da pesquisa, que objetiva analisar e compreender como a política de educação especial tem sido tratada nos documentos oficiais, tanto nos sistemas de ensino quanto nas escolas, e para tanto o estudo consistiu na análise de documentos oficiais de domínio público e documentos institucionais exclusivos das Redes Municipais de Educação envolvidas neste estudo. Dentre os documentos pesquisados destacamos seguintes:

4.1.1 Documentos oficiais de domínio público:

- a) O documento da PNEEPEI
- b) Resolução nº 4/2009 CNE;
- c) Decreto nº 6.949/2009;
- d) Resolução nº 4/2010;
- e) O Censo Escolar do Município.

4.1.2 Documentos institucionais da SEMED

- a) A Proposta Curricular das redes municipais de ensino de Apicum-Açu e Central do Maranhão;
- b) O Projeto Pedagógico das escolas dos professores e gestores escolares participantes da pesquisa;
- c) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade;
- d) O Plano Municipal de Educação (PME).

Através da análise documental buscou-se encontrar os dados capazes de responder os objetivos propostos no presente estudo, tais como:

- a) Acesso, permanência, transversalidade e continuidade nos estudos dos alunos da Educação Especial;
- b) Proposta, plano, ações ou programas voltados para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- c) Política para formação continuada de professores que atuam na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar.

O documento norteador da PNEEPEI que traz em seu bojo como principais objetivos: A transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais

profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Porém, ao se buscar encontrar a materialidade desses objetivos nas redes de ensino de Apicum Açu e Central do Maranhão percebeu-se a falta de diretrizes oficiais elaboradas pelo município para orientar a educação especial inclusiva nas escolas.

No primeiro aspecto do documento da PNEPEI que diz respeito ao acesso e permanência os dados do censo escolar de 2013 a 2016 em Apicum-Açu não há registro de matrículas na Educação Especial, somente a partir de 2017 é que o município registra 153 alunos, caindo para 77 em 2020. Os dados de matrículas de Central do Maranhão revelam resultados parecidos sem registro de matrículas de alunos da educação especial de 2013 a 2016, sendo as matrículas registradas apenas a partir de 2017 com um total de 41 alunos e caindo para 39 alunos matriculados em 2020.

Sobre transversalidade, nos documentos analisados do censo escolar das duas redes de ensino não se encontrou matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e nem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a incidência de matrículas está no ensino fundamental anos iniciais e finais.

Ao se tratar de continuidade de escolarização os dados oficiais do INEP revelam que só a partir de 2017 que o município de Apicum Açu começou a matricular os alunos no ensino médio, com um total de 18 matrículas em 2017 e aumentaram para 22 alunos em 2020. Assim também aconteceu em Central do Maranhão, onde os registros de matrícula no Ensino Médio só começaram a aparecer em 2017, os quais foram 6 alunos matriculados nesse ano, 8 em 2020.

Sobre a existência de uma proposta, plano, ações ou programas voltados para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, a pesquisa revelou que no município de Apicum Açu não há programas específicos para essa modalidade de ensino, porém, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibilizou um documento denominado *Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2017* esse documento contém orientações para os níveis e modalidades ofertadas no município e no que diz respeito a educação especial o documento orienta sobre os procedimentos de matrícula no ensino regular e no AEE, quantitativo de alunos por sala, público alvo da Educação Especial, orientação para o planejamento didático e avaliação da aprendizagem dos alunos, articulação intersetorial e envolvimento da família e traz em anexo

instrumentos tais como: ficha de caracterização dos alunos da Educação Especial, Instrumento para elaboração do plano de aula regular e de aula do AEE, fichas de frequência, avaliação e rendimentos dos alunos no AEE, modelo de ofício de encaminhamento de alunos da educação especial matriculados no ensino regular para receberem AEE. Esse documento foi reformulado em 2018 e 2019, porém, em relação a educação especial não houve alterações no texto e nem nos anexos.

Em Central do Maranhão somente em agosto de 2019 foi implantada a PNEEPEI através da criação de um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. A partir de então foi criada a coordenação municipal de “Educação Especial Inclusiva” e através da coordenação a elaboração das diretrizes para organização e implementação da política. A SEMED de Central embora não tenha programas voltados especificamente para a educação especial disponibilizou três documentos respectivamente:

I. Plano de Atendimento Educacional Especializado: Contém orientações específicas para o AEE, traz em anexo instrumento para elaboração do plano de aula do AEE, fichas de frequência, avaliação e rendimentos dos alunos no AEE.

II. Diretrizes para a matrícula na Educação Especial: Esse documento define quantitativo de alunos por sala, público-alvo da educação especial, orienta a realização de busca ativa dos alunos.

III. Orientações Gerais para Educação Especial: planejamento didático e avaliação da aprendizagem dos alunos, articulação intersetorial e envolvimento da família e traz em anexo instrumentos tais como: ficha de caracterização dos alunos da Educação Especial, Instrumento para elaboração do plano de aula regular e de aula do AEE, fichas de frequência, avaliação e rendimentos dos alunos no AEE, modelo de ofício de encaminhamento de alunos da educação especial matriculados no ensino regular para receberem AEE.

Não foi apresentado pelas SEMEDs e escolas dos dois municípios pesquisados os Projetos Pedagógicos (PP). Em ambos os municípios essa ação ainda estava para ser execução nas escolas.

Quanto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade que é um recurso disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em uma única parcela creditado direto para que as escolas contempladas com o programa sala de recursos multifuncionais promoverem ações de acessibilidade física, arquitetônica e pedagógica para a

inclusão dos alunos informados no censo escolar. Ao consultar os dados disponíveis no portal de liberação de recursos do FNDE encontramos os dados de liberação de recurso do PDDE/acessibilidade disponível para as escolas pesquisadas nas duas redes, embora ambos os gestores não possuíam documentos que comprovam a execução do recurso, as escolas pesquisadas afirmam desconhecer o recebimento do recurso.

Sobre o Plano Municipal de Educação (PME), as SEMEDs dos municípios pesquisados disponibilizaram o plano para análise e embora em ambos conste metas e estratégias voltadas para educação especial inclusiva não há nas secretarias uma ação ou documentos que comprovem o monitoramento e avaliação do alcance das metas.

Portanto, a análise dos documentos realizada nesta seção demonstrou que os municípios pesquisados ainda não possuem um alinhamento de sua política educacional municipal com o que está posto e estabelecido na política nacional inclusiva, os documentos e dados estatísticos analisados mostram que houve avanço no aspecto acesso do aluno à escola evidenciado no aumento do número de matrículas dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, porém, aspectos como permanência na escola por meio da continuidade e progressão nos estudos, acessibilidade (física, pedagógica e atitudinal), transversalidade, formação inicial e continuada, ainda precisam avançar muito para a garantia da inclusão escolar.

4.2 O que dizem gestores educacionais e escolares, coordenadores pedagógicos e professores sobre o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva nos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão?

Visando entender na prática o processo de implementação da política inclusiva, foi realizada uma entrevista onde as respostas dos participantes serão apresentadas abaixo em forma de categoria e os participantes classificados pelos cargos ou funções que exercem nos municípios para preservar suas identidades.

A opção pela entrevista como procedimento de coleta de dados está ligada ao fato de que, por meio do relato verbal, apreendem-se o nível de conhecimento, as crenças, as motivações, as expectativas, os planos e as atitudes das pessoas. Nesse sentido, em relação a entrevista, Gil (2010) esclarece que se trata de um diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar informações da(s) outra(s), compreendida(s) como fontes de pesquisa.

Assim sendo, a análise das falas dos participantes constitui-se neste estudo como possibilidade de entender as contradições e/ou convergências presentes nas falas e nas práticas, sendo possível compreender como cada participante se percebe dentro do processo inclusivo e quais as principais limitações das redes e das escolas no processo de implementação da PNEEPEI e também quais as possibilidades para que o processo se materialize de forma estruturada e planejada.

Para dar fidedignidade à análise das falas dos sujeitos participantes das pesquisas, as categorias, a priori, anunciadas, se consistiram fundamentais para captar o sentido e o significado aos olhares, saberes e fazeres dos entrevistados, no sentido de apreender a totalidade do fenômeno investigado. Nesse sentido, consideramos oportuno recuperar tais categorias, sendo estas:

Concepção de Educação Especial Inclusiva, que teve como objetivo conhecer o que pensam gestores, professores e demais sujeitos envolvidos no Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (AEEPEI);

Conhecimento sobre a PNEEPEI e conhecimento do seu processo de implementação, cujo objetivo foi compreender se os participantes conhecem a PNEEPEI e a partir das falas analisar se as concepções sobre a modalidade da Educação Especial e as concepções sobre a referida política estão alinhadas com as práticas educativas no âmbito dos sistemas de ensino, das escolas e no âmbito das políticas públicas educacionais voltados para o atendimento nessa modalidade de ensino;

Existência de proposta, plano, ações ou programas voltados para o atendimento na modalidade da Educação Especial e ações voltadas para o monitoramento do PME, cujo objetivo foi identificar elementos que consistam em estrutura e instalações bem como organização técnico-pedagógica com vistas ao AEEPEI;

Formação Inicial e continuada para professores e demais profissionais envolvidos no AEEPEI, cujo objetivo foi conhecer se há uma política de formação continuada, tanto por meio de assistência técnica do MEC quanto como uma ação dos próprios municípios, com o intuito de conhecer possíveis contribuições para a qualificação do trabalho realizado por esses profissionais no âmbito do AEEPEI, com possíveis reflexos favoráveis na qualidade desse atendimento; Principais desafios encontrados para a implementação da PNEEPEI, com o objetivo de apreender o movimento da implementação da PNEEPEI, com o olhar prospectivo de ações futuras.

4.2.1 - 1ª Categoria: Concepção de Educação Especial Inclusiva (Roteiro de entrevista pergunta 1)

Nos últimos anos a Educação Especial vem passando por mudanças substanciais em seus conceitos e concepções, a inclusão de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas salas regulares de ensino, traz uma mudança no entendimento de deficiência estabelecido há décadas atrás, superando assim a concepção de educação especial na perspectiva curativa, caritativista e assistencialista oferecida separadamente do ensino regular, para a concepção inclusiva de educação entendida como um direito humano fundamental e inalienável que deve ser ofertada no ensino regular.

Nessa concepção que ainda está em processamento atualmente a Educação Especial passa a ser o alicerce para a inclusão e a escola passa a ofertar não somente o ensino mais também o atendimento educacional especializado para atender as especificidades de cada aluno matriculado na escola regular. O entendimento aqui é que a deficiência é uma condição do sujeito e não um fator determinante, ou seja, ela não determina quem ele é ou quem pode vir a ser ou a fazer.

Para se entender como as redes de ensino dos municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão compreendem a educação especial buscou-se nesse estudo fazer uma análise comparativa entre as falas dos sujeitos, haja vista que a compreensão dos sujeitos sobre o fenômeno em estudo é fulcral para se entender seu papel e sua prática dentro do processo de implementação da política inclusiva no município.

Educação especial é uma modalidade de ensino voltada para o atendimento e para a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais. Agora, a educação especial na perspectiva inclusiva é quando essa modalidade ela passa a fazer parte, a constar da proposta pedagógica da escola identificando público portador dessas necessidades especiais se é TEA, altas habilidades, superdotação, enfim, e passa de fato a atender esse aluno dentro de sua proposta pedagógica. (Professor de Sala Regular).

A educação especial é voltada para os alunos que tem algum tipo de necessidade especial ou alguma limitação, agora na inclusiva é ter o nosso ambiente escolar preparado e organizado para receber esses alunos, eu falo tanto na área pedagógica quanto também os profissionais da educação com habilidades pra trabalhar com eles, porque na concepção de inclusão de alunos com necessidades especiais é que não poderiam está acompanhando da mesma forma que os demais, por exemplo a acessibilidade do material pedagógico, o professor com conhecimento pleno pra poder trabalhar, porque sabemos que cada um tem sua limitação questão do ouvir, do falar, do tocar, de lidar com as atividades, contato, visão, assim, a lógica pra resumir era ter um certo olhar especial pra esses alunos pra que eles não vão para o espaço escolar simplesmente passar a tarde lá para cumprir uma carga horária sem ter base e sem ter conhecimento voltado para a realidade dele de acordo com a necessidade dele. (Gestor Escolar)

A partir das falas dos participantes, foi possível perceber que ambos entendem a

educação especial como uma modalidade de ensino e que entendem a educação inclusiva como um processo mais abrangente dentro dessa modalidade. Percebe-se, também, que as falas convergem para a necessidade de a escola regular modificar sua estrutura física e pedagógica para atender as diferentes necessidades dos alunos e se tornar um ambiente inclusivo capaz de acolher a diversidade humana presente na sala de aula.

Porém, embora as falas coadunem para o entendimento de Educação Especial como modalidade de ensino e Educação Inclusiva como um direito dos sujeitos, percebe-se a necessidade de uma compreensão mais aprofundada da concepção de educação inclusiva, e esclarecimento de alguns equívocos conceituais presentes nas falas dos participantes ao se referirem a clientela da educação especial, como é o caso do uso do termo “portador de necessidades especiais” que é um termo em desuso no meio educacional inclusivo por se entender que a deficiência não é algo que se “porte”, ou seja, pode-se levá-la ou deixá-la quando se quer.

Nesse sentido, Saviani (1996) orienta sobre a importância da superação do senso comum educacional (conhecimento da realidade imediata, aparente, da educação) pela reflexão teórica (movimento do pensamento, reflexões, abstrações acerca dos fenômenos educacionais e educativos).

A forma como os gestores concebem a educação inclusiva tem reflexos claros na forma como a política é implementada nas redes de ensino. Destacamos a seguir a fala de um dirigente municipal de educação de um dos municípios pesquisados:

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é quando nós temos nas nas propostas pedagógicas que seja dos municípios ou das escolas uma proposta de atendimento aos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. (Secretário Municipal de Educação).

Tomando a fala acima como referência, fica evidente que o referido sujeito reconhece que para se incluir é necessário que haja uma estruturação na rede e nas escolas, porém a fala mostra um entendimento de estruturação apenas de cunho pedagógico e nessa direção o Governo Federal, as secretarias de educação e as escolas possuem distintos papéis que não se confundem, mas que se complementam.

A Nota Técnica da SEESP/GAB/Nº 11/2010 orienta que na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola:

a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e

condições de acessibilidade;

b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;

c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;

d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;

e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;

f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

O estudo revelou uma falta de entendimento claro do papel da gestão no processo de inclusão. Vale destacar que as mudanças necessárias para a implementação da política inclusiva não dependem apenas da boa vontade dos gestores escolares, professores ou da família dos alunos, mas também da compreensão que os gestores das redes de ensino têm de educação inclusiva enquanto direito humano, suas especificidades, a legislação que a ampara e seu financiamento. Essa falta de entendimento do papel da gestão ficou clara durante as entrevistas em que se percebeu por parte dos gestores o entendimento de inclusão do ponto de vista da obrigação da família matricular os alunos e dos professores acolhê-los e ensiná-los.

A esse respeito Cury (1987) esclarece que a prática educativa deve ser emancipadora e problematizadora, uma vez que relações econômicas e sociais estão interligadas sendo estas relações de classe, logo ideológicas, já que a reprodução de mundo parte de discursos voltados para os interesses das classes dominantes.

Percebeu-se ao logo do estudo que nos dois municípios pesquisados, que para se

materializar a educação especial na perspectiva de educação inclusiva, ainda há um longo caminho a ser percorrido, onde o que tem sido realizado, na prática, ainda está longe de alcançar o que prevê a PNEEPEI, como é dito a seguir:

Sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, eu entendo que é o engajamento desses alunos, não só com necessidades educacionais, mas alguns com transtorno e não só colocar dentro da sala de aula, mais realmente incluir esses alunos para que eles não sejam só inseridos na sala de aula mas que eles sejam olhados assim como os demais alunos e sejam atendidos e vistos. (Coordenadora Pedagógica)

A educação inclusiva é um processo possível, e isso não significa que seja fácil, porém, ao se mudar as concepções é possível se mudar as práticas, ou seja, se há uma compreensão da educação com um direito de todos torna-se mais fácil erigir políticas públicas educacionais que garantam igualdade para acesso à escola e equidade para progressão nos estudos.

4.2.2 - 2ª Categoria: Conhecimento sobre a PNEEPEI e conhecimento do seu processo de implementação (Roteiro de entrevista – pergunta 2 e 3 respectivamente)

O objetivo desta categoria é compreender se os participantes conhecem a PNEEPEI e a partir das falas analisar se as concepções sobre a modalidade da Educação Especial e as concepções sobre a referida política estão alinhadas com as práticas educativas no âmbito dos sistemas de ensino, das escolas e no âmbito das políticas públicas educacionais voltados para o atendimento nessa modalidade de ensino.

Ao se pretender analisar uma política pública se faz necessário uma compreensão maior dos sentidos empregados na composição dos dois termos “política” “pública”. Para Rua (1998) para uma melhor compreensão do sentido literal de ambos os termos é preferível recorrer a tradução da língua inglesa, uma vez que uma mesma palavra em língua portuguesa pode ter variados sentidos. Assim sendo, a autora esclarece que o termo **política** no inglês *politics* faz referências às atividades políticas que visam influenciar o comportamento das pessoas e mediar seus conflitos relacionados a decisões públicas. Já o termo *policy* é utilizado para formulação de propostas e tomada de decisões e sua implantação por organizações públicas, sempre focando no atendimento das demandas da coletividade para mediar seus conflitos. Portanto, para a autora *policy* é a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da *politics*.

[...] a política da educação inclusiva ela não é só ouvida falar nós trabalhamos por ela [...]

com o passar do tempo a própria parte pedagógica começou dar uma melhor atenção para isso, o poder público municipal deu uma atenção, tinha um engenheiro aqui que o prefeito disponibilizou para adequar os prédios públicos [...] e na parte pedagógica um olhar mais atento um olhar mais atento professores já comprometido e querendo mudar e uma certa necessidade porque você vê muitos professores hoje fazendo os cursos de capacitações com fins só de títulos, mas muitos com fins de trabalhar melhor. (Coordenador Pedagógico).

Aqui no município, nós não temos a implementação em todas as escolas a proposta da educação inclusiva, mas como projeto piloto, nós com a colaboração da assessora pedagógica do município é que nós iniciamos um projeto piloto de atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos. Elaboramos um projeto piloto e criamos um núcleo que é o espaço onde temos essa experiência de atendimento aos estudantes a princípio o número é mais restrito por conta do pequeno espaço que nós temos e depois a nossa intenção de que esse projeto seja ampliado para todas as escolas. (Secretária Municipal de Educação).

Conheço a política e o município possui essa política implantada e a escola também, embora ela não funcione na sua totalidade, mas ela já foi implantada e digamos assim está em andamento porque depende de cada gestão da importância que é dada para essa questão. (Gestor Escolar).

Percebe-se nas falas que, embora os participantes da pesquisa conheçam a PNEEPEI, a implementação em ambos os municípios ainda não foi consolidada. Mesmo sabendo que os municípios de Apicum Açu e Central do Maranhão têm o mesmo tempo de emancipação política, a pesquisa mostra que o processo de implementação aconteceu primeiro em Apicum Açu embora os dados informados não revelem o ano em que exatamente a política foi implantada no município e percebeu-se ainda na pesquisa que nem todos os alunos eram atendidos, haja vista que nem todas as escolas foram contempladas com a implementação da política inclusiva do município.

Porém, em Central do Maranhão a PNEEPEI somente começou a ser implementada em agosto de 2019 como um projeto piloto com a criação de um núcleo de atendimento educacional especializado, voltado ao atendimento de alunos matriculados nas escolas da sede do município e com o passar do tempo se estenderia para as demais escolas. Portanto, a implementação nesse município só começou há mais de dez anos depois de sua implantação como Política Pública brasileira de Educação Nacional e ainda de forma parcial, onde nem todos os alunos matriculados nas salas regulares recebem o AEE no contraturno.

Figura 1 - Sala de Recurso Multifuncional do Município de Central do Maranhão



Fonte: Acervo Particular (2021)

Figura 2 - Sala de Recurso Multifuncional do Município de Central do Maranhão



Fonte: Acervo Particular (2021)

Figura 3 – Sala de Recurso Multifuncional do Município de Apicum Açú



Fonte: Acervo particular (2021)

Figura 4 – Sala de Recurso Multifuncional do Município de Apicum Açu



Fonte: Acervo particular (2021)

Em 2008, com a implantação da PNEEPEI, o Ministério da Educação enviou para todos os municípios brasileiros recursos didáticos, material multimídia e mobiliário para a implantação das SRM nos municípios. Porém, ao verificar nos documentos oficiais da PNEEPEI os itens que o MEC disponibiliza para implantação da sala de recurso multifuncional e ao comparar com a fala dos participantes da pesquisa, tanto no âmbito das escolas quanto no âmbito da secretaria de educação, constatou-se que os gestores das redes e, também, os gestores escolares desconhecem que o município foi contemplado com SRM em 2008 como pode ser evidenciado no relato a seguir:

[...] como o município implementou a política eu não sei, quando eu cheguei já tinha sido implantada porque no município nós temos as salas de recurso, também não sei como e quando chegaram os recursos, sei que tem alguns materiais didáticos nas salas alguns até em desuso mas dentro do nosso município se trabalha na sala de recursos do atendimento educacional especializado, como implantou não sei, mais creio que mudou muito a educação especial ela deu um olhar diferente. (Coordenadora Pedagógica).

O município nunca recebeu sala de recursos multifuncionais, os recursos que temos foi o próprio município comprou. (Secretária Municipal de Educação).

Ao analisar o documento disponibilizado pelo MEC para consulta pública, o qual apresenta a relação de todas as escolas contempladas pelo programa de implantação das salas de recursos encontramos os dados que confirmam que tanto o município de Apicum-Açu como o município de Central do Maranhão foram contemplados pelo Governo Federal com os recursos para implantação das SRM, cujo número dos contratos e recursos que são os mesmos em ambos os municípios estão relacionados a seguir:

a) 01 computador, 01 estabilizador, 01 impressora laser, 01 scanner, 01 fone de ouvido com microfone, 01 monitor LCD, 01 teclado, 01 mouse, 01 mouse com entrada para acionador, 01 acionador de pressão, 01 teclado com colmeia. Contrato nº 140/2008;

b) kit de lupas manuais (01 lupa manual 2 x aumento 90 mm; 01 lupa manual 4 x aumento 75 mm e 01 lupa manual 6 x aumento 50 mm). Contrato nº 158;

c) 01 domino com textura e 01 plano inclinado. Contrato nº 159;

d) 01 software para comunicação alternativa. Contrato nº 163;

e) 01 esquema corporal, 01 sacolão criativo, 01 quebra-cabeça sobrepostos, 01 bandinha rítmica, 01 material dourado, 01 tapete de alfabeto encaixado, 01 domino de frutas em língua de sinais, 01 memória de numerais, 01 domino de animais em língua de sinais, 01 dominó de associação de ideias, e 01 dominó de frases. Contrato 165/2008;

f) 01 mesa redonda, 02 cadeiras para digitador, 04 cadeiras para mesa redonda, 01 armário de aço, 02 mesas para computador, 01 mesa para impressora e 01 quadro melanínico. Contrato 62/2008.

A Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 de 7 de maio de 2010 orienta a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares nota-se de forma contundente o distanciamento entre o momento de implantação da política inclusiva brasileira no ano de 2008 e a implementação desta, ou seja, sua materialização nos municípios brasileiros como é caso dos dois municípios aqui pesquisados.

Nota-se nas falas dos participantes que mesmo nos municípios mais distantes da capital do Maranhão São Luís e com baixos indicadores educacionais e sociais as pessoas que fazem parte da comunidade escolar até conhecem a política inclusiva, porém, não acompanham ou não cobram das autoridades responsáveis a devida implementação. Para Rua (1998) as pessoas fora do universo científico tendem a classificar a política pensando no momento eleitoral e algumas pessoas tornam-se céticas e tendem a considerar a política (e os políticos) como algo nocivo e preferem se manter alheios ao processo como se este não fizesse parte da vida em sociedade.

A partir do pensamento da autora é possível dizer que o fato das pessoas confundirem política com governo ou com ações governamentais, acaba distanciando-as da importância de participação efetiva na constituição ou mesmo no acompanhamento das ações de implementação

das políticas públicas. É preciso quebrar esse paradigma de inclusão precarizada e entender a necessidade da inclusão de alunos com deficiência em sala regular de ensino não apenas do ponto de vista meramente numérico, mais como um direito que deve ser salvaguardado com garantia de políticas públicas responsáveis e planejadas de forma estruturada e exequíveis para atender o espectro da diversidade humana existente na escola.

4.2.3 - 3ª Categoria: Existência de proposta pedagógica, projeto político pedagógico, plano estratégico, ações ou programas voltados para o atendimento na modalidade da Educação Especial e ações voltadas para o monitoramento do PME (perguntas do roteiro de entrevista, 11 e 12, respectivamente)

Quanto ao planejamento das ações para implementação da PNEEPEI nos municípios de Apicum-Açu e Central do Maranhão, ao se analisar o conteúdo das respostas que constituem a terceira categoria desta pesquisa percebe-se, nos depoimentos, a necessidade manifestada pelos entrevistados por um planejamento responsável e articulado das ações.

Antes tínhamos um plano de ação, mas agora tô terminando a proposta, tô colocando os últimos detalhes [...], hoje a gestão do município vai deixar uma proposta da educação especial estrutura para os que vierem nos suceder. [...] Sobre o PME tudo que tem lá nas 11 estratégias da meta 4 do PME pra trabalhar mesmo de forma bem sutil temos trabalhado, a secretaria faz um monitoramento bem acanhado, mas que não deixa de ser um monitoramento também. (Coordenadora Pedagógica).

Em outubro de 2019 elaboramos um plano de ação e orientações para implementação do projeto piloto de Educação Inclusiva no município, mais o projeto pedagógico no caso é necessário e essencial que esteja voltado, que esteja inserido nos projetos políticos e pedagógico da escola, e é uma ação que ainda não foi realizada por todas as escolas.[...] E quanto ao acompanhamento das metas eu realmente não sei essa parte técnica aí da Semed se tinha esse acompanhamento do cumprimento das metas eu não sei te dizer assim. (Coordenadora Pedagógica).

A escola possui um projeto político pedagógico inclusivo e participei da elaboração deste projeto. (Professora de Sala Regular).

b

Anteriormente não existia a implantação da educação especial. Esses anos agora, recente na gestão, na última gestão, eles implantaram, fizeram a implantação do programa e do plano de ação. (Professora de AEE).

No município de Apicum Açu o documento norteador da implementação ainda está em fase de conclusão para ser apresentado à rede de ensino, nem todas as escolas possuem projeto político pedagógico inclusivo e a meta do PME que trata da modalidade da Educação Especial

Inclusiva ainda não está sendo monitorada e avaliada devidamente para orientar a formulação de planos de intervenção para atendimento das demandas gerais e específicas dessa modalidade de ensino.

Em Central do Maranhão, embora haja um plano de ações e orientações para a implementação da PNEPEI na rede de ensino, nem todas as escolas tiveram acesso a esse documento e sim somente as escolas da sede do município onde os alunos recebem o AEE, e nessa direção os projetos políticos pedagógicos foram construídos somente por algumas escolas.

Stoner *apud* Gomes (2012) enfatiza que é preciso que haja planos para que a organização tenha seus objetivos e para que se estabeleça a melhor maneira de alcançá-los. Além disso, os planos permitem que a organização consiga e aplique os recursos necessários para a consecução de seus objetivos, os membros da organização executem atividades compatíveis com os objetivos e os métodos escolhidos, e o progresso feito rumo aos objetivos seja acompanhado e medido, para que se possam tomar medidas corretivas se o ritmo do progresso for insatisfatório.

Quanto ao monitoramento das estratégias do PME, esse monitoramento ele é feito em parte, então assim, depende muito da secretaria de educação de quem coordena essa política, mas as escolas de modo geral elas são orientadas e dentro de seu próprio planejamento anual do seu plano de ações para cada ano se prevê se pensa o que fazer nesse sentido. (Gestor Escolar).

Analisando o conteúdo acima, no que diz respeito ao monitoramento e avaliação das metas da Educação Especial do PME, em ambos os municípios os depoimentos dos entrevistados revelam que o entendimento é que essa é uma ação de outro setor dentro da SEMED e ficou evidente que a coordenação da Educação Especial não se articula com o setor responsável para acompanhar o devido cumprimento da meta e suas respectivas estratégias, foi possível chegar a essa constatação, haja vista, que nas falas os participantes não dispunham de dados consolidados que comprovem o monitoramento como foi dito a seguir:

Ainda não tenho os dados detalhados do monitoramento do PME, esse trabalho é feito pela coordenação pedagógica. (Secretária Municipal de Educação).

Partindo desse entendimento, o ato de planejar significa estabelecer o estado atual, definir os objetivos e metas e realizar uma análise da situação e contexto atual e seus influenciadores objetivando a elaboração de um plano de ação estratégico para intervir na realidade apresentada. Nesse sentido, a fala dos participantes que são também pessoas responsáveis pela coordenação da modalidade da Educação Especial em ambos os municípios, apresenta a evidência de que não há

um planejamento contínuo e responsável das ações o que dificulta o processo de implantação da PNEEPEI.

A esse respeito, Kuenzer, Calazans e Garcia (2003) esclarece que não é o planejamento que desenha o capitalismo, mas é o capitalismo que delinea o planejamento. O planejamento das Políticas Públicas Educacionais brasileiras, historicamente, atende aos jogos de interesse, havendo uma superposição das políticas de Governo em detrimento das políticas de Estado. Nesse aspecto, as políticas públicas de educação especial, até os dias atuais, concebem a maioria das pessoas com deficiência como incapacitada e dependente, e por não atenderem à lógica do capitalismo de produção e produtividade ficam à margem da maioria dessas políticas.

4.2.4 - 4ª Categoria: Formação Inicial e política de formação continuada ofertada pelo município ou pelas escolas na área da Educação Especial (Roteiro de entrevista- pergunta 4 e 15 respectivamente)

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 do CNE/CP definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento apresenta dez competências gerais docentes e três competências específicas que são: Conhecimento Profissional; Prática Profissional e Engajamento Profissional com suas respectivas habilidades, como forma de orientar a oferta de cursos de formação docente.

No entanto, essas diretrizes ainda são pouco conhecidas e ainda não se consegue observar sua aplicabilidade na formulação das políticas públicas de formação docente. No âmbito da Educação Especial, embora, um dos eixos estruturantes da PNEEPEI seja a formação continuada dos profissionais da educação e comunidade escolar, a fala de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa deixa claro a falta de investimentos em ações voltadas para a formação continuada que culmina na falta de esclarecimento da comunidade escolar da importância e necessidade da inclusão e ainda da dificuldade dos professores em planejarem sua prática pedagógica de modo a atender as necessidades educacionais dos alunos. Como é dito a seguir:

[...] Formação nós tivemos pra gestores através do [Programa] Escola Digna, não existiu uma formação municipal para atender todos os outros setores. (Coordenadora Pedagógica).

Evidenciou-se nas entrevistas que não há nas secretarias dos municípios pesquisados e nem tão pouco nas escolas uma ação voltada para formação dos servidores e comunidade escolar, mesmo sendo essa uma ação estruturante da política nacional e mesmo estando prevista no PME de ambos os municípios. Constatou-se que as formações acontecem apenas em jornadas pedagógicas ou programas dos Governos Federais e Estaduais como é o caso do programa “Escola Digna” do governo do Estado do Maranhão, ou ainda cada interessado busca participar de formações continuadas com recursos próprios.

[...] eu fiz os cursos por conta própria, eu fui fazendo on line também, o aperfeiçoamento da educação especial em deficiência auditiva. Fiz sobre o curso de aperfeiçoamento em educação especial na síndrome de down, curso de aperfeiçoamento em alfabetização nas surdez, curso de aperfeiçoamento de educação especial sobre autismo, tenho curso básico de libras e fiz também outro recentemente pelo online, na verdade. (Professora de AEE).

Névoa (1995) *apud* Albuquerque (2013), enfatiza que a formação do professor não pode deixar de ter como referência o seu desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva, do ser professor individualmente e no coletivo docente.

Ao se perguntar aos entrevistados qual sua formação inicial, todos os respondentes afirmaram que possuem formação inicial com graduação em cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, como já apresentado acima ao se falar do perfil dos participantes da pesquisa. Portanto, não há nenhum participante com graduação na área da educação especial, pelo fato de só haver no Maranhão um único curso de licenciatura na área, que é o curso de Letras com habilitação em Libras, o qual passou a ser ofertado recentemente pela Universidade Federal do Maranhão.

Por essa razão, a formação de alguns dos participantes da pesquisa na área da educação especial se deu a nível de pós-graduação em cursos de especialização. O resultado das entrevistas revelou que os professores de AEE e do ensino regular, participantes da pesquisa, possuem especialização na área da Educação Especial, no entanto, em se tratando dos demais profissionais pesquisados nem todos possuem formação na área da Educação Especial.

Sim, eu fiz alguns cursos na área de educação especial e estou concluindo também a minha pós-graduação em educação especial. Acho importante para trabalhar com esses alunos (Professora do Ensino Regular).

Para Libâneo (2001), tratando-se de uma profissão caracterizada pelo trabalho acadêmico, a formação continuada precisa estar estabelecida por atividades devidamente preparadas para concretizar a construção, socialização e confrontos de conhecimentos, de tal forma que os docentes como cidadãos e professores possam avaliar continuamente o seu caminho de

desenvolvimento profissional.

A nota técnica elaborada pela CEB/MEC em 2010, orienta que são atribuições do professor de AEE:

I. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

II. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

III. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

IV. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais 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;

V. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

VI. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores

Ao entrevistar os professores de AEE dos municípios pesquisados, constatou-se que os mesmos não atuam de acordo com o que estabelece a política nacional e isso foi possível constatar a partir das revelações dos docentes de ambas as redes, ao deporem que não conseguiam, de forma

autônoma, elaborar seus planos de atendimento coletivo e individual dos alunos. Os docentes apontam, ainda, que não há, da parte das redes de ensino, um planejamento didático articulado com os professores do ensino regular, nem tampouco há produção de tecnologias assistivas e nem recursos e serviços que visem promover autonomia e independência dos alunos, sendo as orientações às famílias realizadas de forma superficial.

Porque essa nossa maior dificuldade, a gente faz a matrícula do aluno, faz a inclusão dele na escola mas aí o professor passa a ser maior barreira a maioria dos professores, digamos que 95%, não sabem libras, não sabem como lidar com os alunos, que o nosso maior público aqui é autista e aí os próprios professores acabam sendo essa barreira porque eles não tem conhecimento da área. Se fizesse um tipo de trabalho dessa forma seria o pontapé inicial e principal para que bom trabalho pudesse ser desenvolvido. (Secretária Municipal de Educação).

Diante das evidências, entende-se que a falta de formação continuada específica para professores que atuam na educação especial ou mesmo na sala regular corrobora para a descontextualização e distanciamento dos princípios da inclusão, o processo formativo contínuo pode contribuir de forma significativa com mudança conceitual ou de concepção da prática pedagógica que pode trazer efeitos incalculáveis na vida dos alunos.

Pensar em formação continuada é, segundo Nóvoa (1991;1992), pensar na escola como “*locus*” da formação, tendo em conta que é na escola onde acontecem os problemas e também onde existem as possíveis soluções pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada deve levar em consideração a cultura organizacional e pedagógica da escola e suas demandas. Uma ação efetiva de formação continuada de professores, nas apreciações desse autor, precisa ter como horizonte as transformações não apenas pessoais, mais no âmbito institucional. É importante pensar em um modelo diferenciado de formação continuada, uma formação que parta do interior da escola e que atenda as necessidades específicas de cada contexto escolar.

A demarcação instrumental com que é desenvolvida a formação continuada de professores, imprimindo um caráter puramente técnico ao trabalho docente, é apontada por Tardif (2014), como aquela cujo objetivo é converter o professor num aplicador de teorias e metodologias, minimizando, com isso, sua subjetividade, em conta da valorização dos saberes procedimentais, isto é, focados na cognição, numa visão intelectualista e instrumental. Devem ser levados em consideração na formação continuada desses profissionais, segundo esse autor, os saberes experienciais a partir da prática como ponto de partida para a construção e mobilização de outros saberes.

Posto isto, os efeitos práticos da formação continuada no processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, podem ser favoráveis se levados em conta, além de saberes específicos necessários à atuação docente nessa modalidade de ensino, condições estruturais, organizacionais e técnico-pedagógicas das escolas, seus profissionais e seus espaços/tempos de atuação

A necessidade de formação continuada para professores pode ser percebida no depoimento abaixo:

O município precisa, de alguma forma, incentivar os professores, principalmente os professores da base que é educação infantil e o ensino fundamental para que eles passem algum tipo de formação ou capacitação, mas o correto seria, mesmo, alguma graduação em educação especial para que eles estivessem preparados para receber. (professor da sala regular).

Fica evidenciado no depoimento acima e invariavelmente nas falas dos entrevistados a necessidade da formação continuada para o processo de implementação da PNEEPEI, porém, ainda não há por parte da gestão uma atitude no sentido de pensar ações estruturantes e contínuas para o processo formativo dos profissionais e comunidade escolar na educação especial inclusiva.

As evidências apontadas até aqui mostram os enormes desafios postos à gestão da educação pública municipal para a implantação da PNEEPEI, deixando claras as fragilidades e as dificuldades de gestores, professores e comunidade em geral, quanto à compreensão dessa importante política pública educacional enquanto direito da população que dela depende para alcançar sua cidadania, por um lado, e, por outro lado, como dever do poder público com a garantia da sua oferta com a devida qualidade.

4.2.5 5ª Categoria: Principais desafios encontrados para a implementação da PNEEPEI

Ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa para composição da quinta categoria, percebe-se que os são muitos os desafios dos municípios de Apicum-Açu e Central do Maranhão para a dita implementação da política inclusiva, como observamos a seguir:

Nosso desafio é implantar a Educação Inclusiva em todas as escolas e atender o maior número possível de alunos. (secretário municipal de educação)

desafio são vários, não há mais problema em matrícula e em acomodar os alunos, o maior problema é a falta de professor do quadro efetivo o que dificulta muito porque havia um rodízio muito grande e quando era contratado era agosto, quantas pessoas foram contratadas sem ter nem o básico para saber o que era educação especial, então era muito

do trabalho político-partidário, houve tempo em que foram contratados no mês de setembro e saíram no mês de dezembro então é esse rodízio de professores essa mudança dificulta muito. (Coordenador Pedagógico).

As principais dificuldade desses alunos eram as dificuldades de aprendizagem mesmo o aluno não conseguia entender o que a gente tava falando não conseguia escrever alguma coisa não conseguia acompanhar os demais alunos na sala de aula. (professor do ensino regular)

Após analisar o conteúdo das respostas dos participantes e mediante as análises dos documentos oficiais e da observação realizada no campo de investigação, foi possível constatar a discrepância que há entre aquilo que preconiza os documentos que dispõem sobre a PNEEPEI e o que de fato ocorre nas escolas, deixando evidências do abismo existente entre o ideal (descrito na política inclusiva) e o real (praticado na escola). Tais constatações são ilustradas nos depoimentos abaixo:

E os desafios para essa implementação no município eu diria que formação para os professores na área de educação especial formação de como trabalhar de como incluir os alunos. Também a estrutura física da própria escola, as escolas não estão preparadas para receber todos os alunos com necessidades, elas não estão preparadas e para isso seria preciso mexer na estrutura física da escola, mexer no projeto pedagógico. (Coordenadora Pedagógica).

As dificuldades encontradas pelos gestores para relação da política de educação especial é que algumas escolas ainda contam com estruturas que não atendem esses alunos em todos os aspectos; a formação de professor o conhecimento de como o professor trabalhar com esse aluno em sala de aula e recurso que as escolas nesses últimos anos não tem recebido especificamente para questão da acessibilidade. (Gestora Escolar).

A inclusão precarizada também é uma forma de exclusão, haja vista que oferecer acesso sem condições de permanência fere os direitos dos alunos público-alvo da educação especial de terem uma educação que contemple suas necessidades específicas, permitindo que estes estejam em sala regular com condições de aprendizagem e progressão nos estudos, respeitando-se o ritmo e as dificuldades de cada um(a).

O município ele tem muito que fazer, principalmente por que é um projeto novo, uma implementação nova, recente, então eles têm tudo... toda a bagagem, para que possa melhorar a qualidade de vida e isso em todas as esferas, fazendo com que a família conheça e saiba dos direitos da criança com deficiência, que os professores da sala regular, também, possam ter formações para que possam também se adaptar quando estiverem em uma situação com aluno com deficiência que acaba atropelando a vida desse aluno. (Professora do AEE).

As respostas dos participantes da pesquisa às questões levantadas reforçam a ideia de que nos dois municípios a política de inclusão é vivenciada de forma parcial, visto que nem todos

os alunos das duas redes municipais são atendidos no contraturno. A matrícula do AEE atende uma parte dos alunos e outra não, acrescentando-se a isso, as matrículas concentram-se na zona urbana do município, ficando a zona rural sem atendimento. Essas desigualdades no atendimento, bem como a precariedade no âmbito dele, são reforçadas pelo depoimento abaixo.

Colocar as leis em prática e qualificar professores para que a inclusão seja completa, porque as vezes se fala em inclusão e inslusão e acham que é só colocar o aluno na escola e os profissionais que estão lá que se virem com ele, mais acho que tem que ter acompanhamento de forma correta com acompanhamento pedagógico e psicológico, acompanhamento médico para que esse aluno seja só mais um. (Gestor Escolar).

Os dados do censo escolar revelam que o AEE é fundamental para a permanência dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em sala regular. Os dados mostram que as matrículas da Educação Especial no município de Apicum Açu caíram de 153 alunos em 2017 para apenas 80 alunos em 2019. Em Central do Maranhão ocorreu o processo inverso, ou seja, com a oferta do AEE no contraturno através da implementação do Núcleo de AEE em 2019 o município aumentou a matrícula na educação especial passando de 47 em 2017 para 56 em 2019.

Portanto, a estruturação das redes para oferta do AEE configura-se como um desafio a ser enfrentado pelas redes de ensino, para que o aluno possa ter não apenas o acesso a matrícula, mas também condições de permanecer na escola e se desenvolver com ser humano de direito.

A parcialidade da implementação também se constata pelo fato de que as redes atendem alunos com algumas deficiências e outras não, como é o caso de alunos cegos ou com baixa visão que não se encontrou nas duas redes nenhum profissional com formação para atender as especificidades dessa clientela. Acrescenta-se, ainda, a parcialidade na formação continuada, que quando ofertada nas redes atendeu apenas aos professores da educação especial, deixando de fora os professores da sala. Também não se evidenciou a presença de equipe multiprofissional ou mesmo de parceria intersetorial para atendimento clínico e psicológico dos alunos.

4.3 Limitações da pesquisa

Sem dúvida que a maior limitação da pesquisa foi a pandemia da COVID-19, uma vez que a partir do contexto pandêmico, houve a necessidade de se alterar o cronograma da pesquisa e a metodologia, que por sua vez constava de observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas de forma presencial. Ocorre que pelo fato de as escolas estarem fechadas, tendo em vista a

suspensão das atividades em função da pandemia, não foi possível realizar a pesquisa nas escolas para observar como acontece na prática o processo ensino/aprendizagem nas salas regulares e nas salas de AEE, como possibilidade do pesquisador fazer suas devidas constatações a partir da realidade vivenciada em sala de aula para análise da veracidade e fidedignidade das informações prestadas e dos documentos apresentados para a investigação pretendida.

Vale ressaltar, que a impossibilidade de observação do funcionamento das salas de aula, limitou, porém, não prejudicou o andamento da pesquisa, uma vez que mesmo sem conseguir observar os aspectos didáticos/pedagógicos durante a ministração das aulas na sala regular e do AEE, foi possível adentrar as escolas e secretarias de educação e fazer a observação dos documentos, observação da estrutura física, dos recursos humanos e pedagógicos, seguindo todos os protocolos sanitários recomendados pela Organização Mundial da Saúde.

Outra limitação encontrada pela pesquisadora relaciona-se à dificuldade em receber das redes municipais pesquisadas alguns documentos solicitados pela pesquisadora havendo sempre a necessidade de recorrer a vários setores dentro das SEMEDs para se receber os documentos solicitados.

Também consideramos com limitação desta pesquisa a participação dos pais e alunos nas entrevistas, os quais não foram inseridos como sujeitos da pesquisa, haja vista, que quando consultados sobre a possibilidade de participarem da pesquisa na condição de entrevistados alguns se recusaram devido a pandemia, outros por sentirem-se inseguros para falar, alguns por não quererem se expor mesmo sendo garantida a preservação de sua identidade.

Portanto, as limitações apresentadas acima foram superadas e a pesquisa foi concluída, e os resultados obtidos deram conta de responder os questionamentos iniciais que motivaram a realização da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) nos municípios maranhenses de Apicum-Açu e Central do Maranhão, objetivando compreender como se materializa o processo de implementação nas redes e nas escolas municipais.

Apresentou-se um levantamento documental e uma pesquisa de campo realizados para o entrecruzamento dos diversos olhares, tanto da literatura consultada quanto dos documentos analisados. Em uma pesquisa investigativa diversos aspectos precisam ser considerados e nesse sentido é salutar observar o todo e as partes, ou vice-versa, para se entender a complexidade do fenômeno que se apresenta e que podem trazer contribuições importantes para o resultado da pesquisa.

Ao se percorrer a história da Educação Especial no Brasil e no mundo, foi possível observar os mais variados formatos que ela assumiu na constituição das políticas públicas educacionais, haja vista que em determinados momentos assumiu posturas distintas que vão desde caritativismo, assistencialismo e incapacidade, e em outros momentos assumiu postura mais democrática envolvendo a sociedade civil organizada e comunidade escolar.

A análise dos dados da presente pesquisa nos municípios de Apicum-Açu e Central do Maranhão trouxe à baila que a forma de implementação da PNEPEI, ou seja, a forma como esta se materializa nas redes de ensino e nas escolas, ainda está em desacordo com o que estabelece o documento da política inclusiva. Os achados da pesquisa, levando em consideração os depoimentos e a observação da estrutura e das instalações para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, os quais denotam o caráter excludente comumente adotado na concepção e implementação das políticas públicas educacionais que, sem ouvir a comunidade, geralmente são pensadas de forma verticalizada e, portanto, não garantem a adesão dos sujeitos implementadores no âmbito escolar. Nesse sentido, a implementação escancara o abismo que divide o “ideal” (como deveria ser) e o “real” (o que é).

Embora não tenha sido possível a pesquisa identificar as práticas educativas inclusivas no âmbito escolar, tendo em conta a suspensão do calendário escolar em decorrência da Pandemia da COVID-19, as observações feitas nas escolas e nas secretarias de educação dos dois municípios pesquisados, do ponto de vista das instalações, dos equipamentos e do material técnico-pedagógico,

revelam que a implementação da PNEEPEI está em desacordo com o que está previsto no documento da política, visto que os resultados obtidos neste estudo apontaram que a centralidade da política inclusiva nacional que é: acesso com permanência e progressão nos estudos, oferta do AEE, formação de professores e comunidade escolar e estruturação dos espaços físicos das escolas, ainda está longe de ser efetivada.

No que diz respeito ao acesso por meio da matrícula e, consequente, inclusão dos alunos no ensino regular e permanência através da matrícula no AEE, mesmo estando previsto no documento da PNEEPEI que a oferta do AEE é condição para a inclusão em sala regular de ensino, ou seja, o aluno para frequentar a sala regular precisa obrigatoriamente receber o AEE no contraturno, constatou-se através dos dados do censo escolar 2020 (INEP) e através do depoimento dos entrevistados que é uma ação praticada nas duas redes de forma parcial e em desacordo com a política nacional, onde a maioria dos alunos da zona rural não recebem AEE no contraturno, visto que a maior parte dos atendimentos no AEE são de alunos da zona urbana do município.

Essa constatação pode ser evidenciada nos resultados do Censo Escolar (INEP, 2020) das duas redes de ensino nos anos de 2013 a 2020, quanto à evolução das matrículas. Os dois municípios apresentaram significativo aumento nas matrículas da educação especial, porém, em ambos os municípios pesquisados as salas de recursos multifuncionais (SRM) se apresentavam sem estrutura física e instalações adequadas para funcionamento do AEE.

Outra constatação do estudo é a de que existe uma grande preocupação, em ambos os municípios com o acesso dos alunos ao ensino regular, evidenciado pelo aumento das matrículas sem, contudo, o acesso ser acompanhado pelas condições de permanência, produzindo a evasão dos alunos da escola regular, evidenciada pelos documentos analisados dos dois municípios.

Parece paradoxal pensar em educação inclusiva do ponto de vista meramente numérico, com foco apenas em garantir o acesso sem permanência e progressão nos estudos, uma vez que a educação é dinâmica e seus processos também deveriam ser, havendo também uma busca de coerência interna entre objetivos e finalidades.

Sobre a oferta do AEE constatou-se por meio das análises das falas dos participantes e ainda nas observações *in loco* que o AEE ofertado nesses municípios, no que tange às salas de recurso multifuncionais e à organização do trabalho pedagógico, precisa de um direcionamento mais efetivo e de orientações e regulamentações pelos conselhos Nacional, Estadual e Municipal, no sentido de minimizar dúvidas, ainda muito presentes, tanto por parte de gestores quanto por

professores.

Dúvidas das mais variadas, tais como: quantitativo de alunos atendidos de forma coletiva; como deve ocorrer a avaliação da aprendizagem; como deve ser feita a articulação com o ensino regular; com se registra a frequência dos alunos; quais materiais e recursos devem ser adquiridos para organização das salas; os tipo de atividades desenvolvidas nas salas; como é definida a carga horária dos alunos do AEE; como deve funcionar o atendimento multiprofissional; como deve ser feito o censo escolar; como deve ser organizada a alimentação escolar; que tipo de transporte escolar deve ser usado, entre outros fatores.

Após mais de uma década da implantação da Política Inclusiva Brasileira, ainda há municípios que não implementaram a política em suas redes de ensino, como é o caso do município de Central do Maranhão que iniciou o processo de implementação da política inclusiva em 2019, dez anos depois da implantação da política nacional. Por falta de organização, planejamento e condições estruturais e pedagógicas das redes de ensino muitos alunos continuam fora da escola, por não encontrarem espaços inclusivos adequados para atender suas especificidades e necessidades educacionais.

A inclusão responsável exige da escola uma organização não apenas na estrutura física, mais também na estrutura curricular, e a acessibilidade pretendida precisa ser não somente arquitetônica, mais pedagógica e sobretudo atitudinal. O presente estudo constatou através das entrevistas e das análises dos documentos, que não há nas redes de ensino pesquisadas e consequentemente nas escolas, uma ação voltada para a construção ou revisão dos seus currículos na perspectiva da política inclusiva, como também não se encontrou ações voltadas para a construção ou adequação dos projetos políticos pedagógico (PPP) ou simplesmente projetos pedagógicos (PP), o que se torna preocupante do ponto de vista da inclusão responsável estruturada e planejada, visto que, o currículo orienta o processo ensino aprendizagem nas redes de ensino e o (P) PP define a identidade da escola e as diretrizes de ensino e aprendizagem que serão implementadas para a formação integral dos estudantes.

Sobre o eixo da formação inicial e continuada dos professores, que embora seja um dos pilares para a implementação da política inclusiva nas escolas, não se encontrou oficialmente nenhuma ação voltada para esse eixo, entretanto, cabe inferir que a centralidade do trabalho docente e do processo ensino-aprendizagem não pode circunscrever-se somente em bases metodológicas com foco no mero desenvolvimento cognitivo do estudante, uma vez que o objetivo da inclusão

não é apenas a escolarização dos alunos, mas, também, sua socialização numa perspectiva de desenvolvimento integral e biopsicossocial.

A formação que defendemos aqui, ultrapassa o domínio instrumental por parte do professor, avançando para uma sólida formação de conceitos e valores que presidem o desenvolvimento da sociedade atual, cujas bases se fundamentam pela prática social transformadora, considerando os determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais, promotores de profundas desigualdades sociais.

Embora a constituição da república federativa do Brasil promulgada em 1988 estabeleça no artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, não foram encontradas evidência de trabalhos de sensibilização das famílias ou comunidade escolar por meio de ações formativas ou outras práticas, fato esse que contraria a PNEEPI ao estabelecer a necessidade de envolvimento e participação das famílias no processo de inclusão.

Apesar da PNEEPI orientar para a articulação intersetorial na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública, devendo as secretaria de educação promover parcerias institucionais com os órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência social, esportes, objetivando facilitar o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais, de recreação e desportivas, a programas de geração de emprego e renda, entre outras parcerias, não foram encontradas nas redes pesquisadas evidências concretas, por meio de registros ou de documentos oficiais que comprovassem a existência de parcerias para garantia da articulação intersetorial nos municípios.

Outra importante evidência do estudo foi a de que o FNDE liberou recursos financeiros, em 2013, para a escola pesquisada em Apicum Açu e em 2010 para a escola investigada por este estudo pertencente ao sistema público de ensino de Central do Maranhão, diretamente para os caixas escolares, para realização das ações de acessibilidade das escolas, tais como construção de rampas de acesso com corrimão, alargamento de portas e adequação de banheiros acessíveis e aquisição de materiais pedagógicos e de tecnologia assistiva, entre outras. Porém, na visita *in loco* não foi possível constatar a implantação dessas ações com a utilização de tais recursos. Segundo depuseram os gestores das secretarias de educação dos dois municípios as ações de acessibilidade das escolas foram realizadas pelo poder executivo municipal, o que coloca sob suspeição a gestão,

tanto dos recursos quanto das ações do poder público municipal, voltadas para essa finalidade.

Com base na legislação vigente no tocante a educação especial inclusiva com vistas a garantia de uma educação de qualidade para todos(as), independente de suas limitações ou potencialidades e que contemple a diversidade humana e o direito fundamental a educação prevista na Constituição Federal de 1988, além de outras ações é necessária uma política nacional de apoio à implementação da PNEEPEI que envolva as redes federais, estaduais e municipais públicas. Uma rede de apoio que receba recursos humanos e financeiros e materiais necessários para a garantia da inclusão dos alunos de forma não precarizada, mas segundo orienta a legislação, a exemplo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se estabeleceu através da rede Pro-BNCC com oferta de apoio técnico e financeiro às redes para sua implementação.

Ao chegar ao fim deste estudo constatou-se nas análises e observações que o processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial já iniciado, encontra-se em desacordo com a política nacional tanto no ponto de vista estrutural quanto no ponto de vista pedagógico. Constatou-se, portanto, nessa pesquisa que em ambos os municípios não há um planejamento estruturado das ações voltadas para a implementação da política inclusiva ou mesmo a prática de monitoramento e avaliação do processo inclusivo.

Por fim, o presente estudo trouxe evidências dos enormes desafios encontrados para a implementação da PNEEPEI em municípios brasileiros, com centralidade em dois municípios específicos, Apicum-Açu e Central do Maranhão, mostrando a implementação em processo, as dificuldades e os percalços quanto à efetividade da política no âmbito municipal. Como principais preocupações, o estudo revela os entraves na implementação das ações, geradas pela incipiente compreensão da comunidade escolar, por um lado, e, por outro lado, os problemas na gestão e no planejamento educacional que, além de não priorizar o AEE na perspectiva inclusiva, deixa invisível questões que emergem do atendimento educacional no espaço/tempo da sua materialidade: a escola, o contexto e os sujeitos.

A apreensão do fenômeno investigado abriu nichos de possibilidades teórico-práticas e críticas e reflexões fundamentais que impulsionam a pesquisador a apresentar caminhos diferenciados que possam contribuir com professores, gestores educacionais e escolares e com a comunidade escolar para a implementação da política inclusiva como garantia do direito fundamental de todos(as). Nesse sentido, a principal contribuição deste estudo, como produto final da pesquisa, é um guia de orientações para auxiliar na implementação PNEEPEI em municípios

brasileiros.

6 PRODUTO FINAL

A etimologia da palavra produto vem do latim *productus*, que de acordo com o dicionário online de português produto é um substantivo masculino que significa resultado da produção, coisa produzida, produto de um trabalho, resultado proveitoso de; rendimento, lucro, proveito.

A Portaria Normativa CAPES nº 17 de 28 de dezembro de 2009 no Art. 7, § 3º estabelece diferentes formatos para o Trabalho de Conclusão Final de Curso, como por exemplo, a dissertação para os cursos de mestrado que se compõe de texto analítico-argumentativo resultante da pesquisa científica desenvolvida. Nesse sentido, entende-se por produto final de um mestrado profissional, os produtos elaborados após os resultados obtidos no estudo acadêmico.

Sendo assim, o produto final de um mestrado profissional deve contribuir para o enfrentamento de problemas, geração e aplicação de processos de inovação, considerando que, além a natureza epistemológica dos Mestrados Profissionais, o produto final deve buscar contribuir significativamente com a produção, domínio, materialização e disseminação do conhecimento com base no rigor metodológico e na fundamentação científica necessária para sugerir caminhos diferenciados e possíveis para resolução de demandas e necessidades específicas e reais.

Ao chegar ao final deste estudo onde buscou-se analisar o processo de implementação da política inclusiva brasileira tomando como amostra os municípios de Central do Maranhão e Apicum Açu, foi elaborado como produto final um guia de implementação da PNEEPEI, APÊNDICE I, que disponibilizará orientações sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais nas salas regulares de ensino.

Nesse sentido, como produto final deste estudo apresenta-se o *Guia de orientações para implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, objetivando oferecer elementos que orientem o processo de implementação, monitoramento e avaliação da referida política, orientando as redes de ensino sobre o processo de inclusão em sala regular de ensino e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades superdotação que são público alvo da Educação Especial, para favorecimento e pleno desenvolvimento desses alunos para garantia da inclusão responsável, sucesso escolar, bem como a conclusão dos níveis mais elevados de ensino. O guia disponibilizará diretrizes operacionais com

orientações para gestores das redes de ensino, gestores escolares e ainda orientações para o corpo docente, corpo técnico das escolas e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no estado do maranhão:** do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). 2013. 497 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14530/1/2013_SeverinoVilardeAlbuquerque.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEYER, H. O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, Secretaria de Educação Especial, v. 2, 2006.

BILCHES, William. MEC vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**, p. 1-3, dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] União**, 9 out. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: linha de base.** Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 set. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 190, 5 out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.523, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 188, 18 set. 2008a. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 163, 26 ago. 2009b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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] União**, 7 jul. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: teoria e ejercicios. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da investigação**, p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

CARVALHO, R. **A nova lei e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CAVALCANTE, Meire. ‘Atualização’ da política de inclusão atende interesses de entidades em ‘nome da segregação’. **Rede Brasil Atual**, p. 1-3, fev. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/02/atualizacao-politica-de-inclusao-interesses-economicos/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DIAS, P. J.; SILVA, M. M. Indicadores sociais da deficiência no Brasil: uma análise do censo demográfico e do censo escolar. *In*: ANPED SUL: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10. 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Eugênio Maria. **Compêndio de administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GOTTI, Alessandra. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova Escola**, p. 1-4, nov. 2020. Disponível em:

https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politicanacionaldeeducacaoespecial?gclid=Cj0KCQjwseDBhC7ARIsAI8YcWIwSSNzGXMyeqXEpDjkwdaK2xCvbn8siTa2wn24j7fsQKcdLQlqHcaAns8EALw_wcB. Acesso em 18 abr. 2021.

HERMINDA, P. M. V.; ARAÚJO, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF, v. 59, n. 3, p. 314-320, mai.-jun. 2006.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPEZ, G. Educação Especial ao longo de toda vida? **Carta Educação**, São Paulo, 21 mar. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/educacao-especial-ao-longo-de--toda-vida/>. Acesso em: 13 out. 2018.

MACHADO, M.; MELO, M. do N. F. A educação inclusiva e os seus avanços no processo de ensino/aprendizagem para aluno surdo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010. **Anais [...]** Laranjeiras: [s.n.], 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-42.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

MANTOAN, M. T. C. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MARANHÃO. **Governo, MP e movimentos sociais assinam nota pública contrária a alteração da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-mp-e-movimentos-sociais-assinam-nota-publica-contraria-a-alteracao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARX, K. **Para a crítica da economia política e outros escritos**. São Paulo: Abril, 1974.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, C. Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. In: COSTA, A. P.; SOUZA, F. N. de; SOUZA, D. N. de (org.). **Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. Aveiro: Ludomedia, 2016. v. 3, p. 17-48.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis:

Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORA, E. **Psicopedagogia infanto-adolescente**. São Paulo: Grupo Cultural, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OPNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. [S.l.:s.n.], 2018. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2019.

PORTAL DICIO. **Dicionário Online de Português**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/produto/#:~:text=produto%20Significado%20de%20Produto>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UAB, 2014.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. *In*: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O Estudo da Política**: temas selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 426-461.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciência Sociais**, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, n. 48, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 09 set. 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questão da atualidade**. São Paulo: Cortez/ Livro do Tatu, 1991.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**.

São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

SILVA, A. V. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 25, n. 86, p. 1-28, jun. 2000.

SILVA, O. M., **Epopéia ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, E. B. **A Análise dos Dados na Pesquisa Científica**: importância e desafios em estudos organizacionais. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999. (Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999).

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Secretário Municipal de Educação

Data da entrevista: _____

Identificação: _____

Município: _____

1. Qual sua concepção Educação Especial? Qual sua concepção sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Você conhece a PNEEPEI?
3. O município já implementou a PNEEPEI?
4. Qual a sua formação inicial? Você possui formação na área da Educação Especial?
5. Há quanto tempo você é Secretário (a) Municipal de Educação? É sua primeira experiência como secretário(a)?
6. O município possui alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal? Em caso afirmativo, Eles são informados no censo escolar?
7. Em caso afirmativo, o município oferece a modalidade da Educação Especial?
8. A Secretaria possui na sua estrutura administrativa organizacional uma coordenação de Educação Especial ou Inclusiva?
9. Em caso afirmativo, como se deu o processo de implementação nas escolas municipais?
10. O que mudou na educação municipal com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
11. Existe na secretaria de Educação uma proposta, plano, ações ou programa votados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
12. O município faz o monitoramento da meta e estratégias voltadas para a educação especial no Plano Municipal de Educação (PME)?
13. A secretaria municipal de Educação orienta os gestores escolares a levarem em conta a proposta de educação inclusiva na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas?
14. Há articulação intersetorial para implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

15. Há no município ou nas escolas uma política para formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar?
16. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
17. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Coordenador de Educação Especial

Data da entrevista: _____

Identificação: _____

Município: _____

1. Qual sua concepção sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Você conhece a PNEEPEI?
3. O município já implementou a PNEEPEI?
4. Qual a sua formação inicial? Você possui formação na área da Educação Especial?
5. Há quanto tempo você é coordenador(a) da Educação Especial? É sua primeira experiência nessa área?
6. O município possui alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal? Em caso afirmativo, Eles são informados no censo escolar?
7. Em caso afirmativo, o município oferece a modalidade da Educação Especial?
8. Em caso afirmativo, como se deu o processo de implementação nas escolas municipais?
9. O que mudou na educação municipal com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
10. A secretaria municipal de Educação orienta os gestores escolares a levarem em conta a proposta de educação inclusiva na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas?
11. Existe na secretaria de Educação uma proposta, plano, ações ou programa votados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
12. O município faz o monitoramento da meta e estratégias voltadas para a educação especial no Plano Municipal de Educação (PME)?
13. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
14. Há articulação intersetorial para implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

15. Há no município ou nas escolas uma política para formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar?
16. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
17. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Gestor Escolar

Data da entrevista: _____

Identificação: _____

Município: _____

1. Qual sua concepção sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Você conhece a PNEEPEI?
3. O município já implementou a PNEEPEI?
4. Qual a sua formação inicial? Você possui formação na área da Educação Especial?
5. Há quanto tempo você é gestor(a) escolar? É sua primeira experiência nessa área de gestão?
6. Sua escola possui alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal? Em caso afirmativo, Eles são informados no censo escolar?
7. Em caso afirmativo, o município oferece a modalidade da Educação Especial?
8. Em caso afirmativo, como se deu o processo de implementação nas escolas municipais?
9. O que mudou na sua escola com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
10. A secretaria municipal de Educação orienta os gestores escolares a levarem em conta a proposta de educação inclusiva na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas?
11. Existe na secretaria de Educação uma proposta, plano, ações ou programa votados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
12. O município faz o monitoramento da meta e estratégias voltadas para a educação especial no Plano Municipal de Educação (PME)?
13. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão escolar e para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
14. A escola tem Projeto Político Pedagógico (PPP) inclusivo? Em caso afirmativo você participou da elaboração?
15. Há no município ou nas escolas uma política para formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores

técnicos e administrativos e da comunidade escolar?

16. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
17. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade?
18. A escola recebeu o recurso do PDDE acessibilidade?
19. Há articulação intersetorial para implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Pais ou Responsáveis

Data da entrevista: _____

Identificação: _____

Escola: _____

Município: _____

1. Você conhece algum programa, projeto ou política municipal voltada para o atendimento aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais?
2. Quais são os sentimentos vivenciados ao primeiro contato de seu filho na escola regular?
3. Você considera importante que seu filho(a) esteja estudando em uma sala regular incluído com os demais alunos?
4. Você considera que a escola está preparada para receber seu(sua) filho (a)?
5. Como você tem percebido a aprendizagem de seu (sua) filho(a) na escola?
6. Quais são as maiores dificuldades que você e seu filho(a) enfrentam na escola?
7. Seu (a) filho(a) recebe AEE no contraturno?
8. Você considera que os professores estão preparados para atender seu filho (a) na sala regular ou no AEE ?
9. Quais as suas perspectivas para o futuro de seu filho na escola?
10. Você recomendaria essa escola para alguém?
11. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Alunos

Data da entrevista: _____

Nome do aluno(a): _____

Escola regular: _____

Turno regular: _____

Escola que recebe o AEE : _____

Município: _____

1. Você lembra como foi seu primeiro dia na escola?
2. Você recebe AEE no contraturno?
3. Em caso afirmativo. As aulas na sala do AEE te ajudam compreender melhor as aulas na sala regular?
4. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na escola?
5. Como você avalia seus professores da sala regular e do AEE ? Você considera que eles estão preparados para ensinar alunos assim como você que possui necessidade de uma educação especializada?
6. Você considera que os recursos e materiais usados pelos professores da sala regular e da sala de AEE ajudam na tua aprendizagem?
7. Quais as suas perspectivas para o futuro?
8. Você recomendaria essa escola para alguém?
9. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir uma educação com qualidade?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores do AEE

Data da entrevista: _____

Identificação: _____

Local de Trabalho: _____

Turno: _____

Município: _____

1. Qual sua concepção Educação Especial? Qual sua concepção sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Você conhece a PNEEPEI?
3. O município já implementou a PNEEPEI?
4. Qual a sua formação inicial? Você possui formação na área da Educação Especial?
5. Há quanto tempo você atua ou trabalha com alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais?
6. Há quanto tempo você atua ou trabalha no AEE na sala de recursos multifuncionais?
7. Sua graduação foi suficiente para trabalhar com alunos com deficiência ou necessidade Educacional Especial?
8. Você saberia informar se existe na secretaria de Educação uma Política, ou proposta, ou um plano, ou ações, ou programa votados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
9. A rede municipal de ensino oferece formação continuada na área da educação especial/inclusiva?
10. Existe na secretaria de Educação uma proposta, plano, ações ou programa votados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
11. O município faz o monitoramento da meta e estratégias voltadas para a educação especial no Plano Municipal de Educação (PME)?
12. Que tipo de deficiência ou Necessidade educacional especial você vem atuando?
13. Com quantos alunos você trabalha atualmente em sala de AEE ?
14. Quais as principais dificuldades destes alunos? Há uma política para formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar?

15. Há no município ou na sua escola uma política para formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar?
16. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
17. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade
18. No caso de apresentar dificuldades, como você percebe?
19. A sala de recursos multifuncionais possui estrutura física adequada para realizar o AEE ?
20. A sala possui recursos materiais, humanos e pedagógicos adequados para oferta do AEE ?
21. Sua escola possui Projeto Político Pedagógico Inclusivo? Em caso afirmativo você participou da elaboração?
22. O seu planejamento didático ou plano de aula é compartilhado com o professor da sala regular?
23. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Professores da Sala Regular

Data da entrevista: _____

Identificação: _____

Local de Trabalho: _____

Turno: _____

Município: _____

1. Qual sua concepção Educação Especial? Qual sua concepção sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Você conhece a PNEEPEI?
3. O município já implementou a PNEEPEI?
4. Qual a sua formação inicial? Você possui formação na área da Educação Especial?
5. Há quanto tempo você atua na docência?
6. Sua graduação foi suficiente para trabalhar com alunos com deficiência ou necessidade Educacional Especial?
7. Você fez ou faz algum tipo de curso complementar a sua formação?
8. A rede municipal de ensino oferece formação continuada na área da educação especial/inclusiva? Em caso afirmativo, essas formações contribuem concretamente com sua prática pedagógica no atendimento aos alunos com deficiência ou necessidade educacional especial.
9. Que tipo de deficiência ou Necessidade educacional especial você já recebeu na sala regular?
10. Quantos alunos com deficiência ou necessidade educacional especial você trabalha atualmente em sala regular?
11. Existe na secretaria de Educação uma proposta, plano, ações ou programa votados para o atendimento nessa modalidade de ensino;
12. O município faz o monitoramento da meta e estratégias voltadas para a educação especial no Plano Municipal de Educação (PME)?
13. Quais as principais dificuldades destes alunos?
14. A escola possui acessibilidade física, pedagógica e atitudinal para atender aos alunos público-alvo da educação especial?

15. Há no município ou na sua escola uma política para formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como de servidores técnicos e administrativos e da comunidade escolar?
16. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela gestão municipal para cumprimento das metas estabelecidas no PME em relação a inclusão?
17. Do seu ponto de vista o que mais o município pode fazer para garantir esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial uma inclusão com qualidade?
18. No caso de apresentar dificuldades, como você percebe?
19. Esses alunos recebem o AEE no contraturno?
20. Sua escola possui Projeto Político Pedagógico Inclusivo? Em caso afirmativo você participou da elaboração?
21. O seu planejamento didático ou plano de aula é compartilhado com o professor do AEE ?

APÊNDICE H – Roteiro das Observações

1. Observação do contexto da escola:
 - a) Onde a escola está situada? bairro, localização no mapa da cidade, levantamento socioeconômico-cultural. O que se enxerga a olho nu? O que o olhar do coletivo consegue ver?
 - b) Como são os alunos? Onde moram?
2. Observação da organização do tempo escolar:
 - c) A escola e seus horários de entrada e saída de alunos. Quem controla o portão e de que maneira? Quem passa, o que passa e deixa de passar pelo portão da escola?
3. Observação da estrutura física e pedagógica da escola:
 - d) Quem participou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola? Quando? Contempla a educação especial na perspectiva inclusiva?
4. Observação sobre a escola em movimento:
 - e) Como são as entradas, saídas, atividades no pátio de recreio, quadra de esportes, corredores, banheiros, salas de aula regular, cantina? Biblioteca? Laboratórios? Sala de AEE ?
5. Observação sobre a gestão escolar:
 - f) Gestor(a), quem é, como se constituiu gestor(a), qual foi sua formação, quais seus modos de gestão? Conselho de pais e escolar? Articulação da escola com projetos externos: saúde, esporte, meio ambiente, cultura. Origem e gestão de verbas e recursos;
 - g) Relação escola/família/comunidade circundante/cidade.

6. Observação sobre a sala de aula regular e sala de AEE :

- h) O movimento da aula, seus conflitos, recursos, infra estrutura, contradições e possibilidades. O que se aprende o que não se aprende, o que se ensina, a interação, os conflitos e contradições entre alunos e professores.

7. Observações sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem:

- i) Currículo, gestão pedagógica, programas e projetos pedagógicos, parcerias intersetoriais, planejamento, avaliação, eventos culturais, sociais e esportivos e suas vinculações com o projeto pedagógico.

APÊNDICE I - Guia de Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Apresentamos aqui o “Guia de orientações para implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que traz especificações sobre para quem se destina (público-alvo)? Quando, Como e Onde pode ser utilizado? Traz também modelos propositivos de fichas de identificação e caracterização dos alunos, roteiro para elaboração do PP, dentre outras ações que podem orientar as redes de ensino no processo de inclusão e estará disponibilizado na íntegra nos apêndices desta dissertação.

**GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA
IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM SISTEMAS
PÚBLICOS DE ENSINO**



**MARIA GORETHI DOS SANTOS CAMELO
SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE**

**GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM SISTEMAS PÚBLICOS DE
ENSINO**

Maria Gorethi dos Santos Camelo
Severino Vilar de Albuquerque

**GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO
DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO**

São Luís
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

Prof. Dr. Gustavo Pereira da Costa
REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'ana
VICE-REITOR

Prof.ª Dr.ª Zafira da Silva de Almeida
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Antonio Roberto Coelho Serra
PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Prof.ª Dr.ª Rita Maria de Seabra Nogueira
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda
PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS ESTUDANTIS

Prof. Dr. José Rômulo Travassos da Silva
PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

Prof.ª Dr.ª Fabíola de Oliveira Aguiar
PRÓ-REITORA DE INFRAESTRUTURA

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Moraes Costa CRB 13-833

C181p

Camelo, Maria Gorethi dos Santos.

Guia de orientações para implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em sistemas públicos de ensino [recurso eletrônico] / Maria Gorethi dos Santos Camelo, Severino Vilar de Albuquerque. – São Luís, 2021.

118 f. ; il. color.

E-book, no formato PDF, resultado da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Título. II. Albuquerque, Severino Vilar de.

CDD: 371.9812
CDU: 371.9(812)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	19
2 CONCEITOS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	27
3 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	33
4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI)	40
5 PÚBLICO-ALVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI)	49
5.1 Alunos com deficiência	55
5.2 Transtornos globais do desenvolvimento	56
5.3 Alunos com altas habilidades/superdotação	56
6 COMO ESTRUTURAR AS REDES DE ENSINO E AS ESCOLAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PNEEPI	58
6.1 O que compete ao poder público?	63
6.2 O que compete à gestão escolar?	65
6.3 O que compete ao professor de AEE?	67
6.4 O que compete ao professor do Ensino Regular?	69
6.5 O que compete a família?	70

7 A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PNEEPI 72

7.1. Informações Institucionais 78

7.2. Diagnóstico local Dados gerais da comunidade onde a escola se insere 78

7.3 Fundamentação legal, político e pedagógica 78

7.4 Gestão 79

7.6 Organização da Prática Pedagógica da Escola 81

7.7 Infraestrutura da escola 82

7.8 Condições de acessibilidade na escola 83

8 COMO ESTRUTURAR O AEE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS? 85

8.1 As principais características do AEE 87

8.2 Os principais recursos e atividades realizadas no AEE 88

8.3 A estruturação da oferta do AEE no Projeto Pedagógico 95

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

REFERÊNCIAS 103

Apêndice A – Ficha de Caracterização do Aluno com Deficiência 108

Apêndice B – Ficha de Controle de AEE 112

Apêndice C – Ficha de Atendimento Individual 113

Apêndice D – Ficha para levantamento de Materiais e Equipamentos das SRM 114

Anexo A – Quadro do N° de Alunos AEE por faixa etária, etapas e modalidades de ensino 116

Anexo B – Quadro de alunos do AEE por Categoria/Censo Etapas e Modalidades de Ensino 117

APRESENTAÇÃO

O que se espera de um Guia de Orientações? Em geral, quando se pensa em um guia de orientações, logo vem à cabeça a ideia de um conjunto de prescrições, tal como uma cartilha prescritiva, uma espécie de bula com indicações para resolução de problemas relacionados a uma determinada causa pontual.

Contrário a essa concepção, o presente Guia de Orientações objetiva instruir gestores educacionais, professores e comunidade escolar para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) que atuam nos sistemas públicos de ensino, uma vez que essa modalidade de ensino está amplamente amparada como direito de todos e dever do Estado, tanto na Constituição de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.393/96, além de dispor de todo um conjunto normativo legal que dispõe sobre essa temática.

É, pois, com esse propósito que apresento este documento constitutivo do Produto Técnico Tecnológico, resultante da Dissertação de Mestrado de autoria de **Maria Gorethi dos Santos Camelo**, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). De modo particular, o presente Guia visa oferecer orientações técnico-pedagógicas e operacionais para gestores educacionais e para professores que atuam na educação básica, notadamente àqueles que estão diretamente em atividade docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas ao exercício de uma prática autoral, criativa e construtiva que contribua para uma aprendizagem inclusiva e com qualidade social.

Em uma linha diferente de um conjunto de prescrições metodológicas, este Guia mostra-se como uma possibilidade oportuna e atual para que professores, gestores educacionais, gestores escolares e demais sujeitos que integram a comunidade escolar possam se apropriar e orientar a implementação da PNEPEI em escolas públicas pertencentes às redes municipais e estaduais de ensino.

Constitui um relevante instrumento de teórico-crítico e prático que chega ao público interessado, particularmente profissionais da educação diretamente implicados no trabalho educativo inclusive num momento em que, embora a sociedade reconheça as diferenças socioculturais e individuais, tem para cada indivíduo uma expectativa de desempenho que não admite limitações ou deficiências.

Nesse sentido, as práticas político-pedagógicas adotadas na esfera do atendimento educativo para pessoas com deficiência ainda seguem uma tendência de padronização, que rotula, seleciona e classifica as pessoas como “deficientes” e/ou “normais”. E nessa direção, a escola ainda tem sido, em forte medida, um espaço reprodutor da exclusão social, o que implica que, não obstante a sua relevância quanto ao papel social que desempenha, ou seja, anda na contramão dos avanços nas legislações vigentes no país nos últimos anos e de toda ordenação jurídica e educacional sobre a modalidade da Educação Especial.

É, pois, com esse olhar que o Guia de Orientações ressalta sua relevância social e acadêmica, sobretudo, porque resulta de uma pesquisa que analisou a implementação de uma política pública educacional em dois sistemas públicos municipais de ensino, que buscou apreender a materialidade da PNEEPEI, a partir de resultados de uma pesquisa que se apoiou na análise de documentos oficiais, na observação de um campo empírico específico e em depoimentos de gestores educacionais e escolares e de professores que atuam diretamente com inclusão de alunos com deficiência.

Este Guia de Orientações não tem a pretensão de ser um farol, todavia pode trazer contribuições relevantes, pois trata de uma temática atual e de grande importância para o campo das políticas educacionais que vêm sendo implementadas nos municípios brasileiros nas últimas décadas.

De igual modo, descreve de forma detalhada os seguintes elementos: orientações, do ponto de vista da estruturação, das redes de ensino e das escolas para a implementação da PNEEPEI; o público-alvo atendido; Estruturação do Projeto Pedagógico para a implementação da política; e, estruturação do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Dessa forma, o Guia de Orientações proposto apoia-se em uma sólida e consistente fundamentação, apresentando uma discussão sobre os conceitos e concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em meio às tensões que caracterizam o arcabouço do ordenamento legal, as políticas educacionais, a escola e sua cultura organizacional, bem como os professores e a relação destes com o trabalho educativo no âmbito do AEE.

Foi do exercício teórico-epistemológico e a pesquisa sobre o campo das políticas públicas educacionais com o foco no AEE na perspectiva da educação inclusiva que nasceu o presente Guia de Orientações.

Cabe registrar, nesse percurso, a determinante participação de gestores educacionais e escolares, bem como de professores que atuam no AEE em salas de recursos multifuncionais e professores que atuam em salas regulares. A análise consistente dos depoimentos desses sujeitos, bem como dos documentos que caracterizam as políticas públicas educacionais, além daqueles coletados junto às secretarias municipais de educação de Apicum-Açu e Central do Maranhão, foi o ponto fulcral para a construção deste documento.

Nesse sentido, esta importante construção, tecida por Maria Gorethi dos Santos Camelo e Severino Albuquerque, oferece orientações fundamentais que, se levadas em conta por gestores de sistemas públicos de ensino, pode contribuir para a implementação efetiva de ações e programas voltados para o AEE na perspectiva inclusiva em escolas pertencentes a redes públicas de ensino, principalmente, considerando as enormes desigualdades sociais no âmbito das quais o acesso a uma educação pública democrática e de qualidade socialmente referenciada ainda representa um enorme desafio.

Em igual teor, o presente momento escancara as desigualdades sociais e educacionais, trazendo evidências de precariedades ainda muito presentes na maioria das redes públicas de ensino, tanto no que diz respeito à infraestrutura das escolas quanto das instalações, dos recursos técnico-pedagógicos e da formação profissional. A exigência iminente do retorno às atividades presenciais, passados quase dois anos de Pandemia da Covid-19, esbarra nos enormes desafios de adequação das condições de trabalho docente e de oferta educativa para os estudantes, particularmente do AEE na perspectiva inclusiva, além de condições objetivas, tais como adequação de espaços e instalações e de formação continuada de professores, entre outras.

O distanciamento social imposto pela pandemia, que obriga o trabalho educativo por meio remoto, trouxe novas demandas no que se refere ao saber-fazer docente. Entre outros problemas enfrentados, as dificuldades de acesso dos alunos aos meios e recursos necessários para acompanharem as atividades escolares remotamente, assim como as dos professores realizarem seu trabalho, são refletidas na baixa efetividade discente, principalmente no que diz respeito ao trabalho educativo com alunos com deficiência.

O olhar impresso neste Guia de Orientações remete a outros pensares e fazeres por gestores educacionais de sistemas públicos de ensino, apontando para a necessidade de exercício de um olhar transcendente, consequente, multidimensional e planetário, que combina processos formativos alinhados com as reais necessidades de alunos, professores e famílias que constituem a comunidade escolar.

Além disso, mostra a exigência de se repensar a escola e sua estrutura organizacional, bem como sua proposta pedagógica que, necessariamente, integra elementos históricos, políticos, ontológicos e pedagógicos, numa perspectiva de romper com o *modus operandi* na implementação de políticas públicas educacionais que, na sua essência, se expressam pelo direito de pessoas com deficiência a uma educação de qualidade.

O direito que o aluno tem de aprender na escola, nos convida a refletir sobre políticas públicas que visem atender às reais necessidades dos sujeitos alunos e professores que constroem seus significados e deixam suas marcas no espaço/tempo da escola, os professores. Por fim, convido a todas e todos que despertam interesse de conhecer processos e práticas de atendimento educativo inclusivo a se apropriarem desse Guia de Orientações.

Boa leitura!

Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

1 INTRODUÇÃO



Pessoas nascem com deficiência em todos os tempos, em todas as culturas, etnias, credos e níveis sociais. Quando uma pessoa nasce com alguma deficiência, começa para ela e para sua família uma trajetória marcada por inúmeras dificuldades que não ocorrem apenas por conta da deficiência em si, mas principalmente devido às situações de descaso e discriminação às quais essas pessoas e suas famílias são expostas.

Vivemos em uma sociedade que reconhece as diferenças socioculturais e individuais, no entanto tem para cada indivíduo uma expectativa de desempenho que não admite limitações ou deficiências. Uma sociedade padronizada que rotula, seleciona classifica pessoas como fortes e fracos, gordos e magros, ricos e pobres, pretos e brancos, bonitos e feios, “deficientes” e “normais”.

Nesse sentido, a escola tem sido um espaço reprodutor da exclusão social, o que implica que esta instituição, não obstante a sua relevância quanto ao papel social que desempenha, anda na contramão dos avanços nas legislações vigentes no país nos últimos anos e de toda ordenação jurídica e educacional sobre a modalidade da Educação Especial.



Diante dessa realidade, durante os estudos e discussões no Programa de Pós-Graduação (PPGE) Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no âmbito das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, surgiu o interesse em realizar uma análise vinculada, prioritariamente, à linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar, por entender que nessa linha é possível enfatizar os aspectos da educação especial no contexto da educação brasileira ao longo dos tempos e durante o processo de mudança do paradigma da integração para a inclusão, além de analisar a legislação vigente e a política nacional de educação especial como expressão localizada da política educacional brasileira.

O suporte conceitual e empírico para a compreensão do fenômeno e para a elaboração/proposição deste Guia de Orientações foi encontrado em autores como: Silva (1987), que apresenta o percurso das pessoas com deficiência no mundo nas diversas fases da história da humanidade; Carvalho (1997), que discute o papel fundamental dos movimentos sociais e populares pelo direito à educação das pessoas com deficiência;



Montoan (2003), que retrata os desafios da educação inclusiva; Mazzotta (2005), que traz em seus estudos os marcos históricos das políticas públicas para educação especial no Brasil; Beyer (2006) e Mora (2006), que esclarecem sobre os desafios do atendimento dos alunos em salas especiais nas escolas regulares; Gomes e Silva (2006), que trazem à baila os diversos aspectos da diversidade humana a serem considerados no processo de inclusão; e, ainda, Rua (2014) que discute aspectos fundamentais na análise de políticas públicas.

A referência para análise foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE com apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.



Para se compreender como se materializa a PNEEPEI nas redes municipais de ensino, foram feitas observações nas escolas e nas secretarias de educação de dois municípios maranhenses, onde os dados obtidos revelaram que a forma de implementação da política inclusiva não condiz na prática com o que está previsto no documento da política, visto que os resultados alcançados no estudo ressaltaram que a centralidade da política inclusiva nacional que é:

Acesso com permanência e progressão nos estudos, oferta do AEE, formação de professores e comunidade escolar e estruturação dos espaços físicos das escolas, ainda está longe de ser efetivada na prática.

O produto final da análise resultou na elaboração de um **Guia de Orientações para implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.



O guia tem como objetivo **oferecer a gestores educacionais e escolares, a professores e a toda comunidade escolar, elementos que orientem o processo de implementação, monitoramento e avaliação da referida política, orientando as redes de ensino sobre o processo de inclusão em sala regular de ensino e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades superdotação que são público-alvo da Educação Especial.**

O guia se constitui em diretrizes curriculares e operacionais com orientações para as redes de ensino no processo de inclusão através de práticas pedagógicas diferenciadas que agreguem condições para favorecimento e pleno desenvolvimento dos alunos para garantia da inclusão responsável, sucesso escolar, bem como a conclusão dos níveis mais elevados de ensino.



2 CONCEITOS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA



Com a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** e a **Convenção de Salamanca** na década de 1990, começou a ser quebrado no Brasil o paradigma de integração e a concepção de educação inclusiva passou a orientar as políticas públicas educacionais. Sobre educação inclusiva, Mora (2006, p. 314) postula que:

[...] a educação inclusiva implica modificar substancialmente a estrutura, o funcionamento e a proposta pedagógica das escolas para dar respostas às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças, de forma que tenham êxito em seu aprendizado e participem em igualdade de condições. Na escola inclusiva, todos os alunos se beneficiam de um ensino adaptado às necessidades e não somente os que possuem necessidades educativas especiais.

A nova **LDBEN nº 9394/1996** veio reforçar a concepção de educação inclusiva ao reservar o Capítulo V especificamente à Educação Especial, determinando que essa modalidade de ensino deve ser oferecida preferencialmente na rede regular e deve prestar também o AEE às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.



Essa lei ainda trata sobre os sistemas de ensino, os quais devem assegurar aos referidos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas especificidades.

Nessa concepção de Educação Especial Inclusiva, entende-se que o processo de Implementação da **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI)** nas escolas da educação básica brasileiras, vem abrir novos caminhos na busca de condições de igualdade e equidade, além de buscar a garantia da independência, a autorrealização e o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares das redes de ensino.

Nesse particular, o paradigma da inclusão educacional define que as escolas precisam ser repensadas e reorganizadas a fim de acolher todo o espectro da diversidade humana para tanto é necessário ir além da sala de aula e das questões ligadas ao processo ensino aprendizagem e além da gestão escolar.



A política inclusiva está ancorada na premissa de que a escola é de todos e para todos. A escola é um espaço da diversidade humana e precisa rever seu papel e reconhecer a importância da sua função social.

Desse modo, com a garantia da inclusão da demanda da educação especial nas salas regulares de ensino estabelecido na PNEEPEI, não há mais como as redes de ensino se omitirem ao iniciar seu processo de reestruturação para acolher a diversidade das necessidades que se apresentam no interior de cada escola e de cada sala de aula.



3 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



Ao se recorrer a história, percebe-se que as discussões em torno da Educação Especial não são atuais. Até o século XVII, as crianças com deficiência intelectual eram internadas em hospitais psiquiátricos, porém com o desenvolvimento da medicina no decorrer desse século, surgiu o interesse médico na escolarização dessas crianças por meio de um modelo médico.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início no período do Império, com a criação de duas instituições: o **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**, em 1854, atual **Instituto Benjamin Constant (IBC)** e o **Instituto dos Surdos-Mudos**, em 1857, hoje denominado **Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES)**, ambos no Rio de Janeiro.

Segundo Mazzotta (2005), foi a partir do século XIX que se iniciou no Brasil o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional de pessoas com deficiência, que se divide em dois períodos: o primeiro vai de 1854 a 1956 e, é caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; e o segundo, de 1957 a 1993, o qual é marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.



Vale destacar que a educação de pessoas com deficiência ganha maior importância no cenário brasileiro no início do século XX, ao ser fundado o **Instituto Pestalozzi (1926)**, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1945, quando é criado o AEE às pessoas com superdotação na **Sociedade Pestalozzi** por Helena Antipoff.

Tempos mais tarde, na década de 1950, a **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)** começou a espalhar suas escolas no Brasil, a partir do entendimento de que pessoa com deficiência pode aprender, o que dava espaço para um modelo educacional em uma perspectiva de escolas especiais que funcionavam como serviço paralelo ao ensino regular.

Diante do cenário de mudanças socioeconômicas da década de 1980, o Brasil assegurou em 1988, na Constituição Federal, a todas as pessoas a igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência nela, sem qualquer tipo de discriminação, oportunizando, então, o acesso gratuito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais vinculadas ou não a deficiência.



Dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, reforça a Constituição ao determinar no artigo 55 que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1990).

A década de 1990 foi o divisor de águas para a educação especial e inclusiva com a promulgação da LDBEN e, também, com o Decreto nº 3.298/1999, o qual regulamentou a Lei nº 7.853/1989 dispondo sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** e definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino ao enfatizar a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Em junho de 2008, o Congresso Nacional Brasileiro ratificou a Convenção Nacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, confirmando o compromisso do Estado perante a comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações previstas no documento.



Assim sendo, em 2008, após a aprovação no Congresso Nacional e publicação do Decreto nº 186/2008, o texto da referida Convenção passou a ser incorporado a legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional, o que significa que as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência devem adequar-se a seu conteúdo sob pena de serem invalidadas por inconstitucionalidade.

A partir de então, o Brasil assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e adotar medidas que garantam as condições para viabilizar de fato a inclusão.



4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implantada no Brasil em 2008 e cuja diretriz geral se encontra estabelecida no documento que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, por sua vez prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

O documento da PNEEPEI resultou no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE e define a **Sala de Recursos Multifuncionais** como: “[...] salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2008a).

O documento da Política Nacional Inclusiva também gerou em 02 de outubro de 2009, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, a qual define a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades que disponibilizam recursos e serviços.



Em 2011, o Decreto nº 7611, de 17 de novembro, revogou o Decreto nº 6.571/2008 acrescentando ao texto a previsão do cômputo duplicado das matrículas da educação especial, sendo uma na sala regular e outra no AEE, adicionando também repasses financeiros do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que tenham matrículas da educação especial.

O AEE não é substitutivo ao ensino regular e para adquirir atendimento na sala de recursos multifuncionais é necessário que o aluno esteja matriculado em sala regular de ensino e receba o AEE de forma complementar ou suplementar no contraturno, logo há um cômputo duplicado dessa matrícula.

As escolas que não possuem sala de recursos multifuncionais devem encaminhar os alunos que necessitam de atendimento especializado para recebê-lo em outra escola (o mais próximo possível de sua residência) ou em Centros ou Núcleos especializados.



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como **eixos estruturantes**:

- Acesso, com participação e aprendizagem, ao ensino comum; oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção da acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até educação superior; e,
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que as bases dessa política são: Inclusão, **Acessibilidade** e **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**.



As principais mudanças apresentadas na política inclusiva são:

- A substituição das matrículas em salas especiais por matrículas em salas regulares com a oferta obrigatória de atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino, que por sua vez deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional;
- Início da inclusão na educação infantil;
- Os sistemas de ensino devem disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

O documento da PNEPEI orienta que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da Educação Especial.



Para exercer a docência no **AEE** os profissionais devem ter conhecimentos específicos no ensino da **Língua Brasileira de Sinais**, da **Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua**, do **Sistema Braille**, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas.

A formação também deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.



As principais mudanças apresentadas na política inclusiva são:

- A substituição das matrículas em salas especiais por matrículas em salas regulares com a oferta obrigatória de atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino, que por sua vez deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional;
- Início da inclusão na educação infantil;
- Os sistemas de ensino devem disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

O documento da PNEPEI orienta que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da Educação Especial.



5 PÚBLICO-ALVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)



Segundo o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Para Maior (2015), a **deficiência é um conceito** em evolução, de **caráter multidimensional** e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social.

Esse conceito emergente não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva.



Em 2004, o Decreto nº 5.296/2004 categorizou os diferentes tipos de deficiência em: deficiência física, auditiva, visual, mental (atualmente intelectual, função cognitiva) e múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2004).

A partir da categorização prevista no referido decreto, vale esclarecer que existem deficiências **congenitas** (de nascença) ou **adquiridas** e que estas podem ser classificadas como **sensoriais** (cegueira, baixa visão, surdez ou baixa audição); **mentais** (transtorno bipolar, entre outros) **intelectuais** (retardo mental, paralisia cerebral, síndrome de Dawn, entre outras); **físicas** (paralisia física, paraplegia, tetraplegia, amputação, entre outras.); **múltiplas deficiências** (surdo-cegueira, entre outras).



A referida Resolução originária do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esclarece no seu art. 4º que o público-alvo da política são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que devem ter sua escolarização ofertada em salas comuns do ensino regular e garantia da oferta do AEE no contra turno para atender suas necessidades educacionais específicas, quebrando-se no Brasil o paradigma da integração de alunos em salas especiais.

Vale destacar que o documento deixa claro a existência de dois tipos de alunos que devem ser atendidos pela Política Inclusiva, os alunos com **deficiência**: sensorial, física, mental, intelectual e alunos com **necessidades educacionais especiais**: síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses), transtornos invasivos e sem outra especificação e Alunos com altas habilidades/superdotação.



Porém, embora o documento da política nacional inclusiva de 2008 não considere o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência, a partir da Lei Nº 12764/2012, as pessoas com esse transtorno passaram a ser consideradas pessoas com deficiência, por apresentarem deficiência significativa na comunicação e na interação social (BRASIL, 2012).

Torna-se importante ressaltar, também, que os alunos que não se encaixam no perfil do público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com necessidades educacionais especiais consideradas como **transtornos funcionais específicos**, tais como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Não recebem atendimento educacional especializado no contraturno, nesses casos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos em sala regular através da flexibilização curricular e intervenções pedagógicas.



Tanto a Resolução 04 da CEB/MEC de 2009 quanto o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Diretoria de Políticas de Educação Especial apresentam as características de deficiência e de necessidade educacional especial da seguinte forma:

5.1 Alunos com deficiência

São àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza sensorial (deficiência auditiva/baixa-audição, surdos, deficiência visual/baixa-visão, cegos), física, mental, intelectual, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.



5.2 Transtornos globais do desenvolvimento

São aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras repetitivas, repertório de interesses e atividades restrito. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

5.3 Alunos com altas habilidades/superdotação

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas, tais como: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.



6 COMO ESTRUTURAR AS REDES DE ENSINO E AS ESCOLAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PNEEPEI



A escola é um espaço que congrega diferentes sujeitos, com diferentes saberes, com diferentes características físicas, sociais, étnicas, religiosas, entre outras. A escola é o lócus do processo ensino/aprendizagem e é sem dúvida o espaço da diversidade humana e, é nela que de fato a política inclusiva deve se materializar. Nesse sentido, para que seja implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a escola precisa estar acessível aos alunos e comunidade escolar para se tornar de fato e de direito inclusiva.

Para implementação da política inclusiva faz-se necessário pensar na acessibilidade física e arquitetônica das escolas, acessibilidade pedagógica, acessibilidade nas comunicações e ainda a acessibilidade atitudinal. De acordo com o Estatuto da Inclusão, Lei nº 13.146, de 06 de julho 2015, a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.



A mesma lei estabelece no artigo 55 que a concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015).

Nessa direção, o artigo 56 estabelece que a construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

Em relação a acessibilidade física e arquitetônica, tanto a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) quanto os conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura (CREA) possuem normas que regulamentam as construções e edificações dos prédios públicos de modo a se tornarem acessíveis.



Portanto, é necessário que os gestores das redes ou das escolas observem a devida aplicação dessas normas no ato de estruturação física das escolas.

A escola acessível não é aquela que os alunos com necessidades específicas precisam se adequar a ela e sim aquela que modifica seu ambiente e sua prática para incluir seus alunos e garantir não somente o acesso ao ensino como também a permanência do aluno na escola, bem como a conclusão dos níveis mais elevados de ensino.

A escola inclusiva é uma construção coletiva e nesse sentido poder público, família e escola são atores sociais que possuem papéis distintos e que se complementam.

Vejamos a seguir o que compete a cada um desses atores sociais:



6.1 O que compete ao poder público?

a) Adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas através da estruturação e adequação física dos prédios escolares;

b) Realização de concursos ou seletivos para contratação de professores e demais profissionais necessários para a sala regular e sala d AEE;

c) Organizar e estruturar as Sala de Recursos Multifuncionais para oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas das zonas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial;

d) Estabelecer parcerias com os órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência social e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de emprego e renda, entre outros;



e) Financiar e apoiar ações de formação inicial e continuada aos profissionais de educação na área da educação especial/inclusiva, bem como formação para sensibilização da comunidade escolar;

f) Garantia de equipe multiprofissional para alunos que necessitem de atendimento clínico e psicológico;

g) Adquirir recursos pedagógicos e didáticos para subsidiar o processo ensino/aprendizagem;

h) Avaliar e monitorar o alcance da meta do PME que trata da educação especial.



6.2 O que compete à gestão escolar?

a) Receber a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial em sala regular de ensino e encaminhar os alunos para receber o AEE no contraturno na própria escola ou em outras escolas Centros especializados ou Núcleo de AEE caso não tenha a oferta na própria escola;

b) Construir o Projeto (Político) Pedagógico da escola contemplando a inclusão dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais em sala regular e oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade e considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;

c) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola (Modelo de ficha para compilação dos dados do Censo Escolar no Anexo I e II);



d) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;

e) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

f) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros;

g) Promover ações que envolvam a família no processo de construção da proposta inclusiva.



6.3 O que compete ao professor de AEE?

a) Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (Modelo de instrumentos nos Apêndices I, II, III, IV);

b) Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

c) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;



d) Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais 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;

e) Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

e) Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.



6.4 O que compete ao professor do Ensino Regular?

a) Identificar as habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos;

b) Solicitar à gestão que encaminhe os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais para receber o AEE no contraturno;

c) Manter diálogo constante com a família dos alunos e com o professor de AEE e demais profissionais da escola;

d) Articular seu planejamento didático ao planejamento do professor de AEE;

e) Elaborar estratégias de flexibilização curricular para atender as necessidades educacionais dos alunos;

f) Aplicar na sala regular os recursos pedagógicos e de acessibilidade elaborados no AEE;

g) Participar das formações oferecidas pela rede de ensino e pela escola;

h) Participar da elaboração do Projeto (Político) Pedagógico na perspectiva inclusiva.



6.5 O que compete a família?

a) Matricular os alunos na sala regular e no AEE no contraturno;

b) Garantir a frequência dos alunos nas salas regulares e no AEE;

c) Providenciar o laudo médico dos alunos(a);

d) Participar das reuniões escolares;

e) Participar das formações continuadas ofertadas pela escola;

f) Estimular o aluno em casa a usar as tecnologias assistivas oferecidas pelo professor do AEE;

g) Manter constante diálogo com o professor do ensino regular e do AEE;

h) Participar dos conselhos escolares.



7 A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PNEEPEI



O processo de implementação da política inclusiva deve contemplar a estruturação do projeto pedagógico da escola, que por sua vez deve contemplar o espectro da diversidade humana existente na escola.

Para Alarcão (2001), cada escola deve desenvolver seu próprio projeto educativo resultante da visão que a escola tem de si mesma e que se apoia na função da escola que se torna mais comprometedora quanto maior for o nível de participação e construção coletiva nela implicado.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, a Proposta Pedagógica é um documento formal e obrigatório que compreende as metas, estratégias e objetivos da escola e os meios que serão usados para alcançá-los durante o ano letivo (BRASIL, 1996).



A LDBEN, em seu artigo 12, orienta que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica e é incumbência do professor de acordo com o artigo 13 da mesma lei, participar dessa elaboração que também deve envolver a família dos alunos e a comunidade escolar conforme previsto no artigo 14 (BRASIL, 1996).

Ao se pensar na implementação da Política Inclusiva nas redes de ensino, se deve pensar na inclusão dos alunos em sala regular e na oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE), a estruturação das escolas perpassa pela garantia do AEE que é condição básica para a inclusão do público-alvo da educação especial.

Nessa direção, a resolução CEB/MEC nº 04 de 01/10/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo no Art. 10 que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:



I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.



De acordo com o artigo 11 da referida resolução, a elaboração do projeto pedagógico deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado nos órgãos públicos ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, contemplando a elaboração da proposta de AEE e deve ser aprovada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho estadual ou municipal do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nas diretrizes operacionais da política inclusiva (BRASIL, 2009).

Portanto, a escola ao elaborar seu **Projeto Pedagógico (PP)**, afirma sua identidade e revela sua organização, haja vista, que para se estruturar as redes e as escolas para implementar a política inclusiva torna-se necessário observar os seguintes aspectos:



7.1. Informações Institucionais

- a) Dados cadastrais da escola;
- b) Objetivos e finalidades da escola;
- c) Ato normativo de autorização de funcionamento da escola;
- d) Código do Censo Escolar/INEP.

7.2. Diagnóstico local Dados gerais da comunidade onde a escola se insere

- a) Com relação aos alunos matriculados no AEE, descrever as condições desse grupo populacional na comunidade.

7.3 Fundamentação legal, político e pedagógica

- a) Referenciais atualizados da política educacional, da legislação do ensino e da concepção pedagógica que embasam a organização da PP da escola.
- b) Com relação ao AEE, indicar os referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta.



7.4 Gestão

a) Existência de cargos de direção, coordenação pedagógica, conselhos deliberativos; forma de escolha dos gestores e representantes dos conselhos;

b) Corpo docente e respectiva formação: número geral de docentes da escola; o número de professores que exercem a função docente; a formação inicial dos professores para o exercício da docência (normal de nível médio, licenciatura); a carga horária e o vínculo de trabalho dos professores (servidor público, contrato de trabalho, cedência, outro); Com relação ao(s) docente(s) do AEE, informar o número de professores, carga horária, formação específica (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação), competências do professor e interface com o ensino regular;

c) Profissionais da escola não docentes: número geral de profissionais que não exerce a função docente; formação desses profissionais; carga horária e vínculo de trabalho; função exercida na escola (administrativa, educacional, alimentação, limpeza, apoio ao aluno, tradutor intérprete, guia intérprete, outras).



I Matrículas na Escola

a) Identificação das matrículas gerais da escola, por etapas e modalidades, séries/anos, níveis ou ciclos; dos participantes em programas e ações educacionais complementares e outras.

b) Com relação aos alunos público-alvo da educação especial, além das matrículas em classes comuns do ensino regular informar as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais (Anexos I e II).

c) A escola que não tiver sala de recursos multifuncionais deverá constar, na Proposta Pedagógica, a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE.



7.6 Organização da Prática Pedagógica da Escola

a) Organização curricular, programas e projetos desenvolvidos na escola: descrição dos objetivos, da carga horária, dos espaços, das atividades, dos materiais didáticos e pedagógicos, entre outros integrantes da proposta curricular da escola para a formação dos alunos.

b) Avaliação do ensino e da aprendizagem na escola: descrição da concepção, dos instrumentos e do registro dos processos avaliativos do desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais e das estratégias de acompanhamento do processo de escolarização dos alunos;

c) Formação continuada de professores no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino: descrição da proposta de formação na escola (a organização, as parcerias, entre outros); a participação em cursos de formação promovidos sistema de ensino e Instituições de Educação Superior: nível do curso (extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação), carga horária e modalidade (presencial ou à distância); número de professores/cursistas da escola.



7.7 Infraestrutura da escola

I Descrição do espaço físico:

a) Existência e número de salas de aula, sala de professores, sala de informática, sala multimeio, salas de recursos multifuncionais e outras;

c) Laboratório de informática, de ciências e outros;

d) Biblioteca;

e) Refeitório;

f) Ginásio, quadra de esportes e outras instalações desportivas;

g) Sanitários feminino e masculino, para alunos e professores/profissionais, para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;

h) Mobiliários, equipamentos e demais recursos.



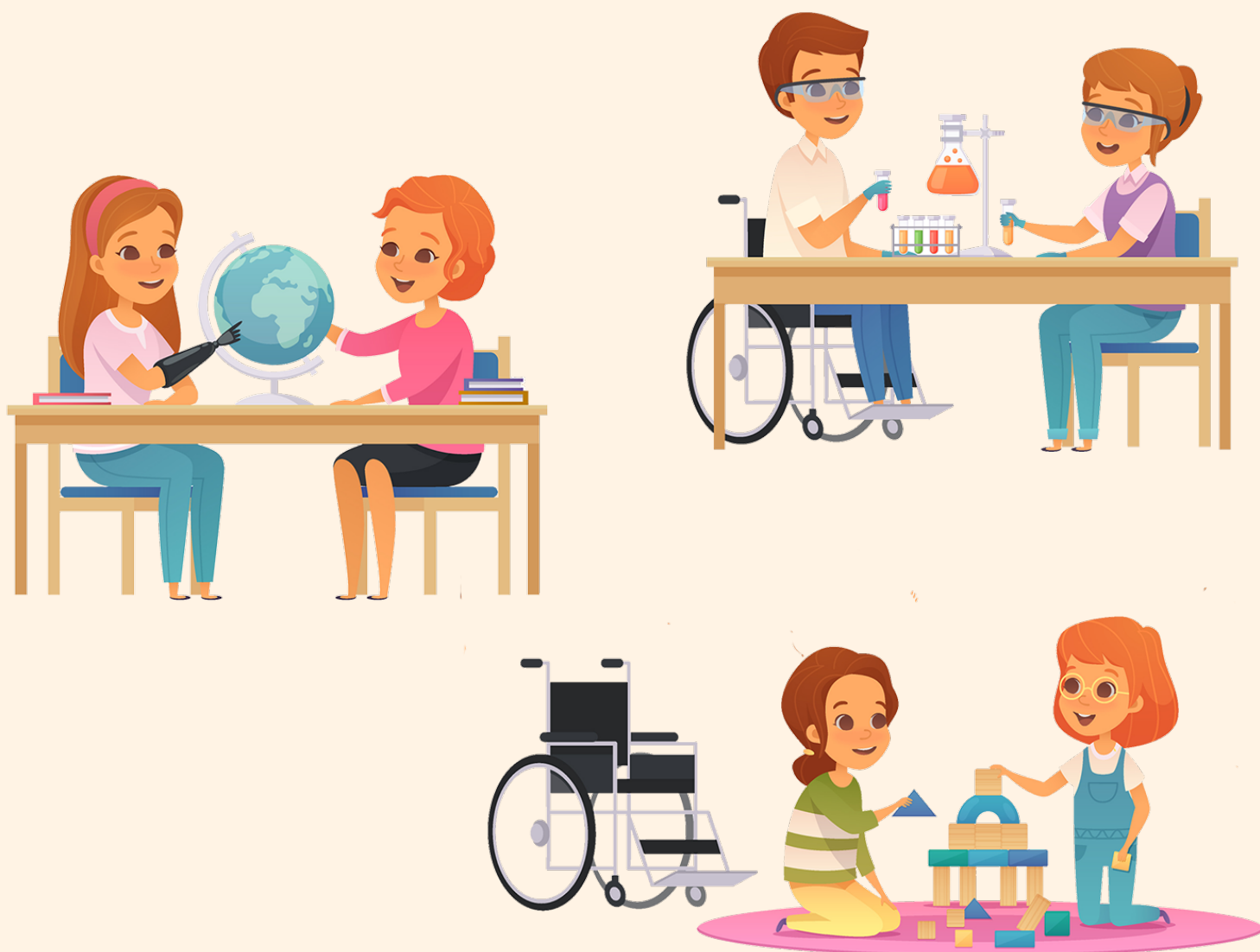
7.8 Condições de acessibilidade na escola

I Descrição das condições de acessibilidade da escola:

- a) Acessibilidade Arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual);
- b) Acessibilidade Pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola);
- c) Acessibilidade de comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços);
- d) Acessibilidade nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e. no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).



8 COMO ESTRUTURAR O AEE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS?



O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum.

8.1 As principais características do AEE

a) Atende diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos(as)

b) Os atendimentos acontecem no turno inverso ao do ensino regular de acordo com a necessidade específica de cada aluno(a)

c) Professor do AEE avalia quais as possibilidades de seu aluno e quais os recursos a serem utilizados

d) Os alunos(as) são atendidos por meio de Cronograma de atendimentos

e) Os atendimentos podem ser individuais ou em pequenos grupos



8.2 Os principais recursos e atividades realizadas no AEE

- a) Língua Brasileira de Sinais;
- b) Código Braille;
- c) Comunicação aumentativa/alternativa;
- d) Ensino da língua portuguesa para surdos;
- e) Uso do Soroban;
- f) Enriquecimento curricular;
- g) Atividades de vida autônoma;
- h) Atividade de vida diárias;
- i) Antecipação de conteúdos e conceitos para alunos surdos.

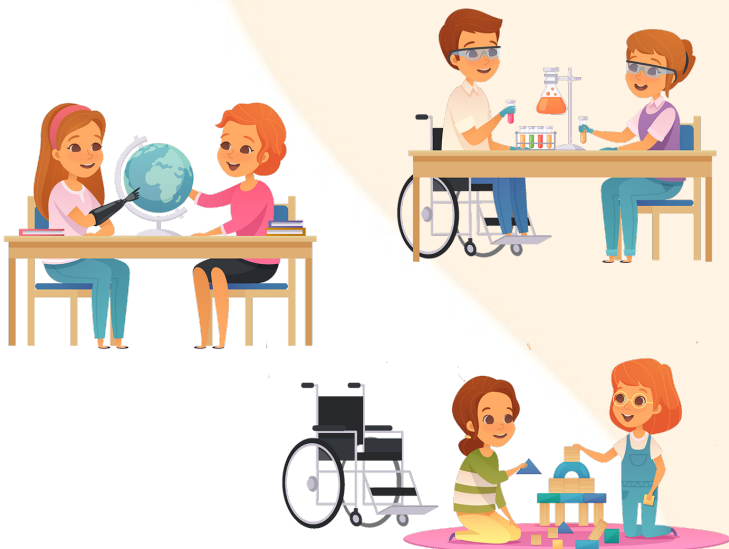
O espaço onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado é chamado de **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**. O artigo 3º do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a Sala de Recursos Multifuncionais como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2008).



○ **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**, foi instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que por sua vez integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite).

As SRM são destinadas às escolas das redes públicas em que haja matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades superdotação no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). As demandas são apresentadas pelas secretarias de educação em cada Plano de Ações Articuladas (PAR).

De acordo com o Documento Orientador Programa Salas de Recursos Multifuncionais elaborado pelo MEC/SECADI cabe aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, 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) A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

b) A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

c) A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;

d) A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;

e) A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE.



O documento orienta, também, quanto a adesão, cadastro e indicação das escolas que deve acontecer por meio da Secretaria de Educação que deve efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo Programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). **Ao aderir ao Programa, as secretarias de educação devem:**

a) Informar às escolas sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;

b) Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;

c) Orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PP;

d) Acompanhar a organização e oferta do atendimento educacional especializado pela escola;



e) Validar as informações de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP;

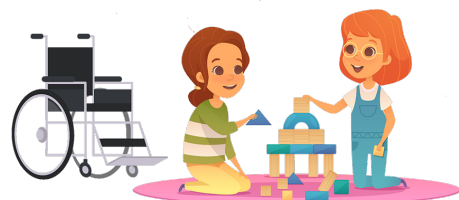
f) Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados;

g) Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE;

h) Regularizar o patrimônio, após a publicação do termo de Doação pelo MEC/SECADI.

Existem dois tipos de SRM, salas do tipo I e salas do tipo II, essa última é específica para escolas que possuem alunos cegos matriculados.

Os recursos e equipamentos que compõem as salas são os seguintes:



a) Sala tipo I

1. Microcomputador
2. Monitor LCD 32
3. Fones de ouvidos e microfones
4. Scanner
5. Impressora laser
6. Teclado com colméia
7. Mouser com entrada para acionador
8. Acionador de pressão
9. Laptop
10. Bandinha rítmica
11. Dominó
12. Material dourado
13. Esquema corporal
14. Memória de numerais
15. Tapete quebra-cabeça
16. Software para CAA
17. Sacolão criativo
18. Quebra cabeça (sequência lógica)
19. Dominó de animais em Líbras
20. Memória de antônimos em Líbras
21. Conjunto de lupas manuais
22. Domino com textura
23. Plano inclinado
24. Mobiliários
25. Quadro melamínico



A sala tipo dois possui todos os equipamentos citados acima e mais os seguintes:

b) Sala tipo II

1. Impressora Braille
2. Máquina Braille
3. Lupa eletrônica
4. Regrete de mesa
5. Punção
6. Soroban
7. Guia de assinatura
8. Globo terrestre adaptado
9. Calculadora sonora
10. Software para produção de desenho gráficos e táteis
11. Kit de desenho geométrico adaptado



8.3 A estruturação da oferta do AEE no Projeto Pedagógico

A oferta do AEE deve ser estabelecida e estruturado no Projeto Pedagógico da escola contemplando os seguintes aspectos para seu funcionamento:

1. Carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
2. Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
3. Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
4. Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;



5. Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;

6. Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;

7. Oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;

8. Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

O projeto Pedagógico também deve informar a organização da prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais estabelecendo os seguintes aspectos:



a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;

b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;

c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;

d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didáticos pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade.



9 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A inclusão responsável exige da escola uma organização não apenas na estrutura física, mais também na estrutura curricular e a acessibilidade pretendida precisa ser não somente arquitetônica, mais pedagógica e sobretudo atitudinal. Porém, mesmo após mais de uma década da implantação da Política Inclusiva Brasileira, ainda há municípios que não implementaram a política em suas redes de ensino.

A falta de organização e planejamento de algumas redes de ensino tem deixado muitos alunos fora da escola, uma vez que estas ainda não estão estruturadas para recebê-los e os alunos permanecem sem atendimento escolar, por não encontrarem espaços inclusivos adequados para atender suas especificidades e necessidades educacionais.

Espera-se que o presente guia possa contribuir para facilitar o entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ajudar as escolas e secretarias municipais de educação a estruturarem suas redes para a implementação da referida política, através de um processo planejado e organizado com vista a garantir um processo de educação inclusiva responsável.



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artimed Editora. 2001.

BILCHES, William. MEC vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**, p. 1-3, dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. (Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – Ministério da Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 190, 5 out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Legislativo nº 186, 24 de dezembro de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 163, 26 ago. 2009b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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] União**, 7 jul. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b.

CARVALHO, R. **A nova lei e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DIAS, P. J.; SILVA, M. M. Indicadores sociais da deficiência no Brasil: uma análise do censo demográfico e do censo escolar. *In: ANPED SUL: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 10. 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2014.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; Monna Michelle Faleiros da Cunha BORGES. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/rede_urbanidade/Manual_acessibilidade_espacial_escolas.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

GOTTI, Alessandra. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova Escola**, p. 1-4, nov. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politicanacionaldeeducacaoespecial?gclid=Cj0KCQjwseDBhC7ARIsAI8YcWlwSSNzGXMyeqXEpDjkwdaK2xCvdn8siTa2wn24j7fsQKcdLQlqHcaAns8EALw_wcB. Acesso em 18 abr. 2021.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, M.; MELO, M. do N. F. A educação inclusiva e os seus avanços no processo de ensino/aprendizagem para aluno surdo. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 4., 2010. **Anais [...]** Laranjeiras: [s.n.], 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-42.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

MAIOR, Isabel. **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2015. Disponível em: violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. C. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais**: um estudo através de interações verbais. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORA, E. **Psicopedagogia infanto-adolescente**. São Paulo: Grupo Cultural, 2006.

OPNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. [S.l.:s.n.], 2018. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2019.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UAB, 2014.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciência Sociais**, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, n. 48, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multi_cultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 09 set. 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, A. V. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 25, n. 86, p. 1-28, jun. 2000.

SILVA, O. M., **Epopéia ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNESCO. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999. (Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999).

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

Apêndice A – Ficha de Caracterização do Aluno com Deficiência

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

DADOS PESSOAIS

ESCOLA _____

MUNICÍPIO _____

NOME DO(A)

ALUNO(A) _____

ENDEREÇO _____

DATA DE NASCIMENTO ____/____/____ FONE E-MAIL _____

SERIE: _____

TURNO: _____ MODALIDADE: _____

FILIAÇÃO: _____

PROFISSÃO DO PAI: _____ IDADE DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____ IDADE DA MÃE: _____

RESPONSÁVEL: _____ IDADE: _____ PARENTESCO: _____

EM CASO DE EMERGENCIA

AVISAR: _____ FONE: _____

QUEM MORA NA CASA:

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

NOME: _____ IDADE: _____ PARENTESCO _____

INTERAÇÃO ENTRE AS PESSOAS DA FAMÍLIA:

POSSUI BENEFÍCIO CONTINUADO – BPC? () SIM NÃO()

DADOS CLÍNICOS:

TIPO DE DEFICIÊNCIA: Física() Visual() Auditiva() Intelectual()
Múltipla() CONGÊNITA: SIM() NÃO() Adquirida com que idade?

CAUSA:

SE COM A DEFICIÊNCIA FÍSICA. QUAIS MEMBROS AFETADOS?

Pé e/ ou membro inferior esquerdo () Pé e/ou membro superior
esquerdo()

Mão e/ ou membro superior inferior direito () Mão e/ou membro inferior
esquerdo()

Utiliza cadeiras de rodas ()

Outros

O(A) ALUNO(A) POSSUI LAUDO MÉDICO? SIM() NÃO()

SE NÃO POSSUI, POR QUÊ?

O(A) ALUNO(A) TOMA MEDICAÇÃO? QUAL? QUE

HORÁRIO?

A MÃE FEZ PRÉ NATAL DURANTE A GRAVIDEZ? SIM () NÃO()

DURANTE A GRAVIDEZ A MÃE TEVE ALGUMA INTERCORRÊNCIA, COMO TOMBOS;
TOMOU REMÉDIO SEM PRESCRIÇÃO MÉDICA, PASSOU NERVOSO EM EXCESSO OU
TEVE ALGUMA DOENÇA?

SIM () NÃO()

QUAIS?

USO DE DROGAS, ÁLCOOL E TABAGISMO DURANTE A GRAVIDEZ? SIM() NÃO()

TIPO DE PARTO: () NORMAL CESARIANA() FÓRCEPS()

COM QUANTOS MESES A CRIANÇA

NASCEU?

QUAIS AS CONDIÇÕES DE SAÚDE DA CRIANÇA NO MOMENTO DO NASCIMENTO?

O PARTO OCORREU EM CASA, NA MATERNIDADE OU EM OUTRO LUGAR? _____
SE NA MATERNIDADE A CRIANÇA SAIU COM A MAE? SIM() NÃO()

DESENVOLVIMENTO

SENTAR: _____ MESES ANDAR SOZINHO: _____ MESES/ANO

FALAR: _____ MESES/ANO

TOMA BANHO E SE VESTE SOZINHO(A)? SIM () NÃO()

EM CASO AFIRMATIVO COM QUANTOS ANOS

COMEÇOU? _____

COME SOZINHO(A)? SIM() NÃO()

EM CASO AFIRMATIVO COM QUANTOS ANOS

COMEÇOU? _____

TEVE ALGUMA DOENÇA NA INFÂNCIA?

EM CASO AFIRMATIVO COM QUANTOS ANOS

COMEÇOU? _____

QUAL A

DOENÇA? _____

PRECISA DE ALGUMA ÓRTESE OU PROTESE? SIM() NÃO()

RECEBE ALGUM ATENDIMENTO CLINICO? SIM() NÃO()

EM CASO AFIRMATIVO,

ONDE? _____

DADOS DOS PROFISSIONAIS QUE O (A) ATENDEM:

NOME: _____

ESPECIALIDADE:

_____ FONE: _____

IMPRESSÕES DA FAMÍLIA:

QUAIS IMPRESSÕES POSITIVAS A FAMÍLIA TEM DO(A) ALUNO(A)?

QUAIS IMPRESSÕES NEGATIVAS A FAMÍLIA TEM DO(A) ALUNO(A)?

QUAIS OS INTERESSES QUE O(A) ALUNO(A) APRESENTA EM CASA?

DADOS ESCOLARES

É ALUNO(A) NOVO(A) NA ESCOLA? SIM() NÃO()

ANTES DE ESTUDAR NESSA ESCOLA, ESTUDAVA EM OUTRA? QUAL? SALA ESPECIAL OU REGULAR?

FREQUENTA SALA DE RECURSOS? SIM() NÃO()

EM CASO AFIRMATIVO

ONDE? _____

SE NÃO

PORQUÊ? _____

UTILIZA TRANSPORTE ESCOLAR? SIM() NÃO()

SABE LER E ESCREVER? _____

IMPRESSÕES DA ESCOLA

QUAIS AS IMPRESSÕES QUE O PROFESSOR TEVE DA FAMÍLIA SO PREENCHER ESTA FICHA DE CARACTERIZAÇÃO? _____

QUAL A IMPRESSÃO QUE O PROFESSOR TEVE DO(A) ALUNO(A) NOS PRIMEIROS DIAS DE AULA?

Local e data, _____ de _____ de _____

ASSINATURA DO(A)

GESTOR(A): _____

NOME DO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO DA FICHA:

Apêndice B – Ficha de Controle de AEE

FICHA DE CONTROLE DE AEE

PÚBLICO-ALVO: _____ PROFESSOR(A): _____

Nº	Aluno	Freq. Semanal	Tempo	Atendimento		Dias da Semana				
				Coletivo	Individual	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										

OBS: _____

Apêndice C – Ficha de Atendimento Individual

FICHA DE ATENDIMENTO INDIVIDUAL

ALUNO: _____ PERÍODO: __/__/__ a __/__/__ 2021

ESCOLA DE ORIGEM: _____ MODALIDADE(S): _____

PROFESSOR: _____

Data	Horário		Turno	Dificuldade	Potencialidades	Atividades Desenvolvida
	Início	Término				

ASSINATURAS:

Professor: _____

Coordenador: _____

Apêndice D – Ficha para levantamento de Materiais e Equipamentos das SRM

FICHA PARA LEVANTAMENTO DOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS QUE COMPÕE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

SALA TIPO I

Microcomputador	Sim ()	Não ()
Monitor LCD 32		
Fones de ouvidos e microfones		
Scanner		
Impressora laser		
Teclado com colmeia		
Mouse com entrada para acionador		
Acionador de pressão		
Laptop		
Bandinha rítmica		
Dominó		
Material dourado		
Esquema corporal		
Memória de numerais		
Tapete quebra-cabeça		
Software para CAA		
Sacolão criativo		
Quebra cabeça (sequência lógica)		
Dominó de animais em Libras		
Memória de antônimos em Libras		
Conjunto de lupas manuais		
Domino com textura		
Plano inclinado		
Mobiliários		
Quadro melamínico		

SALA TIPO II

	Sim ()	Não ()
Impressora Braille		
Máquina Braille		
Lupa eletrônica		
Regrete de mesa		
Punção		
Soroban		
Guia de assinatura		
Globo terrestre adaptado		
Calculadora sonora		
Software para produção de desenho gráficos e táteis		
Kit de desenho geométrico adaptado		

Anexo A – Quadro do N° de Alunos AEE por faixa etária, etapas e modalidades de ensino

		Etapa/Modalidade de Ensino Regular (Classe Comum)												
Faixa Etária	Nº Alunos AEE	Ed. Infantil		Ens. Fundam		E.M	E.M. Integrado	E.M Normal / Magistério.	Ensino Profissional		Educação de Jovens e Adultos – EJA			
		Creche	Pré Esc.	Anos Iniciais.	Anos Finais				Presencial / Semipresencial					
									Etapas					
									E. F. 1ª a 4ª	E. F. 5ª a 8ª	E. F. 1ª a 8ª	Integrada		
												Ed. Prof. E.F	Ed. Prof. E.M	
0 a 3														E.M
4 a 5														
6 a 14														
15 a 17														
18 ou +														
Total														

Anexo B – Quadro de alunos do AEE por Categoria/Censo Etapas e Modalidades de Ensino

CategoriaCenso Escolar		Nº Alunos AEE	Etapa Modalidade no Ensino Regular (Classe Comum)																	
			Educação Infantil		Educação Fundamental		E.M.	E.M. Integrado	E.M. Normal / Magistério	Ensino Profissional		Educação de Jovens e Adultos – EJA								
												Presencial / Semipresencial								
		Creche	Pré Esc.	Anos Iniciais	Anos Finais					* Conc.	* Sub.	E. F. 1ª a 4ª	E. F. 5ª a 8ª	E. F. 1ª a 8ª	Integrada	Ed.prof.E.F	Ed.prof.E.M	E.M		
Def. Física																				
Surdez																				
Def. Auditiva																				
Def. Mental																				
Def. Visual																				
Cegueira																				
Baixa Visão																				
Surdocegueira																				
Def. Múltipla																				
TGD/Autismoclássico																				
TGD/Síndrome de Asperger																				
TGD/Síndrome deRett																				
TGD/Transtorno Desintegrativoda Infância (Psicose Infantil)																				
Altas Habilidades / Superdotação																				
TOTAL																				

Fonte: Nota Técnica Nº 11/2010 (BRASIL, 2010)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação