

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL E SUAS DECORRÊNCIAS PARA O  
ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS  
DE APRENDIZAGEM**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Katiusce Giacomelli Tambara**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2013**



# **A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS DECORRÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

**Katiusce Giacomelli Tambara**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2013**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tambara, Kátiusce Giacomelli

A nova política nacional de Educação Especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem / Kátiusce Giacomelli Tambara.-2013.

173 p. ; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Transtornos de aprendizagem 4. Política Públicas I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

---

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Kátiusce Giacomelli Tambara. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: [kgial@hotmail.com](mailto:kgial@hotmail.com)

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS  
DECORRÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

elaborada por  
**Katiusce Giacomelli Tambara**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Maria Helena Michels, Dra. (UFSC)**

---

**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)**

---

**Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 08 março de 2013.



## AGRADECIMENTOS

Sempre brinquei, desde o início do Mestrado, que os agradecimentos eu já teria prontos e, de certa forma, eu não estava brincando. No decorrer deste período, fui selecionando pessoas importantes que me “construíram” como pesquisadora, ou melhor, que me ajudaram a me construir como ser humano e me reconstruir como professora de Educação Especial. Sem vocês, eu nada seria.

Em primeiro lugar, aos **meus pais, Ernesta e Antonio**, únicos em seu amor desde a minha infância até o dia de hoje. Parece se falar de um lugar comum, mas sem eles e por tudo que me ensinaram eu não estaria aqui. Meu amor é eterno, incondicional, e tenho muito orgulho de ser filha de vocês.

Ao meu **irmão, Antonio Carlos, vulgo Totonho**, que mesmo sendo “uma malinha” é meu amigo, meu companheiro, o tio mais maravilhoso que minha filha podia ter e que especialmente, neste período do Mestrado, segurou muitas barras para que a Gabriela não perdesse momentos importantes na minha ausência. Ele e minha cunhada **Fernanda** foram presenças essenciais neste processo.

Ao meu marido **Alex**. Quanto a ele, todos que nos conhecem sabem que agradecer é pouco, que palavra nenhuma consegue expressar meu amor e minha gratidão, pela força, pelo incentivo, por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava, por literalmente conduzir o barco para que hoje eu viva esse momento. Da Gabi, ele foi pai e mãe; meu, ele foi marido, amigo, companheiro, leitor de tudo que eu escrevia e muito, muito paciente com minhas crises (que foram muitas). Apesar de todos nossos problemas, eu reafirmo hoje o que disse no dia de nosso casamento: eu não poderia ter escolhido outra pessoa para viver ao meu lado. Te amo!

À minha filha **Gabriela**, meu anjo, minha vida! Dois anos de presença ausente desta mãe aqui. Anos importantes de seu início de vida escolar... quantas vezes o parque, o cinema, o jogo tiveram que ficar para depois? Quantas vezes o pedido de carinho foi protelado para daqui a pouco e o daqui a pouco já era tarde? Esta culpa vou carregar comigo, apesar de saber que somos frutos de nossas escolhas, e não fiz isso pensando apenas em mim. Filha, te amei cada segundo desde que soube que te carregava no ventre e mais ainda nestes dois anos de uma ausência doída. Obrigada pelo abraço, pelo carinho, pelo beijo, pelo silêncio que eu pedia quando precisava escrever. Foste minha companheirinha neste caminho, amo-te sempre e para sempre. És praticamente uma “mestrinha” em Educação.

À minha sogra **Alda**, ao meu sogro **Napoleão**, à minha cunhada **Aline**, ao meu cunhado **Alan** e à minha cunhada **Luana**, obrigada pela torcida, pelo apoio, pelo carinho e até, em alguns momentos de aperto, pela ajuda financeira quando as coisas ficavam difíceis. Vocês são minha família e mesmo com nossas diferenças eu os amo muito.

Às **primas queridas** do meu coração, impossível citar todas sem deixar alguém de fora, mas cada uma sabe a importância que teve nesta minha conquista. Amo vocês do fundo do meu coração. Peço licença a todas para dedicar meu carinho especial à **Viviane, Cristina e Jaqueline** que, muitas vezes, correram para buscar a Gabriela na escola porque eu não chegaria a tempo, ou ficaram com ela quando não tinha ninguém para fazê-lo. Mas as demais não se sintam desmerecidas, vocês são as irmãs do meu coração – TODAS - dos dois lados da família para não gerar ciúmes.

À minha madrinha **Lule**, minha incentivadora desde que me entendo por gente, minha amiga, minha conselheira, meu amor! Obrigada dinda do meu coração por tudo.

À minha outra madrinha **Maria de Lurdes**, que, quando cheguei em Santa Maria, me acolheu com tanto carinho em sua casa junto com “**Seu Luiz**”, meu padrinho querido que infelizmente não está mais entre nós, mas tenho certeza de que de onde ele está vibra com este dia importante para mim. Lurdes tu és meu anjo, minha força em Deus vem da tua fé. Obrigada por tudo! Ao **Piero e ao Biaque** que dividiram essa mãezona comigo, muito obrigada.

À **Eliane**, minha comadre, minha melhor amiga, minha companheira de trabalho, mais que isso: minha irmã de coração. Tu sabes que sem teu apoio, tua força, eu não estaria aqui hoje, esta dissertação tem muito de ti, de nossas discussões, de nossa construção como professora de Educação Especial. Tu, **Tio Helio, Rapha e o Felipe** da dinda, fazem parte da minha família e da minha história. Amo vocês.

À **Rosária**, minha diretora, minha amiga, és parte importante deste processo, soube me entender, compreender meus momentos de exaustão, atendeu meus pedidos de trocas de dias, de horários, enfim, sem tua ajuda esse momento não seria possível.

À **Cíntia**, querida colega e amiga, nossas conversas, teu apoio, foram valiosos demais nesta caminhada. Se todas as professoras tivessem tua vontade de ensinar e tua competência, a educação teria outro nível. Tenho muito orgulho de ti.

À **Clarice, Niva, Enica, Tati, Rita, Andréa, Soeli, Dani, Cláudia, Raquel** vocês também fazem parte deste caminho... as broncas para eu me cuidar, me alimentar, o zelo pela minha saúde, o incentivo para seguir em frente nunca será esquecido.

Aos demais colegas do **Lelia Ribeiro**, fica difícil citar todos, mas vocês são especiais na minha vida e, mesmo nos momentos de divergência, eu consegui aprender algo. Vocês fazem parte desta caminhada.

À minha amiga **Tania Caputti**, em memória, que foi, em vida, a melhor amiga que uma pessoa pode ter, minha companheira de todas as horas... fica muito difícil descrever em palavras o significado que esta pessoa maravilhosa teve na minha vida, descrever os bons momentos que tivemos me traz lindas recordações e uma imensa gratidão por ter sido presenteada com essa amizade e ter convivido em esse ser humano ímpar. Sei que onde quer que ela esteja está bem, iluminada, em paz.

Se ela foi aqui na terra, meu anjo da guarda, tenho certeza de que, lá de cima, ela será meu anjo de luz... esta conquista também é tua minha amiga, que torceu muito em cada etapa da seleção, que vibrou com minha conquista e que até o momento de sua partida me incentivava a nunca desistir e dar o melhor de mim. Saudades e amor eterno minha amiga.

À **Grasi Rios**, inicialmente uma colega de Mestrado com a qual fui “obrigada” a fazer um trabalho final de uma disciplina. Hoje alguém indispensável na minha vida, uma pessoa leal, verdadeira, correta, competente, tornou-se em pouco tempo uma amiga maravilhosa, generosa, companheira. Foi um dos grandes presentes que ganhei neste Mestrado. Obrigada Grasi por dividir essa jornada comigo.

Às minhas colegas de mestrado, **Claucia Honoff, Clarissa Oliveira, Fabi Vanessa, Luana Sthal, Thais Paz, Marciele Viero, Priscila Barbosa, Daliana Lofher, Maria Cecília, Vanise Melo, Luana Zarzi, Alana Moor**, nosso convívio não era diário, mas o pouco que convivemos marcou minha vida para sempre. Desejo a vocês sorte e sucesso nesta nova etapa da vida.

À **Andreá Tonini**, minha professora, orientadora de estágio, orientadora de especialização e, mais importante de tudo, minha amiga, que dizer para ti além de tudo que já disse? Acredito que cada depoimento em redes sociais, cada vez que toco no teu nome, fica visível o carinho e a admiração que tenho por ti. Eu disse que quando eu crescesse queria ser igual a você lembra? Espero estar dando os primeiros passos. Te amo minha amiga!

À **Sônia Moojen**, minha mãe psicopedagógica, não poderia deixar de ser lembrada aqui. Tudo isso iniciou por ti, pelas tuas aulas maravilhosas, pela paixão que me despertaste para as dificuldades de aprendizagem. Obrigada querida pelo privilégio de fazer parte de tua vida.

À minha orientadora **Fabiane Costas**, querida professora, mestre, amiga. Tua competência, teu caráter, tua idoneidade deveriam ser exemplos para todos. Tenho maior orgulho de ter sido tua orientanda, de participar de um pouquinho da tua vida, de aprender contigo todos os dias um pouquinho mais. Obrigada pela paciência em aguentar esta tua aluna que “não calava a boca” que, por vezes, falava demais, mas que tentava absorver tudo que tu tinhas para ensinar. Cada capítulo desta dissertação é uma construção nossa, eu jamais conseguiria sem tua orientação, espero que este seja o primeiro de muitos trabalhos que ainda virão. MUITO OBRIGADA.

Às colegas do grupo **GEPEIN**, vocês também me ajudaram a construir meu caminho. Sucesso a todas. Em especial, a minha “gatinha assanhada” **Silvana Uhaman** e a **Denise**. Adoro vocês.

Aos professores do PPGE, cada um a seu modo está presente aqui nesta dissertação. Em especial, a professora **Silvia Maria Pavão**, que foi banca na minha defesa de projeto e com quem aprendi muito.

Aos meus colegas do **Colégio Coração de Maria**, que me receberam de braços abertos e que torceram muito por esse momento.

Às queridas colegas professoras de Educação Especial que aceitaram participar desta pesquisa e dispuseram do seu tempo para conversar comigo, em horários malucos, abrindo mão de descansar e estar com a família. Vocês são a expressão desta dissertação. Obrigada a todas vocês de todo meu coração.

Apesar deste trabalho não envolver pesquisas direta com alunos, foram eles os motivadores deste estudo, estes doze anos de prática me ensinaram muito, vocês, meus amores, são os responsáveis por tudo isso, sem vocês eu não estaria aqui, tentando desvendar os mistérios desta educação nos dias atuais. Amo cada um que já passou pela minha vida a aprendo todos os dias com vocês.

À querida colega **Maria Izabel**, que entrou na minha vida recentemente, mas mostrou a que veio, alguém com os olhos de extrema bondade, que encanta a todos que estão perto dela. Obrigada querida por tudo.

À Banca Examinadora desta dissertação, as contribuições de vocês são de fundamental importância para meu crescimento enquanto professora de Educação Especial e pesquisadora.

À **Beti**, minha querida professora regente ainda no estágio da graduação. As marcas da tua presença na minha vida são para todo sempre. Obrigada pela tua generosidade em compartilhar teus saberes e práticas comigo, foi desta convivência que aprendi a ser a professora que sou hoje!

Teria muito mais pessoas para citar, vizinhos que sempre perguntavam como eu estava, amigos mais distantes, mas que sempre deram um jeito de se fazer presentes. Saber que muitas pessoas torceram por mim me emociona. Cada um sabe de quem estou falando.

A **Deus**, em sua infinita bondade, me concedeu a honra de viver esse momento. A ele devo a minha vida, a das pessoas que eu amo e as minhas conquistas. OBRIGADA MEU PAI!

E para finalizar, mas não menos importantes, faço um agradecimento àqueles que duvidaram de mim, que não acreditaram na minha capacidade de chegar aqui, de vocês não guardo mágoa, só tenho a agradecer, pois foi a descrença de vocês que me fez mais forte.

Sempre desprezei as coisas mornas, as coisas que não provocam ódio nem paixão, as coisas definidas como mais ou menos, um filme mais ou menos ,um livro mais ou menos. Tudo perda de tempo. Viver tem que ser perturbador, é preciso que nossos anjos e demônios sejam despertados, e com eles sua raiva, seu orgulho, seu asco, sua adoração ou seu desprezo. O que não faz você mover um músculo, o que não faz você estremecer, suar, desatinar, não merece fazer parte da sua biografia. (Trecho de O Divã)

*Martha Medeiros*



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS DECORRÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.**

AUTORA: KATIUSCE GIACOMELLI TAMBARA

ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de Março de 2013.

A pesquisa se insere na linha de pesquisa em Educação Especial do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Constituiu-se a partir de vivências em escolas públicas, onde alunos com transtornos de aprendizagem se apresentam em um número bastante significativo e, considerando a delimitação do alunado da Educação Especial prevista pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, não fazem mais parte do atendimento pedagógico por professores de Educação Especial. O foco deste estudo foi analisar como está acontecendo o atendimento dos alunos com transtornos de aprendizagem na visão dos professores. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa descritiva e contou com instrumento para coleta de dados de uma entrevista semiestruturada com oito professores de Educação Especial da rede municipal de ensino de Santa Maria e um questionário fechado com o gestor responsável por esta área na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria. Para interpretação e apreciação dos dados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008). Como resultados, a pesquisa mostrou que alunos com transtornos de aprendizagem permanecem nas salas de aula do ensino comum das escolas. Alguns são atendidos no ambiente escolar pelo professor de Educação Especial, mas a maioria é encaminhada a serviços de atendimento externos à escola, fazendo com que esta se exima da responsabilidade sobre a não aprendizagem de seus alunos. Também se evidenciou que a Educação Especial não está sendo vista pelos professores como um campo epistemológico do saber e sim como um serviço, um apoio, uma modalidade. Por fim, destaca-se a importância da continuidade nas discussões acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, principalmente ao se considerar a concepção de sinonímia em que ambas vêm sendo abordadas, fato que tanto na fala dos professores como nas referências teóricas não deveria acontecer tornando, portanto, imprescindível o aprofundamento e o esclarecimento das diferenças atinentes a cada área de saber e à ação pedagógica.

**Palavras-chaves:** Educação especial. Educação inclusiva. Transtornos de aprendizagem. Política Públicas.



## **ABSTRACT**

Master's Degree Dissertation  
Graduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **THE NEW POLICY FOR SPECIAL EDUCATION AND ITS CONSEQUENCES FOR THE ASSISTANCE OF STUDENTS WITH LEARNING DISORDERS.**

**AUTHOR: KATIUSCE GIACOMELLI TAMBARA**

**ADVISOR: FABIANE ADELA TONETTO BACK**

**Date and Local of the Presentation: Santa Maria, March, 8<sup>th</sup>, 2013.**

This work is inserted into the line of research in Special Education of the Master's Degree in Education of the Graduate Program in the Federal University of Santa Maria. It was based on experiences in public schools, where students with learning disorders are present in a significant number and, considering the delimitation of students referred to Special Education by the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education in 2008, are no longer part of the pedagogic assistance by Special Education teachers. The focus of this study was to analyze how the assistance of students with learning disabilities is happening, from the perspective of teachers. The research was characterized as qualitative and descriptive and used semi-structured interviews with eight Special Education teachers of municipal schools of Santa Maria and an enclosed questionnaire with the manager responsible for the area within the Municipal Education in Santa Maria, as instruments to collect data. For interpretation and assessment of the data, the technique of content analysis of Bardin (2008) was used. As a result, the research has shown that students with learning disabilities remain in regular classrooms at school. Some are assisted in the school environment by the Special Education teacher, but most are referred to care services outside the school, exempting the school from the responsibility of students not being able to learn. It also showed that Special Education is not being seen by teachers as an epistemological field of knowledge but as a service, a support, a modality. And finally, it's highlighted the importance of continuity in discussions of Special Education and Inclusive Education, especially when considering the design of synonymy in which both have been addressed, which should not occur in both the teachers' speech and theoretical references and, therefore, being imperative to deepen and clarify the differences pertaining to each area of knowledge and pedagogical action.

**Key-words:** Special education. Inclusive education. Learning disorders. Public Policy.



## LISTA DE SIGLAS

UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	– Organização Mundial de Saúde
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
SEESP	– Secretaria Educação Especial
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDE	– Plano de Desenvolvimento Educacional
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
APAES	– Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos.
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CADEME	– Centro de Apoio e Desenvolvimento Médico
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
DSMIV	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4ª Ed.
CID10	– Classificação Internacional de Doenças 10ª Ed.
TGD	– Transtorno Global do Desenvolvimento
CORDE	– Coordenadoria Nacional para a Integração da ... dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
DCM	– Disfunção Cerebral Mínima
PEIDD	– Programas Educação Inclusiva: direito a diversidade.
PROESP	– Programa de Apoio à Educação Especial

FEI	– Formação continuada em Educação Inclusiva
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais.
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDE	– Índice de Desenvolvimento Educacional
PRAEM	– Programa de Atendimento Especializado Municipal
CEDAS	– Centro de Diagnostico E Atenção Secundaria
PNAIC	– Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
FICAI	– Ficha de Comunicação do aluno Infrequente.

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Entrevista semi-estruturada com os professores.....	167
ANEXO B – Entrevista semi-estruturada com a gestão .....	168
ANEXO C – Esquema das categorias.....	169
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	170
ANEXO E – Termo de confidencialidade .....	173



# SUMÁRIO

<b>INICIANDO O CAMINHO</b> .....	<b>23</b>
<b>1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	<b>29</b>
<b>2 (ENTRE) CRUZAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>47</b>
2.1 A Educação Inclusiva e suas interfaces com a Educação Especial.....	50
<b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>67</b>
3.1 A Psicopedagogia e a Educação Especial: há ainda uma interlocução?.....	71
3.2 Problemas, Dificuldades, Transtornos da aprendizagem: discutindo o campo conceitual.....	74
<b>4 FORMAÇÃO DOCENTE – UM CONSTRUIR-SE E RECONSTRUIR-SE CONSTANTEMENTE</b> .....	<b>80</b>
4.1 O que é ser professor e professor de Educação Especial hoje?.....	80
4.2 Escola, de que espaço estamos falando e como o ofício de professor surgiu?.....	85
4.3 Formação do professor de Educação Especial.....	89
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>96</b>
5.1 A operacionalização da pesquisa.....	98
<b>CAPÍTULO 6 - O CONTEÚDO DISCURSIVO REVELADO PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE BUSCAM A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> .....	<b>105</b>
<b>6.1 Educação Especial e Educação Inclusiva – discussões no cenário educacional atual</b> .....	<b>106</b>
6.1.1 Educação Especial como recurso, apoio, modalidade.....	107
6.1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: o porquê da sinonímia?.....	113
<b>6.2 (In) definições acerca dos alunos com transtornos de aprendizagem</b> .....	<b>119</b>
6.2.1 Alunos com transtornos de aprendizagem: onde estão? E para onde vão? ..	122
6.2.2 Alunos com transtornos de aprendizagem: como delimitá-los? ..	128
6.2.3 Alunos com transtornos de aprendizagem e seus professores do ensino comum: algumas inquietações.....	131
<b>6.3 Educação Especial e alunos com transtornos de aprendizagem</b> .....	<b>133</b>
6.3.1 Delimitação do alunado da Educação Especial de acordo com a política: pontos e contrapontos.....	135
6.3.2 O (não) atendimento aos alunos com transtornos de aprendizagem.....	137

6.3.3 – Alunos com transtornos de aprendizagem: índices de evasão e repetência.....	140
<b>7 FINALIZANDO ESTE CAMINHO .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>164</b>

## INICIANDO O CAMINHO

Quando concluí minha graduação em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2000, o que eu menos queria era continuar estudando, em um arroubo próprio da idade, eu queria trabalhar, ir para o chão da escola, colocar em prática tudo aquilo que estudei durante quatro anos, queria independência financeira, queria casar, queria ter filhos. Acreditava que a Universidade já havia me ensinado “tudo” de que eu precisava para mudar o mundo.

Mas no decorrer dos anos de trabalho, algumas situações foram me angustiando e foi nascendo em mim um desejo de retornar aos bancos da Universidade e, de um jeito ainda um pouco rebelde, mostrar que a realidade difere e muito do que estudamos e que, na escola, a realidade é outra, os alunos são outros, as relações se constituem através de conflitos e eu não conseguira até então mudar nem mesmo o meu local de trabalho, quisera então o mundo.

Decidi, por fim, motivada por uma aflição de estudar e compreender o que de fato estava acontecendo com a Educação Especial e que mudanças eram essas que tanto me perturbavam e me inquietavam, que já não mais queria enfrentar a academia com minha prática, mas sim agregar à minha prática docente estudos e pesquisas acadêmicas.

Assim, esta proposta de pesquisa surge como uma sucessão de estudos relacionados à Educação Especial, no que diz respeito ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, com os quais convivi desde meu estágio de graduação até a presente data.

Como aluna do curso de Educação Especial da UFSM, ingressei no ano de 1996, fui parte das mudanças pelas quais a Educação no país sofreu com a nova LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e mais especificamente na área da Educação Especial quando se iniciaram os primeiros passos da Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) havia sido publicada dois anos antes e os pesquisadores estavam ainda tentando compreender os rumos que esta área iria percorrer e nós, como acadêmicos, tivemos o privilégio de viver este período bem de perto.

Durante toda a graduação, fomos formadas para atuar em classes e escolas especiais e, por fim, já no último ano, todos os caminhos levavam a pensar nas novas direções que a Educação Especial estava tomando e que nossa área de atuação estava sendo ampliada. O conceito necessidades educativas / educacionais especiais começou a fazer parte do nosso vocabulário e a inclusão parte de nossas discussões.

No oitavo semestre, iniciáramos o primeiro estágio de conclusão de curso e as professoras titulares da disciplina, na época, sortearam quem seriam suas orientandas de estágio. Dessa forma, fui orientada pela professora Andrea Tonini que, quando se reuniu a nós para as primeiras conversas sobre o estágio, surgiu com a novidade de inserir duas estagiárias em sala de recursos, atendendo a alunos incluídos no ensino comum. Novamente houve mais um sorteio para ver quem seriam as contempladas com este desafio e eu tive esta sorte.

Iniciei, desse modo, meu estágio em uma escola da rede estadual de Santa Maria, em uma sala de recursos para deficientes mentais, na época recentemente autorizada para seu funcionamento. Fui juntamente com outra colega a primeira estagiária da Universidade a encarar a Educação Inclusiva de perto, não mais apenas através da literatura e da legislação.

Desde o estágio no primeiro semestre e dando continuidade no semestre posterior, deparei-me com alunos que não tinham deficiência mental mas sim que não aprendiam e não havia para eles um parecer específico. Comecei, assim, a me interessar pela área das dificuldades de aprendizagem.

No ano seguinte à formatura, iniciei um curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional em uma Universidade Privada de Santa Maria, apaixonei-me pela profissão e atuei dois anos como psicopedagoga clínica.

Também quero destacar que, durante o primeiro ano após a conclusão do curso, participei de um projeto de extensão da UFSM sob a coordenação da professora Andréa Tonini em uma escola da rede estadual, na cidade de Cacequi/RS, realizando um trabalho de formação junto aos professores dos anos iniciais que trabalhavam com alunos incluídos no ensino comum. Mais uma vez durante todo período do projeto, defrontei-me com alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesta época, já cursava a especialização e comecei a fazer as primeiras relações entre o que eu vivenciava nesta escola e o que estudava no curso.

No ano de 2002, fui nomeada em concurso público do Estado do RS para atuar em sala de recursos. Quando cheguei à escola para a qual fui designada, havia crianças com laudo de deficiência mental e uma lista de mais de 50 crianças e adolescentes para serem avaliados. Este laudo é uma exigência por parte da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul para regulamentação da sala de recursos. Do mesmo modo, as crianças com dificuldades de aprendizagem vieram ao meu encontro e, além do atendimento aos alunos com deficiência mental, recebia em pequenos grupos os alunos com dificuldades, orientava as famílias e os professores. Durante os dois anos em que permaneci nesta escola, esta foi a minha prática e meu encantamento pela área aumentava cada dia mais, meus estudos me direcionavam a querer pesquisar e aprofundar este tema.

Parece que, para instigar ainda mais essa minha curiosidade acadêmica, fui transferida de escola e me deparei com uma realidade nada auspiciosa. A escola que assumi no interior, acerca de 25 km de Santa Maria, de porte menor, com características rurais, apresentava um número considerável de alunos com defasagem idade/ série por diversas repetências e não aprendizagem. Na sala de recursos, cheguei a atender uma média de 30 alunos com transtornos de aprendizagem, num universo de 500, apenas nos anos iniciais, sem levar em conta os anos finais ou o Ensino Médio, porque nesses níveis de ensino os números eram ainda mais assustadores nesta escola em questão, dando margens para investigar futuramente, em uma pesquisa mais aprofundada, os motivos pelos quais esta escola apresenta tantos casos de transtornos de aprendizagem.

Desse modo, quando se fala em dificuldades de aprendizagem, é necessário definir que estas podem ser apenas naturais ou de percurso, que todas as crianças em algum momento de sua escolarização passam, seja por troca de escola, seja por questão metodológica, mudanças na rotina familiar, ou ainda pela complexificação dos conteúdos no decorrer dos anos, como define Moojen (2006). Assim, o próprio professor do ensino comum pode, por meio de sua prática, auxiliar este aluno, mudando a metodologia em algumas situações, investigando o porquê de algum modo o aluno começou a ter alguma dificuldade, observando se com outra alternativa a dificuldade começa a ser minimizada.

Existem ainda as definições de transtornos de aprendizagem que são dificuldades específicas nas habilidades de ler, escrever e contar. Para alunos com

esses comprometimentos, é importante um atendimento especializado para poderem acompanhar de forma mais produtiva as aulas do ensino comum.

Desta forma, minhas questões de pesquisa giram em torno justamente desta delimitação do alunado, tendo em vista que se fala em perspectiva inclusiva. Para esse fim, destaco como questões de pesquisa: Os professores estabelecem uma relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Se estabelecerem, qual é essa relação? Quais os saberes formativos que professores do ensino comum possuem para atender os alunos com transtornos de aprendizagem? Como o professor de Educação Especial que atende na sala de recursos se sente frente a estes alunos.

O foco deste estudo é justamente compreender como a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) consegue delimitar um alunado, em especial aqueles com transtornos específicos de desenvolvimento, ou seja, transtornos de aprendizagem, pois até em um mesmo país existem diferentes pensamentos a este respeito e não é objetivo deste estudo investigar estes conceitos com base nas legislações vigentes nestes locais, apesar de que nas próprias definições apresentadas já se pode aferir também um pouco dessas questões.

Quando se refere a transtornos funcionais específicos, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) refere que “(...) nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (p. 15).

Assim, minha hipótese de trabalho é que hoje os alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem não são foco do atendimento por parte dos profissionais da Educação Especial e para isso tenho como objetivo central investigar por quem estão sendo atendidos os alunos com transtornos de aprendizagem que precisam de atendimento educacional especializado.

A pesquisa iniciou, no primeiro capítulo, com uma revisão bibliográfica acerca dos documentos legais referentes à Educação Especial para melhor compreender o momento histórico pelo qual esta área do conhecimento passa e como se chegou até a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. O segundo capítulo se focou nos estudos da literatura acadêmica e também em documentos internacionais para discutir a Educação

Inclusiva e sua relação com a Educação Especial para poder, assim, chegar ao cerne desta pesquisa que é de investigar o que acontece com alunos com transtornos de aprendizagem considerados alunos com necessidades educacionais especiais e, portanto, sujeitos da educação inclusiva que foram excluídos pela nova Política no Atendimento Educacional Especializado.

No terceiro capítulo, tenta-se compreender quem são esses alunos com transtornos de aprendizagem, trazendo históricos de diferentes autores e países. É importante destacar que a área de dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem é muito complexa e ampla, dessa forma, necessita-se saber qual a formação do professor do ensino comum para realizar um atendimento a esses alunos, já que estes precisam de apoio individualizado para terem condições de acompanhar as aulas. É incompreensível que uma criança com dislexia, quadro severo de transtorno de leitura, de acordo com manuais diagnósticos e teóricos que discutem esta questão, consiga ter um bom desempenho escolar sem um acompanhamento mais individual, uma vez que o transtorno será permanente em sua vida, mas passível de ser amenizado quando oferecido um atendimento especializado de acordo com suas necessidades. E as discussões permeiam este capítulo, tentando-se delinear de que sujeitos está sendo falado e a importância de um olhar diferenciado sobre eles.

Optou-se, além disso, no quarto capítulo, por se trazer um pouco da discussão sobre formação dos professores em Educação Especial para compreender que caminhos esses profissionais percorreram e percorrem no seu processo de se constituírem como professores de Educação Especial. O quinto capítulo se compõe da descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para a efetivação desta pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria. No ano de 2008, após a promulgação da nova política de Educação Especial, extinguiram-se as classes especiais, incluindo todos os alunos nas salas de aula do ensino comum e focando seu atendimento educacional especializado nos sujeitos que este documento nomeia. Foram entrevistados oito professores de Educação Especial, de oito escolas de bairros diferentes de Santa Maria, em entrevista semiestruturada para poder responder ao problema de pesquisa e, com base nela, realizar a análise dos dados coletados. A entrevista com o gestor efetivou-se por meio de questionário fechado, enviado e recebido por e-mail em virtude do tempo disponível do entrevistado.

No sexto capítulo é apresentado a - análise dos dados, que é, portanto, uma das etapas fundamentais para responder ao problema de pesquisa aqui elencado, pois com base nestes dados a pesquisa aqui realizada efetivamente permite observar como acontece nas escolas o atendimento aos alunos com transtornos de aprendizagem e também possibilita à compreensão da relação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva que foram exaustivamente discutidas neste trabalho. Por fim o sétimo capítulo relata as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

# 1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Na idade média, as pessoas com deficiência compunham de maneira marginal a sociedade e somente ao final do século XVIII, através do desenvolvimento das ciências, da educação e da psicologia, começou-se a ter compreensão maior das necessidades humanas e, conseqüentemente, das formas de atendimento ao “deficiente”. De acordo com a Organização Mundial de Saúde,

[...] a deficiência diz respeito a uma anormalidade da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa; em princípio, a deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico (1981, p. 32).

É necessário questionar esse conceito de deficiência, pois ele implica diversos fatores, como por exemplo, quem certifica essa condição? Qual é o limite considerado normal? Em que cultura e em que sociedade? Pensando no Brasil, a legislação exige que uma pessoa com deficiência receba benefícios do governo e que ela apresente um laudo médico no qual se constatem suas limitações. Mas que limitações são essas? Se a deficiência se constitui em uma perturbação do tipo orgânico, este conceito refere-se apenas às condições sensoriais e/ou funcionais do corpo humano e não a uma condição de incapacidade sociocultural, como muitas vezes se pensa ao nominar pessoas com deficiência.

O conceito promovido pela OMS é puramente clínico, desconsiderando fatores ambientais e culturais que permeiam as ações do ser humano. É preciso haver um equilíbrio entres estes contextos, pois características intrínsecas podem ser exacerbadas ou atenuadas dependendo do ambiente social em que a pessoa viva. Um cadeirante poderá levar uma vida muito mais independente se tiver condições de se movimentar- por espaços acessíveis, uma pessoa surda poderá se comunicar com mais facilidade se tiver um intérprete.

Até início do século XXI, a literatura da área e até mesmo as políticas públicas utilizavam este vocábulo para se referir às pessoas que não estavam dentro dos padrões de normalidade, sempre pensando que a questão da normalidade não se referia apenas às pessoas com deficiência, mas sim à população negra que foi considerada raça inferior na época da escravidão, às prostitutas, aos pobres e a

tantos outros que não correspondiam ao padrão de ser normal. Foi com o decorrer dos anos e com uma nova concepção de como atender às pessoas com deficiência que este termo começou a ser repensado e novas terminologias começaram a ser utilizadas. Porém, ele ainda é encontrado tanto nas políticas quanto no discurso de estudiosos da área.

As primeiras iniciativas referentes ao atendimento da “pessoa deficiente” aconteceram principalmente na Europa, com o surgimento de algumas medidas educacionais e mudança de mentalidade de alguns grupos sociais.

Marchesi (2004) considera que, nos anos 40 e 50, a questão da incurabilidade começa a ser questionada e as concepções ambientalistas e behavioristas abrem caminho no campo da deficiência. Inicia-se, assim, uma ideia de que a deficiência pode ser motivada por falta de estímulos ou processos de aprendizagem inadequados.

Dessa forma, o entorno sociocultural começa a fazer parte de causas e consequências para uma pessoa com deficiência ter condições ou não de aprender e essa distinção entre causas endógenas e exógenas foi fundamental para que se pensasse nas redefinições do trabalho com estas pessoas. Ainda segundo Marchesi (2004), neste período, as escolas de Educação Especial continuavam se expandindo. Os países desenvolvidos, como Itália, Espanha, Portugal, consideram de forma mais positiva a existência de classes ou escolas específicas para alunos com deficiência.

A partir dos anos 60, produziu-se, em diferentes países da Europa, um movimento em favor da integração educacional dos alunos com deficiência. Marchesi e Martin (1995) relatam que, no Reino Unido, o Informe Warnock<sup>1</sup> populariza uma concepção diferente em Educação Especial, principalmente quanto ao novo conceito “necessidades educacionais especiais” usado para se referir a todo aluno que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem e que, portanto, precisa de recursos mais variados para aprender. O informe Warnock veiculado em 1978, no Reino Unido, expandiu-se para outros países chegando também ao Brasil, difundindo essa nova conceituação.

Desse modo, a ênfase que antes era na deficiência em si passa a ser nos meios que permitam trabalhar com as reais necessidades educacionais dos alunos,

---

<sup>1</sup> Documento encomendado em 1974 pelo Secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de experts e publicado em 1978.

fato que obriga a escola a munir-se de novas estratégias pedagógicas, já que se trata muito mais do que apenas pensar em recursos, é preciso pensar em mudanças de atitudes e de olhar para estes alunos visando não apenas ao acesso, mas à permanência e à aprendizagem de todos que estão inseridos no sistema escolar.

Esta revisão conceitual não nega que os alunos apresentem peculiaridades vinculadas a seu próprio desenvolvimento, ao contrário, a detecção e avaliação de cada educando, suas potencialidades e limitações constituem uma etapa primordial para que as escolas possam realizar adaptações curriculares e de materiais, suprir barreiras arquitetônicas e orientar os professores a utilizar novas metodologias para que a evolução do aluno com necessidades educacionais especiais seja satisfatória.

O Brasil, assim como todos os demais países do mundo, está modificando sua percepção de deficiência e promovendo, através das políticas educacionais, mudanças significativas de concepções e paradigmas.

A legislação referente à Educação Especial tem na conferência de Jomtien (Tailândia, 1990) um marco para mudanças em seu contexto sócio-histórico e cultural. Essa conferência teve como foco principal a discussão apresentada pela UNESCO – o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem – que, para o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), contribuiria para a redução da pobreza e acesso aos códigos da modernidade, ou seja, cidadania e competitividade por meio da educação, bem como estratégia de inclusão social.

Nessa conferência, as necessidades básicas de aprendizagem compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), relevantes para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

As “necessidades básicas de aprendizagem<sup>2</sup>” das pessoas com deficiência também requerem atenção especial e, portanto, é preciso garantir igualdade de

---

<sup>2</sup> Saliento que este conceito não pode ser tomado como universal, ou seja, as “necessidades básicas de aprendizagem” não podem ser concebidas da mesma forma se compararmos países desenvolvidos e países periféricos, pois para últimos estas são entendidas e previstas como “máximas” e não básicas.

acesso à educação, o que não é tarefa fácil, uma vez que a população é tão diversa e a escola se constitui e é constituída por um jogo de forças e a serviço de um sistema capitalista que regula as relações socioeconômicas e culturais. Este documento refere-se também à população indígena, aos refugiados de guerra, à população de diferentes etnias e raças, à população da periferia urbana e zona rural. Em síntese, propõe-se uma universalização da educação garantindo uma educação de qualidade a todos.

Logicamente estas são populações com particularidades e a tentativa de oferecer uma educação que beira a uma compensação a um grupo tão diverso pode ser inócuo, considerando a princípio as próprias diferenças culturais que por si só demandam processos educacionais contextuais. No que tange às pessoas com deficiência, estas, além das diferenças socioculturais, precisam de situações e condições de aprendizagem muito específicas que dependerão também de suas necessidades especiais.

Da Confederação Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994 (BRASIL, 1994a), elaborou-se um documento sobre princípios, a política e a prática da educação para as necessidades educativas especiais. O princípio desta linha de ação é que

[...] Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua, que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade... O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem... As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças... (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994a, p. 17 e 18).

Esta declaração também proclama a necessidade de mudanças estruturais da escola que está aí para que elas sejam capazes de educar todos com qualidade assumindo que "... as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (p. 4).

Segundo Bueno (2008), a Declaração de Salamanca:

simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido (p. 46).

É possível ver com clareza que os sujeitos citados nesta declaração são muito mais abrangentes do que os que constam na Política Nacional de Educação Especial (1994); considerando, assim, outros fatores e situações que levam as pessoas a apresentarem necessidades educacionais especiais quando se refere à escola.

No ano de 1994, a Secretaria de Educação Especial/MEC (SEESP) elaborou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), documento discutido com representação de organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs). Esta política contém um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado com necessidades educacionais especiais.

Este documento especifica que alunos com necessidades educacionais especiais são os que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico/motora e múltiplas), condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como alunos que têm altas habilidades/superdotação.

A atual LDBEN, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), define a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Sendo modalidade, a Educação Especial deverá perpassar todos os níveis e as modalidades de ensino previstas nesta lei.

Em 1999, a Convenção da Guatemala promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001) afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas e define como discriminação qualquer diferença ou exclusão.

Segundo Batalha (2009), no ano de 1999, o Decreto 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1999) que versa sobre a Política Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que,

[...] define a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino, e contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matrícula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas “capazes de integrar” (s/p).

Este decreto contém 59 artigos que versam desde o enquadramento das pessoas com deficiência em cinco tipos deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla até questões relacionadas à vida social e à capacitação profissional destas pessoas.

Por um bom período, este enquadramento dos “tipos de deficiências” era o que o Censo Escolar utilizava para categorizar o alunado com deficiência, mudando a partir da nova política em 2008. Hoje o programa Educacenso preenchido *online* no sítio do INEP, pelas secretarias de escola, disponibiliza apenas possibilidade de classificar o público-alvo nomeado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008a), quando em versões anteriores deste formulário era possível marcar a opção “outras” que não especificava a deficiência, oportunizando incluir então alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem.

Diante de tantas mudanças, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) (BRASIL, 2001), em seu artigo 2º, determina que,

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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” (MEC/SEESP, 2001).

Este documento, em seu artigo 5º, define o alunado da Educação Especial como aquele que, durante o processo educacional, apresentar

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (p. 19).

As Diretrizes são abrangentes e incluem as dificuldades de aprendizagem como alunos da Educação Especial e atestam que este quadro absorve uma diversidade de necessidades educacionais especiais.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar ao longo de sua aprendizagem alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não a uma deficiência orgânica e/ou física.

Dessa forma, a educação especial – agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – continuará atendendo com ênfase, os grupos citados inicialmente. Entretanto, em consonância com a nova abordagem, deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (BRASL, 2001, p. 21).

O público-alvo proposto neste documento, do mesmo modo que a Declaração de Salamanca de 1994 propõe à Educação Especial uma maior abrangência de sujeitos e o termo necessidades educacionais especiais, passa a fazer parte não só da literatura especializada como também dos documentos legais sobre educação no Brasil.

Com a mesma intensidade que esta terminologia passa a ser utilizada, críticas a ela são feitas e novos termos acabam surgindo, assim como as discussões acerca de como nomear ou referir-se aos sujeitos da Educação Especial.

Em 2003, o Ministério da Educação implementou o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*<sup>3</sup> que tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino no intuito de transformá-los em sistema de ensino inclusivos e promover uma ampla formação de gestores e educadores nos municípios de todo o Brasil para que a garantia e o acesso à educação das pessoas com deficiência seja compreendida e aceita.

O Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004b) estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Neste sentido, foi criado o Programa Brasil Acessível com vistas a promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Apesar de já haverem transcorridos aproximadamente sete anos, na prática, este programa ainda está longe de contemplar a acessibilidade urbana. Sabe-se que as barreiras arquitetônicas ainda se fazem presentes em todos os espaços da sociedade, em especial em escolas e universidades, dificultando muitas vezes a autonomia da pessoa com deficiência nestes espaços.

---

<sup>3</sup> Já existem pesquisas estudam esse programa como a desenvolvida por Borowsky (2010) e Caiado e Laplane (2008).

A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006, aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e estabeleceu que os estados que fazem parte da ONU (sendo o Brasil um deles) devem assegurar um sistema de educação inclusiva **em todos os níveis de ensino**. Os estabelecimentos de ensino devem maximizar o desenvolvimento acadêmico e social combatível com as metas estabelecidas, adotando medidas que garantam que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, garantindo a elas o acesso ao ensino fundamental gratuito de qualidade e em igualdade de condições com os demais.

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE – foi lançado e tem como um de seus eixos norteadores a formação de professores para Educação Especial, a implantação das salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Para a implementação do Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE – Escola, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) o qual estabelece o Compromisso de Todos Pela Educação, com a garantia de acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Garcia (2010) ressalta que,

[...] o que estamos presenciando é uma gestão regulada por editais, por meio dos quais o poder central define a política, a execução, os recursos e sua distribuição, mas metas, os objetivos e as unidades executoras, quer sejam redes estaduais e/ou municipais de educação, escolas ou universidades, submetem-se ao crivo central para desenvolver ou não projetos poucos compartilhados na sua concepção. Tal possibilidade implica, muitas vezes, fontes indispensáveis de liberação de recursos para as chamadas unidades executoras (p. 5 e 6).

Todos estes programas promovidos pelo PDE são permeados por resultados, ou seja, número de salas multifuncionais, número de multiplicadores, de gestores para implementação da educação inclusiva, maior número de matrículas de alunos com necessidades educacionais nas escolas e universidades, mas é preciso questionar a qualidade destes projetos, tendo em vista que a quantidade é amplamente divulgada.

Ilustrando o exposto, pesquisas como a de Wlatzlawick (2010) e Castro (2011) já comprovam que ainda estamos distantes de vivenciar de forma plena o que preconizam os documentos até aqui elencados sobre acessibilidade.

Wlatzlawick (2010), em sua pesquisa, constatou, nas entrevistas realizadas com acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria ingressantes pelo sistema de cotas alunos Cidadão B da Resolução 011/07 da UFSM, que muitos deles ainda têm queixas a respeito da acessibilidade urbana do campus, como calçadas em estado precário tanto para o cadeirante e o deficiente visual, poucos ônibus com elevador, falta de rampas de acesso aos prédios, entre outras barreiras que acabam tornando esses estudantes dependentes de colegas para poderem circular pelo campus ou das famílias para trazê-los e levá-los para casa.

Castro (2011) que teve como objetivo identificar ações e iniciativas de universidades brasileiras quanto ao ingresso e à permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, também constatou em suas entrevistas com os alunos que ausência de rampas, banheiros com portas estreitas, falta de corrimão, calçadas irregulares, ausência de sinalização, de mapas táteis foram encontrados no discurso de todos os alunos das universidades pesquisadas por ela, entre as quais estão a UFRN, UFRJ, UFPR; no total, a autora pesquisou 15 universidades brasileiras.

Apesar de Castro não haver pesquisado nenhuma Universidade no Rio Grande do Sul e Wlatzlawick (2010) ter focado sua pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria, é possível perceber com clareza que a questão da acessibilidade urbana é uma discussão tão presente na realidade da educação superior no Brasil quanto na educação Básica.

Logo, o que se percebe são discussões acerca da inclusão carregadas de conceitos, significados e movimentos para garantir a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, lutas em defesa do direito destas pessoas a frequentarem a escola e a universidade, bem como definições e redefinições de quem seriam esses sujeitos. Afinal, quem é o alunado da Educação Especial hoje?

Como tentativa de responder a esta questão, os projetos e as políticas do MEC continuam a ser elaborados e, em janeiro de 2008, a Nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi publicada e os rumos da Educação Especial no Brasil, desta forma, redimensionaram-se.

O objetivo da nova política é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares garantindo a eles atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização, formação de professores especializados para este atendimento, participação da família, da comunidade, acessibilidade urbana, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicação e na informação. Entretanto não faz qualquer menção ao processo de ensino.

A redefinição deste público-alvo da Educação Especial é justificada no texto da política como uma forma de garantir que a Educação Especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular, tendo em vista que mesmo a Declaração de Salamanca que possui um discurso de atender a todos não conseguiu garantir que as políticas implementadas pelo sistema alcançassem este objetivo.

Desse modo, fica implícito que, com uma demarcação do público-alvo, os gestores poderiam direcionar as ações para o atendimento às especificidades destes alunos e organizar recursos e serviços que deem conta desta demanda.

A discussão, posta a partir dessa delimitação do alunado da Educação Especial, afeta particularmente os alunos com transtornos de aprendizagem que são em grande número nas escolas que, se não tiverem o atendimento educacional especializado, poderão ficar à margem da escola, como por muitos anos ficaram os que apresentam alguma deficiência, uma vez que se acredita que necessidades educacionais especiais – um dos conceitos que hoje faz parte da Educação Especial – é muito mais amplo e abrangente do que o que a política nomeia.

Em 17 de setembro, foi promulgado o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008c) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007). Este Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), mas é importante aqui fazer referência a ele e ao que determinava.

Este decreto considera Atendimento Educacional Especializado:

(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola,

envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (s/p).

Para professores de Educação Especial que trabalham nas chamadas salas de recursos, instituídas na política de 1994, pode-se dizer que mudou apenas a denominação, pois o trabalho realizado nestes espaços sempre teve esse intuito e este objetivo, ou seja, promover recursos para que os alunos incluídos nas salas regulares pudessem acompanhar as atividades escolares ou ainda, de acordo com a necessidade, fazer adaptações às suas necessidades. Quanto à proposta pedagógica das escolas, sempre houve orientação no sentido de que as práticas visassem à interação. Lavarda e Tambara (2012) atestam, a partir de seus relatos de experiências, enquanto professoras de Educação Especial tanto da rede estadual de ensino como da rede municipal por mais de dez anos, que o trabalho realizado nas salas de recursos e as atribuições do professor do AEE sempre fizeram parte deste contexto.

Nos demais artigos, o Decreto inclui o texto da Política Nacional de Educação Especial de 2008, garantindo a ela, a partir deste documento, força de lei que até então ela não tinha, inclusive confirmando o público-alvo deste atendimento: os já nomeados na referida Política.

A Resolução nº 4 do MEC, de 02 de Outubro 2009 (BRASIL, 2009b) instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta resolução reafirma o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008c) e institui diretrizes de como deve ser o atendimento aos alunos nomeados pela política, como as instituições de ensino devem se organizar, como deve ser feito o atendimento nas salas de recursos aqui já denominadas multifuncionais e, em seu artigo 13º, estipula atribuições ao professor do atendimento educacional especializado. É importante considerar que as atribuições neste documento determinadas para os professores também sempre fizeram parte do trabalho do professor de Educação Especial nas salas de recursos ainda regidas sobre políticas anteriores.

Cabe ressaltar que, mesmo esta resolução preconizando estas diretrizes para a sala de recursos multifuncionais, é importante destacar que elas ainda não existem em todas as escolas que dispõem de atendimento educacional especializado e que nem todas receberam o material e mobiliário conforme destacado neste documento.

De acordo com o site do Ministério de Educação, [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), no ano de 2005 a 2006, foram disponibilizadas 256 salas multifuncionais, em 2007, 255 salas e, no ano de 2008, este número foi de 4300 salas em todo o território nacional. Não existem referências no site aos anos de 2009, 2010 e 2011, também não foi encontrado o número de escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado e destas quantas já receberam as salas multifuncionais.

Porém, é possível afirmar que não são todas as escolas que receberam as salas de recursos multifuncionais, porque a realidade escolar na qual a pesquisadora atua como professora ainda não granjeou o mobiliário e o material, assim como outras escolas, em especial as do Estado do Rio Grande do Sul. Citamos aqui a cidade de Santa Maria/RS que faz parte da 8ª Coordenadoria de Educação do RS, em que das 106 escolas apenas 4 receberam todo mobiliário e material e estão em funcionamento<sup>4</sup>.

Segundo informações no site da Secretaria de Educação, <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed> o município de Santa Maria mantém em sua rede 40 salas de recursos multifuncionais em um universo de 80 escolas.

A questão dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, também mencionada no Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008c) em termos de operacionalização não foi consistente, pois movimentos de grupos constituídos das Associações de Pais e Amigos do Excepcional - APAES, Escolas Especiais ainda discutem a importância de manter seus serviços à disposição da Educação Especial e não apenas se configurando como Centros nos quais os documentos se referem.

Tanto a APAE de Imbaú (PR), quanto a Federação das APAEs do Estado do Rio de Janeiro encaminharam ao Ministro da Educação um Manifesto contra o Parecer 13/2009 colocando que não existe um posicionamento contrário das APAEs à educação inclusiva, mas que ela não se faz à custa da extinção das escolas especiais, que este procedimento não garante nem o sucesso e nem a qualidade da educação.

Neste manifesto, também há referência aos direitos das famílias de escolherem o local em que querem educar seus filhos. Reiteram uma posição importante que é o fato de que o desenvolvimento ocorre também dentro da escola,

---

<sup>4</sup> Conforme informação recebida através de ligação telefônica realizada com a professora responsável pelo Setor de Educação Especial da 8ª Coordenadoria de Educação da Secretaria Estadual de Educação do RS.

ou seja, não são as políticas os únicos fatores de influência para a educação numa perspectiva inclusiva.

Também é inquietante o artigo 12 desta resolução o qual estabelece que, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial. Não está definida no documento que formação é esta, se uma especialização ou uma formação continuada, assim como também não está definido o número de horas que esta formação deve ter.

Essa indefinição dá margem para o surgimento de cursos de Atendimento Educacional Especializado, muitas vezes, com um número mínimo de horas, em detrimento de outros cursos aos quais a resolução em nenhum momento faz referência, como os cursos de graduação em Educação Especial que a Universidade Federal de Santa Maria oferece, na modalidade presencial nos turnos diurno e noturno e na modalidade à distância, e mais recentemente a Universidade Federal de São Carlos, no estado de São Paulo.

Segundo Mendes (2010), até o ano de 2000 havia no Brasil 31 cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, porém na atualidade estes cursos que ainda persistem estão em fase de finalização, pois as habilitações dos cursos de Pedagogia foram extintas. Assim, é cada vez mais agravante a situação da formação do profissional de Educação Especial e é preocupante que a Resolução 004/2009 não coloque como prioridade que o atendimento educacional especializado seja realizado por estes profissionais que estudam especificamente para este fim, ainda que a oferta nestes cursos se dê apenas nas duas Universidades já citadas, UFSM e UFSCAR.

Mais recentemente, em 17 de novembro de 2011, foi promulgado o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que revoga o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008c) e, de certa forma, volta atrás em algumas determinações que até então eram motivo de muitas discussões, como o fechamento das escolas especiais, em especial das escolas de Surdos e APAES.

A partir da perspectiva de uma política de educação inclusiva, iniciada efetivamente no Brasil através dos documentos legais, a partir dos anos 2000, conforme já foi referenciada, a discussão acerca de se manter ou não em funcionamento as escolas e classes especiais sempre gerou muita polêmica e dividiu opiniões de pesquisadores e profissionais da área.

Dessa forma, há aqueles que defendem uma inclusão total e que não aceitam como espaço educacional nenhum outro que não seja a escola regular. Porém, outro grupo acredita na inclusão escolar, mas que deve haver a escolha pelo local e pela proposta pedagógica onde se quer educar filhos; sobre isso aparentemente não há um consenso. As novas políticas, no entanto, apontavam para o encaminhamento de todos os sujeitos nomeados como público-alvo da Educação Especial para a escola comum.

Segundo Mantoan e Prieto (2006),

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores (p. 23).

Por isso, discutir políticas de inclusão está além do posicionamento contra ou a favor à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, talvez esteja principalmente em pensar que não se quer igualar todos, mas sim tratar todos com igualdade. Para tanto, conceitos como igualdade e diferença precisam ser compreendidos, até porque a diferença existe, ela não pode ser negada, da mesma forma que não pode ser negado que a igualdade de oportunidades é uma ideia muito abstrata, pois o que iguala uniformiza e não se quer uniformizar nada nem ninguém. A igualdade de oportunidades deveria ser apenas o ponto de partida, ou seja, oferecer a todos a mesma oportunidade, porém considerando que aproveitar ou não as oportunidades também depende, além dos fatores orgânicos e fisiológicos, de fatores socioeconômicos e culturais.

A educação precisa ser redimensionada e a inclusão não é somente a garantia de acesso a ela, mas a conquista de um espaço que beneficie todos, que inclua todos, que ofereça condições adequadas de aprendizagem. Aqui se pode destacar o espaço escolar como um todo, tanto em escolas comuns como em escolas especiais.

De acordo com o MEC, as redes municipais de todo país, por fazerem parte do grupo de professores que o projeto do governo *Educar na Diversidade* sempre visou atingir, foram as primeiras a aderir a esta perspectiva de incluir todos. Podemos citar, como exemplo disso, o Município de Santa Maria/RS que, no ano de

2008, fechou suas classes especiais e encaminhou seu alunado às classes comuns da rede estadual de ensino.

Porém, este último decreto já prevê que estes espaços sejam preservados, ou seja, eles continuarão a existir, garantindo assim que tanto os pais, quanto os estudantes que têm condições de fazer escolhas possam optar pelo espaço em que querem receber a educação formal.

Pode-se discutir se a questão da educação inclusiva não está além dos espaços onde ela é ofertada, pois muitas vezes uma escola ou classe especial pode ter uma prática de caráter muito mais inclusivo do que uma escola comum. Tem-se como exemplo disso uma escola estadual regular de Santa Maria onde a pesquisadora realizou sua prática de estágio durante todo o ano letivo de 1999, que tem em funcionamento duas classes especiais e os alunos que as frequentam participam de todas as atividades da escola, com recreios no mesmo horário, festas, apresentações em datas festivas. São mais duas turmas que a escola tem e que os alunos estão devidamente incluídos no sistema de ensino, ainda que recebam atendimento em classe especial.

São as ações propostas pelas professoras de Educação Especial que lá atuam que propiciam a prática de inclusão dos alunos neste ambiente e que deste espaço especial eles vão sendo conduzidos às classes comuns. Esta escola é considerada, em Santa Maria, uma referência em educação inclusiva e já foi foco das pesquisas de mestrado de Tonini (2001) e de doutorado de Costas (2003), além de projetos de extensão e pesquisa realizados pela UFSM.

Deve-se considerar que uma escola, para ser inclusiva, precisa muito mais do que receber o aluno com necessidades educacionais especiais ter uma sala de AEE com todo mobiliário e professor especialista. É necessário que a mudança seja atitudinal, que os alunos não sejam apenas um número a mais ou “figuras decorativas” na sala de aula, que toda comunidade escolar esteja envolvida na proposta de acolher este aluno e contribuir para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Quando falamos em escolas especiais, há de se pensar aqui na proposta pedagógica que estas trazem em seu projeto, porque por muito tempo estes espaços segregavam as pessoas com necessidades especiais, limitavam-nas ainda mais e menosprezavam suas capacidades. Muitas funcionavam como “depositório” de crianças, adolescentes e adultos e, talvez, essa reflexão tenha sido determinante

para a elaboração das novas políticas educacionais contra essa forma de gestar a Educação Especial.

Entretanto, sabe-se que, em espaços especializados, como a escola de surdos Reinaldo Coser de Santa Maria, a aprendizagem e o desenvolvimento são perseguidos e as propostas de atendimento buscam privilegiar aspectos pedagógicos, ultrapassando o viés assistencialista e de repositório humano que por muito tempo detiveram, segundo pesquisa de Santos (2008).

Este diferencial entre um decreto e outro suscita toda uma nova forma de pensar a Educação Especial no Brasil. No momento em que se opta por manter as escolas especiais como possibilidade educativa, opta-se por se considerar que a Educação Especial se dá também na educação em classes de ensino comum.

O estado do Rio Grande do Sul, em toda sua rede, mantém até o momento o funcionamento das classes especiais e oferta também o atendimento educacional especializado em algumas escolas especiais, como a Reinaldo Cozer, de Santa Maria/RS.

Os decretos aqui discutidos trouxeram mudanças importantes e significativas na Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul em vários aspectos, uma delas é a delimitação real do alunado atendido nas salas de atendimento educacional especializado, uma vez que esta sala é configurada pelo governo como turma. Desta maneira, ao iniciar a abertura de turmas para o ano letivo, as salas de atendimento educacional especializada são ofertadas de acordo com o censo escolar em que os alunos com necessidades educacionais especiais são computados duplamente, por frequentarem a sala de aula comum e no turno inverso a sala de AEE.

Até a publicação destes documentos, o Rio Grande do Sul denominava suas salas como salas de recursos e elas existiam para três públicos específicos: deficientes mentais, deficientes auditivos e deficientes visuais, ainda que o censo escolar contemplasse altas habilidades, deficiências múltiplas e “outras” que era a oportunidade de lançar aqueles alunos com transtornos de aprendizagem e que precisavam de atendimento.

Com a reconfiguração do censo escolar, de acordo com Política Nacional de Educação Especial de 2008 (BRASIL, 2008a), os sujeitos que passam a ser nomeados por ela extingue-se a possibilidade de atendimento aos alunos com

transtornos de aprendizagem por não mais fazerem parte do alunado da Educação Especial.

É importante destacar que a orientação recebida em reuniões pedagógicas com a mantenedora da rede estadual do Rio Grande do Sul é de que o atendimento seja sempre que possível individual e para os alunos matriculados nas Salas de AEE de acordo com o censo escolar. Assim, se existe um número inferior de alunos com deficiências do que o mínimo para o professor cumprir seu regime de 20 horas, ele pode vir a cumprir sua jornada de trabalho em outra escola.

A Resolução nº 310, de 15 de setembro de 2010 (RIO GRANDE DO SUL, 2010), da legislação educacional do Rio Grande do Sul, estabelece procedimentos para a inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Esta mudança pode ser considerada muito positiva, pois esta exigência de reformulação dos regimentos escolares, colocando a Educação Especial como modalidade da Educação Básica, tendo todas as prerrogativas que as demais modalidades, têm e traz a obrigatoriedade de todas as escolas a contemplarem em seus regimentos, sendo que até esta resolução não existia um rigor para isso, ela era vista mais como um serviço da escola do que como modalidade de ensino.

Hoje é possível dizer que, desta forma, a Educação Especial, em termos de estado, o Rio Grande do Sul conquistou espaço importante, tanto no atendimento de AEE quanto nas classes especiais que até a presente data ainda se constituem em espaços educacionais no estado.

Por fim, após refletir sobre a história política da Educação Especial no Brasil, é possível considerar que os avanços existiram e existem, que as políticas foram elaboradas e que algumas ideias ainda são equivocadas, tais como a formação do profissional para trabalhar com a Educação Especial, a acessibilidade urbana que ainda precisa ser revista e, até mesmo no cerne da própria escola que é onde a educação de fato acontece, é necessário pensar em novas posturas e formas de pensar a Educação Especial.

Aqui o foco não é saber se a escola é comum, especial, se o atendimento é feito em classe especial ou sala de atendimento educacional especializado. A mudança tem que ser de concepção, de perceber que todos, independentemente de suas condições biofísicas, têm o direito a aprender em um espaço que lhes

oportunize desenvolver habilidades, competências, que lhes favoreça o convívio com o outro.

A escola hoje precisa se adaptar a toda diversidade que nela se apresenta, ela nunca foi homogênea, como muitos acreditaram, ela sempre foi heterogênea e atualmente essa heterogeneidade pode ser mais percebida e, por isso, talvez as inquietações e discussões sejam mais percebidas.

As políticas públicas são importantes para estruturar a escola em direção a uma proposta mais inclusiva, porém elas não são determinantes para que essa proposta aconteça. O que determina uma escola inclusiva são as ações de caráter inclusivo que efetivamente nela ocorrem.

## **2 (ENTRE) CRUZAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Cambi (1999) retrata ser a história da educação um repositório de muitas histórias dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo “educação”. É pluri, articulada em muitos níveis que se relacionam e se entrecruzam para formar um saber rico tanto em sugestões como de resultados para o conhecimento das sociedades na sua história.

Um dos pontos mais fortes, presente em todas as épocas educacionais e que hoje ainda é muito visível, é a educação por classes, diferenciadas por papéis e funções sociais, por grupos sociais. Mascaram essa questão é não pensar criticamente sobre educação. Nos tempos atuais, temos uma política educacional de ensino público e gratuito a todos, oferta de acesso à escola, inclusive a adultos que não terminaram sua escolarização com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou ainda o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - que possibilita a esses jovens e adultos um ensino profissionalizante, políticas de educação inclusiva, sistema de cotas, Pró-Uni, Reuni, Educação à Distância.

Mas a análise que deve ser feita é se todas essas políticas são qualificadoras da educação e se são garantia de acesso e permanência de todas as pessoas de diferentes classes sociais existentes no país ou são apenas medidas governamentais para manter o crédito com o Banco Mundial que condiciona muitos fatores à garantia de recursos financeiros aos países em desenvolvimento, como foi discutido no capítulo anterior.

Gomez (2001) refere que as políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado e do bem-estar e a concepção da educação, não como serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida logicamente à regulação das relações entre a oferta e a procura. Este autor ainda ressalta que as instituições escolares abandonadas ao livre mercado não podem cumprir sua função educativa, em primeiro lugar, porque o mercado reproduz as desigualdades, alunos de classes favorecidas terão melhores recursos e condições para o seu desenvolvimento intelectual em escolas de primeira categoria e alunos de

classes desfavorecidas, a discriminação e escolas inferiores; em segundo lugar, porque as exigências do mercado não reparam em valores éticos educativos, mas na rentabilidade a qualquer preço e isso faz com que o objeto central das escolas seja a competitividade em prol de resultados, isto justifica a reprodução educativa da desigualdade sob a aparência de igualdade de oportunidades.

No Brasil, o surgimento de diversos projetos e reformas no setor público têm se caracterizado pelo “aumento de qualidade de ensino” e maior funcionalidade da instituição escolar, principalmente relacionados à educação básica, fato que é preciso questionar tendo em vista que é possível perceber com clareza que essa “qualidade” parece vir disfarçada de “quantidade”. Há uma inequívoca intenção por parte do Ministério da Educação que se preocupa muito em apresentar números, que se traduzem na aplicação de um instrumento de avaliação, a Prova Brasil, e divulgando, a partir deste, Índice de Desenvolvimento Educação Básica – IDEB - das escolas de todo país, dando destaque e, obviamente maior financiamento, para aquelas que atingiram um maior IDEB.

Compreende-se isso como quantificação e não qualificação da educação. Esse instrumento tem a justificativa de verificar como está o aproveitamento escolar nas escolas públicas, porém antes de avaliar é preciso oferecer condições favoráveis de ensino.

Pode-se exemplificar com algo notoriamente discutido e comentado pela mídia, ou seja, o processo de sucateamento das escolas públicas de norte a sul do país e a falta de investimento da união, dos estados e dos municípios em realizar melhorias na infraestrutura de prédios escolares, bem como de oferecer salário justo aos profissionais de educação e condições de trabalho mais favoráveis.

Aumentar a oferta de vagas e divulgar que o índice de alunos em idade escolar matriculados nas escolas aumenta a cada ano não qualifica a educação, mas ratifica a quantificação. O fenômeno de haver um acréscimo do número de alunos na escola, em muitas situações, inseridos em turmas superlotadas e em condições de não aprendizagem, não garante de maneira alguma aprendizagem com qualidade.

As discussões e proposições sobre a universalização da educação básica foram alvo, em 1990, da Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, na Tailândia, e teve como foco principal a discussão apresentada pela UNESCO, referente ao atendimento, às necessidades básicas de aprendizagem que, para o

Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), contribuiriam para a redução da pobreza e o acesso aos códigos da modernidade, ou seja, cidadania e competitividade por meio da educação como estratégia de inclusão social.

Mesmo esta Conferência tendo peso significativo na elaboração destas políticas públicas que hoje existem no Brasil, parece claro um forte dualismo entre as pretensões legais e a realidade do sistema educacional brasileiro. A pobreza não foi erradicada em país nenhum no mundo, a educação ainda não é para todos e ainda existem muitos que estão à margem da escola.

Sobre isso Bueno, Marin, Bontempi Jr (2010) apontam:

Se, no passado, os processos de seletividade se davam pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela repetência escolar, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso para a quase totalidade de crianças com idade de ingresso no ensino fundamental, e pelos mecanismos de redução da repetência (sistema de ciclos, regime de progressão continuada, etc.), esta seletividade se expressa fundamentalmente pelos baixos índices de aprendizagem que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos estratos mais pobres. Considerando que o fracasso escolar, expresso por formas diferenciadas de seleção e classificação dos alunos, em diferentes momentos históricos, é marca constitutiva do sistema escolar brasileiro desde a Independência, os processos de seletividade escolar têm sido uma das grandes preocupações que acompanham a produção intelectual sobre a educação escolar desde, pelos menos, as primeiras décadas do século XX (p. 2).

Porém, estes mesmos autores refletem que:

Paradoxalmente, apesar desse imenso conjunto de iniciativas políticas, educacionais e pedagógicas, abrangendo desde os órgãos centrais da união e das unidades federadas, bem como de muitos dos municípios brasileiros até as unidades escolares, o traço marcante do fracasso escolar, expresso pelos índices de não-acesso, reprovação, repetência e evasão escolares ou de permanência desqualificada dos alunos na escola permanece até os dias de hoje (p. 3).

As atuais políticas de inclusão escolar aparecem como uma possibilidade de favorecer a não exclusão de alunos ao sistema escolar e a partir deste contexto que as discussões acerca destes documentos se fazem necessárias.

## 2.1 A Educação Inclusiva e suas interfaces com a Educação Especial

Para compreender de que política se está falando, é necessário começar a discutir o que é inclusão e como ela passou a fazer parte das perspectivas educacionais no mundo todo, em especial no Brasil.

No dicionário Aurélio (2012, S/P), inclusão significa “.f. Ação ou efeito de incluir. / Estado de uma coisa incluída. / Matemática Propriedade de um conjunto A cujos elementos fazem parte de outro conjunto B. (Diz-se que A está incluso em B.)”. Incluir (S/P) significa “t. Encerrar, inserir: incluir uma nota numa carta. / Compreender, abranger: incluo-te na lista de meus convidados. / Envolver, implicar: essa expressão inclui afronta”.

No dicionário Michaelis (2012, S/P),

*sf (lat inclusione)* 1 Ato ou efeito de incluir. 2 Penetração de uma coisa em outra. 3 Em histologia, impregnação, em um tecido, de uma substância líquida que se solidifique e permita que ele seja cortado em lâminas delgadas, para exame microscópico. 4 *Biol* Qualquer partícula encontrada no núcleo da célula e de natureza diferente da do protoplasma.

Neste mesmo dicionário, incluir significa:

(lat includere) vtd 1 Encerrar, fechar dentro de: Incluíra um cheque na carta. vtd 2 Inserir, introduzir: Incluir um capítulo num drama. vtd 3 Abranger, compreender: Este capítulo inclui a guerra dos mascates. vtd 4 Conter em si; envolver, implicar: Aquele trecho do discurso inclui uma ameaça. vtd 5 Encerrar-se, conter-se: "Toda a paixão de Cristo se inclui no sacramento da Eucaristia" (Pe. Antônio Vieira) (S/P).

É possível compreender que, consultando dicionários, o conceito inclusão tem o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas.

Assim, com estas definições de inserção, as políticas internacionais e nacionais vêm utilizando a palavra inclusão no discurso sobre os direitos humanos, uma vez que se preconiza o acesso de todas as pessoas as mesmas condições, os mesmos direitos constitucionais, entre eles o direito à educação.

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001, p. 2).

Ao longo dos anos, os conceitos inclusão social e Educação Inclusiva começaram a ser cada dia mais discutidos. Sobre isso, Garcia (2009, p. 1) refere que “debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou grupos “excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial”. Para essa autora, é justamente por essas questões que as políticas de inclusão se fazem necessárias.

É importante destacar uma reflexão sobre inclusão feita por Abramowicz (2001, p. 3) que não se destina a nenhum público específico, apenas analisa este conceito de uma forma mais ampla:

Não é um processo simples, mas, no entanto, há componentes disruptivos nestes que não são incluídos, (esses grupos excluídos) vivem em uma espécie de exterioridade, de fora. Exterioridade que pode estar nos mais pobres, nos negros, nos loucos, nesses, a quem imputaram o nome de portadores de necessidades especiais (...), nestes que estão excluídos, nos quais as linguagens e os sentidos estão mais separados das teias do poder.

A ideia de que a inclusão vem de uma sociedade determinada pela exclusão, é observada ao longo de muitos períodos históricos pelos quais a sociedade mundial passou até chegar aos dias de hoje. Sempre houve grupos que eram considerados excluídos, fosse pela condição financeira, pela religião, cor da pele e logicamente deficiências. E parece ser de senso comum, ainda hoje, que existam grupos de pessoas consideradas “marginais”, ou seja, que se posicionam à margem da sociedade.

Martins (1997) afirma que não são estas pessoas que se colocam à margem da sociedade, mas a própria sociedade que as coloca nesta situação, uma sociedade capitalista, de consumo que exclui, para incluir a seu modo, de acordo com suas próprias regras. Ainda para esse autor, essa “reinclusão” se dá no plano econômico, e não no social, como o exemplo do caso dos camponeses no início da Revolução Industrial, aqueles que eram excluídos do campo, eram incluídos pelas indústrias.

Especialmente no Brasil, a concepção de exclusão social advém da desigualdade social, da pobreza, da miséria que se perpetua até hoje ao observar a situação de extrema carência econômica de grande parte da população. Segundo Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, com base no salário mínimo de R\$ 510,00, 27,78% da população recebe até um salário mínimo, 20,33% de um até

dois salários mínimos, 7,02 de dois a três salários, mais de três a cinco salários mínimos 5,68%, de 5 a 10 salários mínimos 4,12%, de 10 a 20 salários mínimos 1,54%, mais de 20 salários mínimos, 0,75% e sem rendimento (aqui se consideram pessoas que vivem apenas de benefícios), 32,78 da população. Em síntese, se somar o percentual da população que tem uma renda de um salário mínimo, com quem tem de um a dois já dá quase metade da população: 48,11%.

Hoje a situação de miséria da população mundial, as desigualdades sociais, faz com que os governos busquem políticas públicas que deem conta de encontrar estratégias para, se não resolverem, pelo menos minimizarem estes problemas, e as políticas educacionais, entre elas as políticas de educação inclusiva, fazem parte destas políticas sociais.

Maciel (2009, p. 36) explica que:

Não basta a oferta do acesso a todos à escola, para que garantam a todos as condições de competir no mercado de trabalho. Além das características eliminatórias do próprio mercado de trabalho, inclusive por sua subsistência, outras condições se fazem necessárias à competição. A real capacidade técnica, emocional, social e cultural é o amálgama necessário para o embasamento do processo educativo e a formação de um sujeito que possa efetivamente competir e, quase sempre, superar barreiras impeditivas, muitas vezes utilizadas pela sociedade e pelo mercado para a seleção de quem lhes garantirá a subsistência.

As políticas de Educação Inclusiva, analisadas a partir desta perspectiva, devem não apenas pensar no acesso dos alunos a escola, mas também em oferecer condições de continuar na escola e se preparar para o trabalho, são as discussões de qualidade de ensino mais uma vez trazidas à tona. É o pensar na educação como formação humana, como conscientização e transformação social.

É importante analisar a conceitualização de Educação Inclusiva por alguns pesquisadores da área para então poder discuti-la no âmbito da Educação Especial.

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BATALHA, 2009, p. 78).

A educação inclusiva preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devam ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série. Entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados

pela educação inclusiva, destacam-se os portadores de necessidades educacionais especiais... (GLAT, FONTES, PLETSCHE, 2006, p. 2).

“Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e *sim*, a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas [...] (FERREIRA, 2005, p. 43).

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Fica claro que nos conceitos apresentados anteriormente, os pesquisadores se referem à Educação Inclusiva como algo amplo e que entendem a educação para “todos” os alunos.

Ao pensar em “todos”, pensa-se em uma vasta diversidade e a Conferência de Jomtien em 1990 – Educação para Todos – disseminou esta discussão que, durante a década de 90, serviu para o surgimento das políticas educacionais, em especial no que diz respeito à Educação Básica que deve ser oferecida com qualidade para a população mundial.

Esta Conferência impulsionou também o movimento de Educação Inclusiva em diversos países, em especial no Brasil, que tem neste movimento um dos balizadores da política atual vigente na área da Educação Especial.

Voltando à discussão de quem são estes “todos” aos quais este encontro se referia, pode-se começar a pensar então na Educação Inclusiva, um ponto de vista político possível para a Educação Especial.

Pensar, refletir, retornar à história da Educação Especial é importante para que se possa começar, então, a compreender como iniciou esse movimento conhecido como Educação Inclusiva, hoje mundialmente discutida e que se entrelaçou com a Educação Especial de tal maneira que parece que ambas são sinônimos uma da outra, o que não pode ser aferido como verdade. Elas são partes uma da outra, mas não significam a mesma coisa.

Fazendo uma análise da história da Educação Especial no Brasil, segundo Mazzota (2005), foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo

atendimento aos deficientes ocorreram e que, aos poucos, foi se expandindo para outros países chegando também ao Brasil.

Inspirados nestas experiências alguns brasileiros iniciaram, ainda no século XX, a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTA, 2005, p. 27).

Mazzota (2005) ainda destaca dois períodos na evolução da Educação Especial, o primeiro de 1854 a 1956 quando as iniciativas eram oficiais e particulares isoladas e surgiram as primeiras escolas especiais, como o Instituto Benjamin Constant em 1891; o Imperial Instituto de Surdos Mudos em 1857; o Instituto Santa Teresinha em 1929; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller em 1951; o Instituto Pestalozzi de Canoas em 1926, especializado no atendimento a deficientes mentais, que se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul. Em 11 de dezembro de 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, também a partir dela, muitos outros foram sendo instituídos.

Esse autor destaca que, no segundo período, de 1957 a 1993, o atendimento ao excepcional foi assumido pelo governo federal através de campanhas voltadas para esse fim. Entre estas campanhas merece destaque a campanha liderada pela Sociedade Pestalozzi e APAE, ambas do Rio de Janeiro, com o apoio do Ministro da Educação e Cultura da época – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do DM – CADEME, que tinha por finalidade promover em todo território nacional educação, reabilitação e assistência às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.

Pelo Decreto nº 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (BRASIL, 1974), sediado no Rio de Janeiro, com a finalidade de promover melhorias do atendimento aos excepcionais, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial desde a educação infantil até o 2º grau (atual Ensino Médio).

O CENESP funcionou até o ano de 1986, quando foi transformado em SESPE, Secretaria de Educação Especial com sede em Brasília que, em 1992, sob a direção da professora Rosita Edler Carvalho, passou a se denominar SEESPE, órgão específico do Ministério da Educação. A partir de 1994 com a política de Educação Especial, esta área começa a ganhar novos contornos na educação brasileira. Novos parâmetros e paradigmas começam então a ser discutidos e questionados, cita-se como exemplo o conceito “necessidades educacionais especiais” e os conceitos de integração e inclusão.

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) em conjunto com os movimentos internacionais intensifica estes debates e a Educação Especial ganha destaque com a chamada Educação Inclusiva.

Januzzi (2004, p. 9), ao falar da história da Educação Especial no Brasil, concebe que:

...três modos de pensar essa educação: A – as [concepções] centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal; B – as que enfatizam ora o *contexto*, em que a educação visa somente à preparação para ocupar lugares no mercado de trabalho existente, ora a *educação*, que passa a ser redentora da realidade; C – a que ressalta a educação como *mediação*, procurando estabelecer o diálogo entre ela e o contexto, enfatizando a formação política do aluno: conhecedor dos condicionantes históricos e apropriação dos conhecimentos necessários à vida digna e transformadora da sociedade, através do uso de tecnologia, métodos e técnicas adequados.

Essas concepções, segundo esta autora, não podem ser demarcadas de forma estanque, elas foram ocorrendo sutilmente e também mesclando uma e outra no decorrer dos tempos e, até hoje provavelmente, mantêm-se incutidas em discussões que cercam a área da Educação Especial.

A partir deste viés, foram promovidas todas as políticas e discussões que a sucederam até a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva no ano de 2008 (BRASIL, 2008a). Esta política reformula novamente o público a quem a Educação Especial se destina, retornando ao conceito de pessoas com deficiência, ainda que utilize em sua denominação a perspectiva inclusiva.

Porém, é justamente quando se analisa o alunado, que a Política de 2008 demarca como sendo da Educação Especial, que se deve promover uma reflexão desta perspectiva inclusiva que a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) já

discutiu em 1994 e que repercutiu sobremaneira na legislação brasileira e também nas discussões e produções acadêmicas que começaram a se apropriar desta nova visão acerca da Educação Especial no Brasil, fazendo com que muitas vezes a própria Educação Inclusiva se tornasse o centro de todas as atenções.

Até mesmo ao falar na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), é possível, mesmo hoje mais de uma década e meio depois, trazer à tona questões importantes que merecem ser pensadas, uma vez que foi este evento que teve grande impacto no que se refere a políticas de educação inclusiva no Brasil.

Esta conferência ocorreu em Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994 e reuniu líderes mundiais de 92 governos e 25 organizações internacionais. Segundo Carvalho (2004), que fazia parte da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, apesar dos esforços para se fazer representar neste evento, o Brasil por motivos burocráticos não se fez presente. Essa autora relata que a “Declaração de Salamanca não aparece mencionada como fonte de subsídios, embora implícita na citação de documentos apresentados pelo Brasil em conferências realizadas pela UNESCO” (p. 9).

Assim, mesmo o Brasil não se fazendo representar em Salamanca, toda a literatura produzida no país a partir deste evento, por acadêmicos e pesquisadores na área da Educação, mais especificamente da Educação Especial, refere-se à Conferência como o grande marco para que novas diretrizes educacionais fossem elaboradas neste campo.

Foi justamente a partir desta filosofia de respeito à diversidade que as políticas educacionais inclusivas começaram a fazer parte do discurso educacional no mundo todo. O Brasil abarcou estas discussões a partir de dois marcos importantes que são a Conferência de Jomtien em 1990, já discutida a sua importância para área, e a Declaração de Salamanca em 1994 que trouxe para o campo da Educação Especial esse compromisso com a Educação Inclusiva.

Santos (2002), ao discutir quem são os alunos que a Declaração de Salamanca tem como foco de atendimento escolar, utiliza a versão inglesa deste documento, alegando que a versão traduzida para o português deixou de fora três seções inteiras: uma denominada Educação para Necessidades Especiais: uma visão geral; outra intitulada a Conferência e o terceiro Resumo das Apresentações Temáticas e discussões. Para esta autora, essa observação é necessária de ser feita, porque nestas três partes, que não constam na tradução, residem discussões

importantes, como por exemplo, o uso pelos palestrantes dos termos “integração” e “inclusão”, alternando entre um e outro sem discriminação, ora como sinônimos, ora como termos diferentes, mas complementares.

Além disso, Santos (2002) afirma que, ao se ler a versão brasileira da declaração, nas diretrizes, verifica-se a palavra integração, quando na versão inglesa a utilizada é inclusão. Sabe-se que existem autores contemporâneos que percebem as diferenças entre estes dois termos e fazem questão de marcá-las. Werneck (1997) é umas das autoras que coloca claramente as diferenças entre ambas, considerando que a integração recebe o aluno na escola, mas que ela não precisa se reestruturar, o aluno é que deve se adaptar a ela, enquanto que a inclusão exige uma ruptura da escola, ela precisa encontrar respostas para educar este aluno com necessidades especiais que lá chega. Esses argumentos têm como foco de ação o indivíduo e as diferentes formas que o sistema tem de acolhê-lo.

Porém, existem autores, como Carvalho (2000), que percebem que as diferenças entre integração e inclusão existem, mas as enxergam como “partes diferenciadas de um mesmo processo histórico de construção de valores cada vez mais humanistas e democráticos” (Santos, 2002, p. 107).

Santos (2002) segue explicando:

Em outras palavras, o alerta segue no sentido de termos cuidado aos nos desvencilharmos tão facilmente dos “velhos” conceitos para prontamente assumirmos “novos” conceitos. Estes, embora adotados com a melhor das intenções, podem, por vezes, conduzir à perda do foco real de discussões: o que é especial agora? Ou: o que deve ser especial na educação para que ela se torne de fato aberta a todos? ...No fundo, não podemos esquecer que a luta pela inserção (seja ela por cascata ou caleidoscópico) diz respeito ao ideário de uma educação democrática, com base nos princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos direitos humanos, e que culminam (mas não terminam) na proposta de Educação para Todos, oficializada em Declaração Mundial em 1990. Também não podemos esquecer que nesta luta sempre esteve presente a preocupação com todos os grupos excluídos, e não apenas com portadores de deficiência (p. 108).

Essa autora considera mais prudente marcar as diferenças que existem entre estes conceitos e resgatá-los como partes de um processo histórico, já que ambos representam diferentes momentos na afirmação do direito de educação para todos e é fundamental respeitar o contexto de cada um. Muitas vezes a integração é o máximo que no momento se pode conseguir em determinada situação, é o que está

ao alcance de todos, então que assim seja, respeitando os ritmos de cada sujeito, de cada cultura, para absorção de novos paradigmas, sem romper com a historicidade.

O próprio texto da Declaração de Salamanca na versão inglesa, de acordo com Santos (2002), alterna-se entre os dois termos. Existem diferenças, mas não a ruptura total. Elas, como já foram abordadas, originam-se da luta pela democratização de uma educação para todos, porém nesta perspectiva, é imprescindível considerar que existem preocupações econômicas decisivas para a adoção de políticas que atendam aos interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI -, que são na verdade, os mentores de todas as reformas educacionais e que usam a educação como uma moeda de troca, ou seja, empréstimos e investimentos serão concedidos caso suas regras sejam cumpridas. O Banco Mundial e o FMI começaram a se preocupar com a pobreza nos países de terceiro mundo e foi justamente esta preocupação com os países pobres que desencadeou tantas políticas de acesso a todos à educação, entre elas as políticas de inclusão. Para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os países de terceiro mundo ou chamados emergentes são um grande mercado consumidor para o primeiro mundo, por isso também o interesse de escolarizar essa população para que eles possam consumir.

A inclusão, de acordo com Carvalho (2000), abrange aspectos de reciprocidade, não de apenas tolerância ao diferente, mas de entrar em uma relação de troca. A escola, a sociedade e os indivíduos devem se engajar nesta proposta. “Neste sentido, não caberia dizer que a inclusão ultrapassa ou supera a integração. Ela a abrange e a ressignifica” (Santos, 2002, p. 111).

Para este estudo, é fundamental abordar o Título *A Conferência*, que não consta na versão em português, somente na inglesa, que foi a primeira versão a ser publicada pela UNESCO após a conferência, pois ela define crianças com necessidades educacionais especiais:

Crianças com necessidades educativas especiais incluem: aqueles que estão atualmente matriculados em escola primária, mas por diversas razões não progredem de forma adequada, aqueles que não estão atualmente matriculados em escolas primárias, mas que poderia ser inscrito se as escolas fossem mais sensíveis e o grupo relativamente menor de crianças com mais deficiência física, mental ou múltipla, deficiências que têm

necessidade de educação especial, necessidades que não estão sendo atendidas (Declaração de Salamanca, versão inglesa, 1994, p. 23)<sup>5</sup>.

Nesta citação, é possível identificar que não existem dúvidas para esta Declaração que o alunado da Educação Especial, antes visto como aqueles que tinham deficiência, passa a ser outro, que não tem essa delimitação no contexto de Educação Inclusiva. Assim, a Educação Inclusiva ressignifica a Educação Especial dentro desta proposta de Educação Para Todos, já que ela deve atender a todos.

Para Santos (2002), o foco da Educação Especial a partir desta perspectiva inclusiva não pode mais estar centrado apenas em torno das pessoas com deficiência, mas sim em todos os alunos que, por alguma razão, estão excluídos na escola e até mesmo da escola. É necessário que o foco de ação seja romper essas barreiras que estão impedindo estes alunos de aprender, barreiras que podem estar no próprio indivíduo, na escola, no docente, no próprio sistema educacional, na comunidade.

Batalha (2009, p. 86-87) explicita que:

A inclusão é um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos que se encontram temporária ou permanentemente incapacitados, em desvantagem pelos mais diversos motivos, levando-os a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. Quando se fala em inclusão, faz-se referência a uma nova postura da sociedade, de uma sociedade que se percebe heterogênea e permite que apareçam as diferenças. O direito à Educação Inclusiva é de todas as crianças brasileiras, com e sem deficiência, e consta tanto do ordenamento jurídico pátrio, como de tratados e convenções internacionais, inclusive da última convenção recém assinada no âmbito da Organização das Nações Unidas, ONU.

Refletindo a respeito deste conceito de inclusão elaborado por Batalha (2009), faz-se importante lembrar que a formação social brasileira tem um histórico de exploração, pois os desvalidos eram desfavorecidos, tanto nas condições de trabalho, quanto na educação.

Para Leher (2009), é impossível empreender a luta hegemônica pela educação, sem enfrentar o debate central entre as categorias de exclusão e inclusão, em especial nas políticas educacionais. Ao se analisar todo o contexto educacional brasileiro, há de se discordar da inclusão como um conceito

---

<sup>5</sup> Tradução livre.

revolucionário, pois a sociedade em nível macro e a escola em nível micro continuam sendo espaços de luta de classes, ou ainda espaços onde os governos criam medidas paliativas para resolver ou pelo menos fazer de conta que resolvem os problemas da pobreza, da falta de condições de acesso ao mercado de trabalho e, assim, mascarar a exclusão.

Patto (2008) expõe que:

A exclusão de um enorme contingente da população economicamente ativa do trabalho formal produz um excedente de oferta de mão-de-obra que degrada salários e muda até mesmo para os critérios de seleção de pessoal, quer dando espaço ainda mais largo a estereótipos e preconceitos como a cor da pele, quer exigindo níveis de escolaridade que não guardam relação com o trabalho realizado. Ao mesmo tempo, no marco da lógica neoliberal, privatiza-se a responsabilidade do poder público pelo provimento dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação, e despontam no cenário da inclusão (p. 25 e 26).

A partir disso, o governo promove políticas focais, ainda assistencialistas, como o programa Bolsa Família que beneficia famílias com renda de R\$ 121,00 a R\$ 150,00 por dependente e que, segundo dados do IBGE, faz com que um a cada quatro brasileiros receba este benefício. As mulheres, cabe salientar, compõem a maioria dos usuários do programa.

Considerando-se, ainda, no interior da escola, o governo também se utiliza de mecanismos para favorecer a aprovação, como por exemplo, a progressão continuada, a não reprovação nas três primeiras séries do ensino fundamental, políticas de correção de fluxo, pensadas em uma lógica, segundo Freitas (2002), de internalização de custos, ou seja, o sistema escolar “se conscientiza” dos custos da repetência e evasão e cria, a partir disso, medidas para minimizar esta situação. A política de Inclusão também faz parte de todo esse contexto.

Como já foi discutido no decorrer de todo este texto, os conceitos de inclusão e de Educação Inclusiva são complexos, sendo necessário então questionar a responsabilidade da Educação Especial frente à dimensão a que se propõem esses conceitos.

A Educação Especial no Brasil constitui-se como um campo de atuação específico, com um público-alvo bem definido<sup>6</sup>, que sempre foram as pessoas com deficiências que, num primeiro momento, englobava todos que “desviavam” do

---

<sup>6</sup> Principalmente se considerarmos a atual delimitação orientada pela PNEEPEI (2008)

padrão de normalidade imposto pela sociedade. Atualmente mantêm-se como público-alvo desta modalidade de educação as pessoas surdas, cegas, com deficiência mental, e mais recentemente as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs e as altas habilidades e a superdotação.

Alguns estudos apontam que esse debate entre anormalidade a normalidade iniciou-se com os estudos de Alfred Binet (1857-1911), criador dos primeiros testes para medir o QI (coeficiente de inteligência).

Acreditava-se, naquela época, que separar alunos pelo seu grau de inteligência traria benefícios a todos. Esta ideia foi incorporada por muitos pesquisadores e estudiosos e até os dias de hoje tanto o DSMIV quanto o CID10 pauta-se pela medida do QI para nomear pessoas com deficiência mental. Estes famosos testes podem ser os responsáveis pela criação de classes homogêneas que se perpetuam no Brasil. Ainda se observa na turma A os mais inteligentes, na turma B os de inteligência mediana, na turma C os com o mínimo de Inteligência e na turma D todos os repetentes.

A respeito destas diferenças individuais entre as crianças e sua classificação em diferentes classes escolares, Antipoff (1992 apud DOMINGUES, 2011, p. 63) aponta que:

Destacam-se, assim, em uma das extremidades da escala, crianças precoces, e em outras lerdas e retardadas, deixando ver na parte central um conjunto bastante denso de crianças cujo desenvolvimento se faz num ritmo médio (p. 32).

Ainda sobre os testes de QI serem determinantes para agrupar crianças em salas de aula, esta pesquisadora se mostra crítica e alega o que Antipoff (1992 apud DOMINGUES, 2011,64) relata

Não nos deixemos iludir, porém, com os resultados dos testes mentais. Os melhores dentre eles nunca dão diagnósticos inteiramente exatos e precisos sobre o desenvolvimento do espírito da criança. A alma humana, o espírito infantil que se desenvolve, suas molas de ação, encerram uma tal complexidade que o mais perfeito teste psicológico é impotente para chegar ao conhecimento de todos os seus meandros, que influem na conduta e no progresso escolar (ANTIPOFF, 1992, p. 33-34 apud).

Para Antipoff (1992, apud DOMINGUES, 2011, p. 67), não bastava à aplicação de testes de inteligência para se formar classes homogêneas, era necessária também a observação por parte do professor a respeito do

desenvolvimento dos alunos. Ela considerava, por exemplo, importante separar o aluno novato do repetente. Ela propõe que se separem os alunos novatos dos alunos repetentes, pois entende que a situação é humilhante para o repetente, pois ele não teria necessidade de recomeçar as instruções, mas sim de continuá-las. Também defendia a separação de crianças por idade, sendo seis anos e nove meses a idade mínima para entrada no primeiro ano, e ainda como um segundo e terceiro critérios a separação de crianças de acordo com o desenvolvimento mental e a inteligência geral.

Porém, Antipoff (1992, apud DOMINGUES, 2011, p. 67) nota que entre 1931 e 1934 não se pôde observar um progresso verdadeiramente notável nas promoções ao final de ano nas classes de primeiro ano. Aliás, não podemos esperar grandes vantagens dessa medida, empregada. “Por que motivo as crianças agrupadas em classes mais ou menos homogêneas, aprenderiam com mais eficiência que os meninos não selecionados?” (ANTIPOFF & RESENDE, 1934, p. 27).

Começa aqui o princípio de uma crítica de Antipoff à homogeneização das classes escolares, crítica que se tornará cada vez mais contundente. Ela mesma aponta que — *não é* “a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças” (ANTIPOFF & RESENDE, 1934, p. 27). Contraditoriamente neste mesmo ano de 1934, ela considerava que o primeiro passo no sentido da homogeneização do ensino seria a seleção das crianças em classes homogêneas.

De acordo com Domingues (2011),

[...] em 1935, Helena Antipoff expôs novos aspectos acerca da homogeneização das classes escolares. Nesse artigo, Antipoff dialoga com o modelo Taylorista, que consiste em um método de racionalização do trabalho criado por F. W. Taylor, no final do século passado. O objetivo era sistematizar a produção, aumentar a produtividade, economizar tempo e suprimir gastos desnecessários no interior do processo produtivo. Esse método fez muito sucesso entre os patrões da época e não se restringiu ao interior das fábricas (RAGO e MOREIRA, 2007). Seguindo esse modelo, ela propôs uma organização racional das atividades escolares, tornando-as mais produtivas, sendo que sua intenção era separar os alunos segundo os resultados obtidos nos testes de inteligência. A divisão das classes seria feita seguindo os critérios de que, no caso de alunos novatos, na classe A estariam os alunos de Q.I. mais elevado, na classe B os de Q.I. médio e na C os de Q.I. inferior. No caso dos alunos repetentes, as salas seriam as B para os alunos alfabetizados e C para os alunos retardados<sup>25</sup> e de inteligência tardia. A classe D seria para os retardados e anormais (do ponto

de vista mental e sensório motor<sup>26</sup>) e a classe E para os alunos com anomalias de caráter (p. 68).

Este pesquisador explica que, apesar de Antipoff considerar esse modelo bem sucedido em outros países, ela faz a ressalva de que toda modificação deve ser estudada em suas repercussões para que se possam ver quais os efeitos que ela traz, seus pontos positivos e negativos, que não se tratava de uma implantação desordenada de uma nova forma de ensino, mas sim de avaliar se esse novo pensar do ensino seria eficaz. Ela fez e pensou na homogeneização das classes escolares a pedido do governo mineiro, ainda que se mostrasse crítica a esse processo, pensando que as crianças se beneficiariam em um mesmo ambiente que compreendesse suas diferenças.

Pode-se perceber, assim, que a forma como ainda hoje as escolas trabalham com divisão de classes escolares, colocando os melhores alunos em turmas A e distribuindo os outros de acordo com seu rendimento e que podem ter a influência deste pensamento de Antipoff, ainda que ela mesma fizesse críticas aos testes de QI e considerasse importante avaliar se o sistema funcionava ou não. Embora em tempos de inclusão, ainda se acredita que realizando essa separação fica mais simples trabalhar.

Retornando à Educação Especial e ao princípio para o qual ela foi pensada, dentro de todos os estudos, de toda legislação vigente, observa-se uma tentativa, ao longo dos anos de cumprir suas metas e seus objetivos.

A educação das pessoas com deficiência, TGDs, Altas Habilidades e Superdotação começou a ganhar mais espaço, saiu dos espaços considerados segregados, como escolas especiais, chegou às escolas de ensino comum, primeiro em classes especiais, para finalmente às classes comuns. Quanto a isso, as discussões continuam sendo pertinentes, mas muito ainda precisa ser feito, não existe uma educação ideal. Nesta conjuntura, não estariam afetos apenas os sujeitos da Educação Especial, mas sim os sujeitos da educação como um todo.

Aqui a consideração mais importante a ser feita é que, no decorrer dos últimos anos, Educação Especial e Educação Inclusiva se entrelaçaram de tal modo que uma parecia ser sinônima da outra, ou ainda, parece que a Educação Inclusiva veio substituir a Educação Especial. Ao longo de todas as discussões, ficou muito claro que ambas fazem parte de um mesmo sistema, mas que não significam a mesma coisa, embora toda a legislação pareça trazê-las como iguais.

Alunos com necessidades educacionais especiais estão em maior evidência que alunos com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) preconiza ao falar do público-alvo da Educação Especial, esse já é um indicativo de que elas não são a mesma coisa.

Hoje se pode dizer que existem “alunos da inclusão” e alunos da Educação Especial se for seguir à risca o que a lei prevê e o que é possível apontar no Censo Escolar como alunos do Atendimento Educacional Especializado. “Alunos da inclusão” podem ser aqueles com transtornos de aprendizagem, aqueles com defasagem idade/série, aqueles com problemas emocionais sérios, aqueles que vêm de famílias desestruturadas<sup>7</sup> e não permanecem em escola alguma, não conseguindo, assim, criar vínculos de aprendizagem.

O universo destes sujeitos é muito extenso, talvez a Educação Especial, enquanto modalidade de educação, não consiga realmente dar conta de toda esta demanda. Mas então qual o intuito de denominar uma política como inclusiva? O fato de priorizar o atendimento de alunos com deficiência em classes comuns de ensino como é pressuposto da política, mas não é subsídio para fazer dela uma política inclusiva, já que esse é apenas um dos preceitos que transcreve uma ação de inclusão, dentre tantos outros já discutidos.

A área da Educação Especial abrange uma amplitude de temáticas e pesquisas que abarca desde questões relacionadas à vida diária de seus sujeitos, como sua interação social, sua cultura, questões relacionadas às políticas públicas nacionais e internacionais, discutem eliminação de barreiras que impedem a trajetória de aprendizagem destas pessoas, até buscar perspectivas de entendimento das condições de cada um dentro de suas especificidades. Além de ser uma área do conhecimento, ela é também uma modalidade da Educação Brasileira prevista na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Como responsabilizar a Educação Especial pela Educação Inclusiva no Brasil se nem mesmo é permitido que as salas de AEE atendam a todo o universo de alunos considerados da Educação Inclusiva? São muitos os questionamentos, muitas as dúvidas e as preocupações de quem pesquisa e de quem trabalha na área. Não é porque a Educação Especial foi, de certa forma, tirada de sua “zona de

---

<sup>7</sup> Entendo este conceito como crianças oriundas de famílias que as colocam em situação de risco psíquico, social, econômico e afetivo.

conforto” que se reflete sobre isso, mas principalmente porque parece que, aos olhos de leigos, tudo é a mesma coisa: “Educação Especial e Educação Inclusiva, na mesma panela”. Ela parece estar perdendo identidade por conta de um novo conceito que veio para agregar novas “perspectivas” e não substituí-la e muito menos misturar-se a ela.

O MEC proclama uma Educação Inclusiva, mas nem todos têm direito a receber um atendimento que venha contribuir para minimizar as dificuldades que porventura vierem a surgir durante esse processo. Esse direito hoje é garantido apenas para os sujeitos nomeados como alunos da Educação Especial, portanto, é de fácil dedução que a Educação Especial no Brasil hoje não é totalmente pautada no princípio da Educação Inclusiva proposta pela Declaração de Salamanca e por todos os marcos legais que a embasam e que dela decorrem.



### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.**

Ao buscar o aprofundamento e a discussão sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e os Transtornos de Aprendizagem, estabelecendo também uma diferenciação entre o que são dificuldades e transtornos de aprendizagem, entende-se ser fundamental tratar de um conceito que delega à Educação Especial amplitude e algumas mudanças. Refiro-me ao conceito de necessidades educacionais especiais, que também pode ser encontrado como necessidades educativas especiais.

Entretanto, já adianto que não é intenção deste trabalho discutir a etimologia das palavras educacionais e educativas, nem se elas podem ser usadas como sinônimas ou não. A intenção de trazer a discussão deste termo é de tentar compreender por que, em algum momento da história, a influência deste foi tão expressiva fazendo com que a Educação Especial fosse abarcada pela Educação Inclusiva, tornando-as quase sinônimas.

De acordo com Bueno; Bontempi e Marin (2010), em nenhum momento, aparece no texto original da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) o termo “Educação Especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isto, fica claro que o termo “necessidades educativas especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. Houve, a partir da divulgação deste documento, algumas distorções que provavelmente tenham dado à Educação Especial e à Educação Inclusiva essa ideia de que ambas são sinônimas uma da outra.

As traduções feitas em diferentes momentos no Brasil explicitam isso com muita clareza, como se verifica na versão efetuada pela CORDE (1994):

(...) instamos (...) aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 11).

Em contraponto a isso, a nova versão, disponível no site do SEESP/MEC: “(...) congregamos (...) os governos a endossar a perspectiva de escolarização

inclusiva e apoiar o desenvolvimento da Educação Especial como parte integrante de todos os programas educacionais”.

É estranho que o termo Educação Especial apareça na nova tradução, pois foi a partir desta Declaração que todo movimento de Educação Inclusiva começou a fazer parte da Legislação vigente no Brasil. A Resolução CNE n.º 02/ de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica restringe as políticas de inclusão à ação da Educação Especial no momento que a define como modalidade escolar que visa garantir a educação escolar dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. A partir deste documento e desta responsabilidade pela Educação Inclusiva dada à Educação Especial, é que ambas começaram a traçar um caminho que as coloca, para quem não conhece todo o percurso histórico percorrido por essas áreas, como sinônimas.

Ao discutir a Educação Inclusiva e a Educação Especial no capítulo anterior, buscou-se estabelecer a importância de compreender o quanto este conceito de necessidades educativas ou educacionais especial implica a redefinição da Educação Especial no Brasil, uma vez que os documentos legais como a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica e tantos outros já exaustivamente expostos e discutidos neste trabalho.

Substituir a terminologia *deficiência* por *necessidades especiais*, indistintamente, é uma prática discursiva bastante adotada pelo senso comum. Na verdade, todas as pessoas com deficiência apresentam necessidades especiais, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, nem toda pessoa com necessidades especiais possui uma deficiência, revelando que as duas expressões não são sinônimas. A expressão *necessidades educacionais especiais* tornou-se bastante conhecida, principalmente após sua utilização na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), surgindo com a intenção de atenuar as terminologias negativas que rotulavam os alunos como “deficientes”, “anormais”, “retardados”, “excepcionais”, “incapazes”, entre outras. No entanto, dada a sua abrangência, passou a incorporar outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência (FERNANDES, 2011, p. 136).

Segundo Marchesi (2004),

A educação especial viveu profundas transformações durante o século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação,

incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração de alunos com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestam. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades. O conceito “necessidades educativas especiais” começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial (p. 15 e 19).

Esse autor coloca que foi a partir de 1974, com o Informe Warnock, encomendado pelo Secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de experts, que esta definição se popularizou.

Assim, a definição, para Marchesi (2004) de necessidades educativas especiais:

[...] reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização (p. 19 e 20).

Este conceito sofre críticas e entre elas está justamente a sua excessiva amplitude à Educação Especial e incorporando-o a seu discurso sofreu mudanças importantes ao longo dos anos como já foi discutido neste trabalho.

Para Correia (1997), o conceito de Necessidades Educativas Especiais é:

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de *serviços de educação especial* durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento *acadêmico, pessoal e socioemocional* (p. 24).

Esse autor entende que alunos com dificuldades de aprendizagem específicas são alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que, portanto, precisam de serviços de Educação Especial, em Portugal, estes são de responsabilidade da Educação Especial. Conforme Martinez e Urquizar (2012), o termo Educação Especial tem conotações pejorativas, da mesma forma como Fernandes (2011) retrata, uma vez que reduz os alunos a um contexto especial, enquanto que o termo necessidades educativas especiais é mais amplo e propicia

uma perspectiva de diversidade tanto no que concerne ao alunado, como também em novas possibilidades didáticas e pedagógicas.

No momento em que a Educação Especial inicia as discussões sobre Educação Inclusiva, toma por base os movimentos internacionais para constituir seu campo educacional e se utiliza da terminologia necessidades educativas especiais até mesmo em sua legislação. É preciso então compreender que não se está mais falando de alunos com deficiência, mas também de todo esse contingente de crianças e adolescentes que, por algum motivo, permanecem à “margem” da escola, ainda que inseridos nela.

Cabe aqui refletir sobre quem são esses sujeitos com dificuldades de aprendizagem, pois muitas são as teorias na literatura especializada que discorrem sobre dificuldades de aprendizagem e muitos são os termos utilizados para nomear estes grupos de alunos que não aprendem na escola. Os termos dificuldades, transtornos, distúrbios, problemas, dificuldades específicas de aprendizagem são alguns dos utilizados.

Algumas teorias colocam todos os termos acima descritos como sinônimos, outras buscam diferenciá-los. Paín (1985) e Fernández (1991) utilizam o termo problemas de aprendizagem; Nicassio e Sanchez (2004), Dockrell e Mcshane (2000), usam a designação dificuldades de aprendizagem. Já Correia (2008) fala das dificuldades de aprendizagem específicas. Desse modo, não se julga que existe uma teoria única e que esta deve ser o balizador, mas acredita-se que é preciso optar por uma linha teórica para aprofundar os estudos e, com fundamento nela, começar a compreender de que aluno se está falando.

Martins (2006) relata que:

(...) embora com diferentes designações, as dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como um fenômeno real, que sua identificação é conceptualizada mediante a utilização de um modelo clínico e que o apoio aos alunos é considerado necessário, embora conceptualizado de diferentes formas (p. iv).

Essa autora ainda explica com mais clareza que:

[...] existem muitas diferenças na forma como cada país compreende o fenômeno das dificuldades de aprendizagem, na terminologia usada e no modo como a escola se organiza para responder às necessidades e características dos alunos. Adicionalmente, tem revelado que, mesmo

quando a terminologia utilizada coincide, as definições conceituais e operacionais podem ser diferentes (p. 16).

Com base nesta afirmação, faz-se necessário então compreender como alguns autores definem estas questões referentes ao que são dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, não apenas buscando uma diferenciação entre países, mas em essência entender, a partir destas diferentes conceituações, quais as relações possíveis de serem feitas com a Educação Especial, ou ainda talvez numa melhor aceção com a educação inclusiva e as necessidades educativas especiais.

### **3.1 A Psicopedagogia e a Educação Especial: há ainda uma interlocução?**

As discussões envolvendo transtornos de aprendizagem e a Educação Especial vêm, em primeiro lugar, por se considerar que estes alunos têm necessidades educativas especiais e os documentos legais no Brasil ainda utilizam este termo para se referir ao público-alvo, embora a Política de 2008 o delimite. Em segundo lugar, se eles não são sujeitos da Educação Especial, são com certeza sujeitos da Educação Inclusiva. Sendo sujeitos da Educação Inclusiva, é preciso pensar se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está mesmo dentro de uma perspectiva inclusiva, uma vez que exclui crianças que precisam de atendimento educacional especializado, do contrário podem não conseguir avançar em suas aprendizagens e muitas vezes, devido ao excesso de repetência, acabar se evadindo.

É importante destacar que existe uma área do saber que tem como objeto a aprendizagem e tudo que advém dela, a Psicopedagogia, a qual vem gradativamente ganhando espaço e definindo sua práxis de atuação, legitimando seu espaço e reconhecimento como profissão.

É importante fazer uma breve análise histórica da Psicopedagogia no Brasil, pois em determinado momento é possível verificar a proximidade com a Educação Especial. Bossa (2000) relata que foi no século XIX, na Europa, a partir de avanços científicos, que as preocupações com os problemas de aprendizagem tiveram início, seu enfoque era orgânico, pois a criança que não aprendia era considerada anormal.

No final deste século, começou o interesse por parte de alguns educadores, entre eles Pereire, Pestalozzi, em compreender os portadores de deficiência sensoriais, mentais e outros problemas que comprometessem a aprendizagem. Por volta de 1930, surgiram na França os primeiros centros de orientação educacional infantil.

Ainda segundo Bossa (2000), em 1946, foram fundados os primeiros centros psicopedagógicos nos quais se buscava unir conhecimentos da Psicologia, Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados da criança, visando à sua readaptação. A partir de 1948, a pedagogia curativa, definida como terapêutica para atender crianças e adolescentes desadaptados, foi introduzida no Centro de Psicopedagogia de Estrasburgo e esta pedagogia curativa, situa-se no interior daquilo que se chama hoje psicopedagogia.

No Brasil, por muito tempo se explicaram os problemas de aprendizagem como produto apenas de fatores orgânicos. Na década de 70, essa ideia foi amplamente difundida, a disfunção cerebral mínima – DCM – era rótulo atribuído às crianças que não aprendiam.

Foi dentro desta concepção de problemas de aprendizagem que, no final da década de 70, surgiram os primeiros centros de especialização em psicopedagogia.

Segundo Patto (1985), na década de 80, no Brasil, começou-se uma passagem do discurso da deficiência para o discurso da eficiência. Assim,

As dificuldades de aprendizagem nesse contexto dever-se-iam basicamente ao fato de que a escola não estaria levando em conta as diferenças. Os professores estariam esperando a presença nos bancos escolares de crianças idealizadas, quando na realidade a clientela que se encontra nestes bancos já é outra (p. 3).

A escola inicia, dessa forma, a perceber a necessidade de se adequar à realidade em que seu aluno está inserido e a Psicopedagogia começa a colaborar neste sentido atuando no próprio ambiente escolar enquanto modalidade de Psicopedagogia Institucional em clínicas, na modalidade de psicopedagogia clínica, atendendo àquele aluno muitas vezes discriminado e excluído pelas suas dificuldades.

Aqui é importante ressaltar um pouco os estudos de Vygotsky (1996), tendo em vista que os alunos com dificuldades de aprendizagem precisam de alguém com um olhar diferenciado e mediado sobre eles. Vygotsky (1996) argumentava que o desenvolvimento se dá por processos de internalização de conceitos que são

promovidos pela aprendizagem social, pela interação do sujeito com o meio. Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser mais bem compreendidos quando nos remetemos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

Para Vygotsky (1996), **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva, ou seja, os processos mediativos que acontecem na inter-relação entre professor e aluno em situações de aprendizagem e ensino levam ao desenvolvimento. Portanto para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

Enfocando o desenvolvimento na zona proximal, a escola tem o papel fundamental de impulsionar novos conhecimentos, novas aprendizagens, a partir do desenvolvimento real, consolidando o que a criança já sabe e, a partir de relações mediadas pelo professor ou pelos colegas, desafiá-la no que ela ainda não sabe ou já consegue fazer com os outros.

Logo, o papel do educador é essencial no processo de desenvolvimento humano, mas não deve ser centrado nele, pois quando está em jogo ensinar aquilo que a criança não sabe não está se fazendo referência àquilo que se julga necessário ela aprender, mas aquilo que a desafia a aprender.

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem pode ocorrer. Assim a função do professor, seja ele o regente da sala de aula, ou o professor de Educação Especial, ou ainda o psicopedagogo, é a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo e sua participação efetiva na sala de aula do ensino comum.

No Brasil, a Psicopedagogia ainda não representa uma profissão do ponto de vista legal. Em setembro de 2001, ela foi aprovada na Câmara dos Deputados Federais e aguarda o momento de sua regulamentação. Desta forma, o psicopedagogo fica restrito a clínicas e escolas particulares e quem atendia a demanda de dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas eram, até a Política de 2008, os educadores especiais nas salas de recursos. É a eles que os pais e

professores buscavam apoio no dia a dia, em função de eles estarem presentes nas escolas.

### **3.2 Problemas, Dificuldades, Transtornos da aprendizagem: discutindo o campo conceitual**

Mata (1997) utiliza o termo dificuldades de aprendizagem e a define como:

A diferença entre as capacidades reais do aluno e as exigências de um currículo concreto. As dificuldades de aprendizagem são concebidas como uma forma de diversidade referente à capacidade de aprendizagem e se reflete em vários componentes: capacidade cognitiva, interesses e motivação. De outra maneira, as necessidades educativas especiais no contexto escolar se concretizam nas chamadas dificuldades de aprendizagem (p. 47).

Entende-se que a abordagem desse autor para este conceito é multidimensional e envolve diversas formas de intervenção, desde a organização escolar até a formação do profissional nesta área específica.

Martinez e Urquizar (2012) deixam claro que as dificuldades de aprendizagem fazem parte nas necessidades educativas especiais e que são tradicionalmente objeto de estudo da Educação Especial. Para estes autores, essas definições e esses conceitos se entrecruzam e se inter-relacionam.

Correia (2008) justifica o porquê de adotar o termo dificuldades específicas de aprendizagem e não apenas dificuldade de aprendizagem, justificando com um texto escrito no ano de 1999 falando de dois sentidos distintos que dificuldades de aprendizagem utilizavam, um mais lato e um mais restrito:

No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo querera dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação. No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA querera dizer uma descapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas acadêmicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental,

deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo (p. 44).

Esse autor considera que, a partir da legislação em Portugal, muitos professores universitários, pesquisadores, pais, psicólogos, por não entenderem o conceito, fazem com que estes alunos sofram sanções que prejudicam sua aprendizagem, pois eles não recebem atendimento da Educação Especial e são levados ao insucesso escolar.

Foi com o intuito de reconhecer que alunos com dificuldades de aprendizagem precisam de programas eficazes que os conduzam a aprender que Correia (2008) propôs, na definição de DA, o termo específicas:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (p. 47).

Para Correia (2008), esta definição dá ênfase ao processamento de informação do indivíduo pode indicar uma origem de causa neurológica, fato que se explorará com mais atenção posteriormente.

Dentre as aceções sobre dificuldades de aprendizagem, existem aquelas de cunho mais psicanalista, que usam a definição problemas de aprendizagem e referem-se a eles como um sintoma que a criança apresenta relacionada ao ato de não aprender.

Fernández (2001) refere-se à não aprendizagem como problemas de aprendizagem:

[...] que constitui um “sintoma” ou uma “inibição” toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de Inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente. Para entender seu significado, deveremos descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximar-nos da história individual do sujeito e da observação de tais níveis operando. Para procurar remissão desta problemática, deveremos apelar a um tratamento psicopedagógico

clínico que busque libertar a inteligência e mobilizar a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar (p. 82).

Paín (1985) segue pelo mesmo caminho ao considerar que:

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de compensação. Da manipulação casuística da sintomatologia inerente ao déficit de aprendizagem, concluímos que nenhum fator é determinante para seu surgimento, e que ele surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes (p. 28).

Essa autora destaca que é importante observar os fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais para se fazer um diagnóstico de um problema de aprendizagem.

Para o viés psicanalítico, é preciso muita atenção, em especial, à família e ao ambiente no qual a criança ou adolescente está inserido, pois muitas vezes ele faz toda a diferença, inclusive quando o problema de aprendizagem advém de um fator orgânico, como por exemplo, uma lesão ou desordem neurológica. Como esta família percebe esta criança e a incentiva poderá ser um fator de grande influência em seu tratamento.

Por suposto, a escola, enquanto ambiente de aprendizagem, não fica à margem deste pensamento. Crianças com problemas de aprendizagem que não encontram na escola apoio para minimizar suas dificuldades terão certamente estas dificuldades mantidas e, até mesmo, reforçadas no sentido de as crianças serem constantemente reprovadas por não conseguirem alcançar os objetivos propostos naquele ano ou série, sem ao menos a professora compreender o que de fato se passa com elas. Estas constantes repetências acabam levando à evasão escolar. A escola, dessa forma, deve participar desta reflexão acerca do que acontece com esse aluno e não ser fabricante de neuroses, o que atualmente acontece de acordo com afirmação feita por Manoni apud Fernandes (1991, p. 88).

Fernández (1991) refere, ainda, que existe o ensinante e o aprendente e que um vínculo é preciso ser estabelecido entre eles para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

Moojen (2006) propõe, em relação a esses aspectos de aprendizagem, uma classificação em três categorias. A primeira são as dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso, que se referem àquelas dificuldades experimentadas por

todos os indivíduos em alguma matéria ou em algum momento de sua vida escolar, muitas vezes por aspectos relacionados a problemas de adaptação à metodologia da escola, aos conflitos familiares, com colegas e professores ou à falta de assiduidade. Em geral, essas dificuldades são transitórias e tendem a desaparecer a partir de um esforço maior do aluno com a ajuda do professor.

A segunda categoria refere-se às dificuldades secundárias de aprendizagem que são aquelas oriundas de outros quadros neurológicos, como deficiência mental, visual, surdez, quadros neurológicos mais graves. Assim, estes problemas decorrem de transtornos que atuam primariamente sobre o desenvolvimento humano normal e secundariamente sobre as aprendizagens específicas.

Por último, descrevem-se os transtornos de aprendizagem apresentados nos dois principais manuais de diagnóstico, o CID-10<sup>8</sup> e o DSM-IV<sup>9</sup> que se explicam por um grau clinicamente significativo de comprometimento na habilidade escolar específica e de desenvolvimento. Essas habilidades não são entendidas como consequência de uma falta de oportunidade de aprender, de descontinuidades educacionais resultantes de mudanças de escola ou de qualquer forma de traumatismo, doença cerebral com comprometimento na inteligência global. Nestes manuais, os transtornos são específicos de escrita, matemática e leitura que se manifestam em três níveis de gravidade: leve, moderado e severo. São persistentes e acompanham os indivíduos por toda a vida.

A maior incidência nas escolas, a priori, parece ser de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso, porque, segundo Ohlweiler (2006, p. 127), “[...] a prevalência de crianças com transtornos de aprendizagem de acordo com pesquisas realizadas varia de 2 a 10%, dependendo do tipo de testagem utilizada”.

Ohlweiler (2006) destacam, em relação aos transtornos, que:

Os dois manuais se referem às dificuldades de classificação, iniciando-se pela necessidade de diferenciar transtornos das variações normais nas realizações escolares. Também se deve levar em consideração o curso de desenvolvimento, uma vez que o retardo de um ano em leitura aos oito anos é diferente do retardo de um ano aos 15 anos de idade. Outro aspecto se refere à mudança de padrão – uma criança com atraso na aquisição da fala pode seguir com retardo específico de leitura. As habilidades escolares precisam ser ensinadas e aprendidas, e muitas vezes os métodos

---

<sup>8</sup> CID-10 – Código Internacional de Doenças (1993)

<sup>9</sup> DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (2003)

pedagógicos não são os mais adequados ou as circunstâncias familiares ou mesmo individuais são prejudiciais. Nos transtornos de aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento, ou seja, não são adquiridos, decorrentes de falta de estimulação adequada ou de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral. Também se faz necessário diferenciar os transtornos das variações normais nas realizações escolares. Os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares compreendem grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de aprendizagens escolares...o transtorno deve ter estado presente desde os primeiros anos de vida, o que pode ser evidenciado por um atraso no desenvolvimento da habilidade em questão (p. 128).

Ainda sobre esses transtornos, Ohlweiler (2006) ressalta que:

A etiologia dos transtornos de aprendizagem ainda não está bem esclarecida. Acredita-se na origem a partir de distúrbios na interligação de informações em várias regiões do cérebro. Por definição, esses transtornos não têm uma causa definida, são total ou parcialmente irreversíveis, levando-se à suposição de fatores biológicos para a etiologia. Qualquer fator que possa alterar o desenvolvimento do feto facilita o surgimento de um quadro de transtorno de aprendizagem. Considera-se que as lesões precoces e localizadas não afetam o desenvolvimento das funções cerebrais superiores, já que existe a plasticidade cerebral, que permite a reorganização do tecido nervoso, o distúrbio ocorreria mais tarde, na fase da histogênese. Na gênese dos transtornos de aprendizagem, menciona-se a causa genética, à qual atribui, por exemplo, a origem da dislexia. As alterações em vários genes levariam a malformações cerebrais (p. 129).

Ao discorrer sobre vários autores e várias teorias sobre o ato de não aprender, fica claro que mesmo com concepções diferentes, as ideias se assemelham, pois todas enfocam um impedimento para aprender e a necessidade de acompanhar este aluno, assistindo-o em suas dificuldades.

Novamente é importante questionar se a nova Política Nacional de Educação Especial não está sendo excludente no momento em que delimita o grupo de alunos que devem ser atendidos, indo de encontro à proposta de inclusão que:

[...] significa estar sendo e vivendo tempos-espacos que congregam sujeitos nas suas singularidades cognitivas, identitárias, emocionais, étnicas, considerando seus processos de desenvolvimento cognitivo-cultural como um devir das suas interações sociais (COSTAS, 2008. p. 16).

É pensando justamente nestas situações pontuais de sala de aula que as inquietações se tornam mais candentes. As crianças com transtornos de aprendizagem precisam de acompanhamento. Se o psicopedagogo, por questões legais, não está presente nas escolas públicas e esses alunos têm necessidades

educativas especiais e, portanto, são alunos da Educação Inclusiva, é preciso repensar em quem irá atendê-los pedagogicamente na escola, se hoje o professor de Educação Especial não pode mais fazê-lo.

Desse modo, parece ser evidente que os alunos que apresentam estes transtornos não estão recebendo a atenção pedagógica devida a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a). Há a delimitação de um alunado que não contempla mais as várias acepções acerca do que são dificuldades de aprendizagem. Logo, para fins desta pesquisa, o foco está nos transtornos de aprendizagem, teoria que consta nos manuais CID10 e DSMIV e de Moojen (2006).

Quanto aos alunos com dificuldades naturais ou de percurso, estes não serão os protagonistas deste estudo, pois se entende que estas dificuldades podem ser sanadas na sala de aula, por uma mudança de metodologia, uma atenção especial da professora, uma aula de reforço e as dificuldades secundárias já são contempladas pela Educação Especial.



## **4 FORMAÇÃO DOCENTE – UM CONSTRUIR-SE E RECONSTRUIR-SE CONSTANTEMENTE**

### **4.1 O que é ser professor e professor de Educação Especial hoje?**

Para começar a refletir sobre formação de professores hoje, julga-se interessante iniciar com uma análise do que é ser professor e professor de Educação Especial em tempos atuais.

Com salários baixos, mais as imensas dificuldades do trabalho do dia a dia em salas de aula lotadas, com carga horária excessiva, pouco tempo para preparação de aulas e correção de tarefas e com excesso cada vez maior de problemas que vêm de fora do ambiente escolar, como desestrutura familiar, violência e uso de drogas dentro e fora da escola, está cada vez mais complicada a profissão de professor não basta apenas ser valorizada, mas também eles terem interesse em estar em constante formação como prevê a Legislação. Ao chegar ao contexto escolar, a realidade é tão diferente daquela preconizada por quem planeja a educação no país, a distância entre quem faz a legislação e quem a executa é tamanha que justamente neste “vácuo” que o desencanto e o desprazer surgem, gerando o desprazer em ensinar coincidindo com a falta de vontade de aprender neste mundo atualmente globalizado e tecnológico em que tudo parece ter evoluído, menos a escola que continua com seu quadro negro e seu giz.

A respeito desta apatia pelo ensinar e aprender, Arroyo (2010) referenda que:

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos a infância, adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco do nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada pela nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que desinteresse é esse? Não querem aprender nossas lições?...Chegamos a uma conclusão que temos debatido bastante em nossas reuniões e congressos: o desinteresse dos alunos por nossa docência não questiona nossa docência? Não nos adverte que deixou de ser humana nossa docência? (p. 56).

Este autor traz, neste diálogo, um ponto fundamental ao se discutir formação de professores. Viu-se até aqui todas as fases pela quais se legislou sobre quem são aqueles responsáveis pela efetiva docência em sala de aula, como se caminhou para se ter hoje o ofício de professores, porém pouco se percebeu a preocupação com a formação destas “pessoas” nas quais se entrega nas mãos a educação formal de todas as crianças e os adolescentes do país.

A LDBEN 9394/96 preconiza formação continuada, mas a que formação se refere? Os alunos estão aí, não querendo aprender, os professores descontentes com os rumos que a educação no país toma e centrados no que aprenderam em seus cursos de formação, ou seja, sua matéria, seu conteúdo.

Para Arroyo (2010), a experiência de ensinar perpassa pela própria experiência humana e, assim como Vygotsky (1996), ele afirma que não se nasce humano, se torna humano justamente no convívio e nas experiências com seres da mesma espécie. Uma criança nasce da espécie humana, mas isso não garante a ela humanidade, que ela aprenda a ser humana. Além disso, o ideal de humanidade varia de acordo com o avanço das civilizações lutando pelos seus direitos. A Educação faz parte de todo esse processo, ela é, segundo Arroyo (2010), o fio condutor das lutas sociais pelos direitos humanos; aqui entra a grande questão da formação do professor. Ser reduzido a um mero reproduzidor de conhecimento empobrece o ofício de mestre, porque é possível aprender a ler, escrever sozinho, mas é impossível, para Arroyo (2010), aprender a ser humano sem a relação e o convívio com o outro.

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí que a escola é um espaço programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura (ARROYO, 2010. p. 54).

Neste conflito de gerações, as “não aprendizagens” ocupam um espaço significativo, pois, ao mesmo tempo em que os alunos querem e desejam aprender

com seus semelhantes, eles querem se descobrir e descobrir o mundo, os docentes se preocupam com a falta de vontade de aprender, que gera a falta de vontade de ensinar, e neste círculo vicioso se perde a ideia de que o trabalho docente representa uma profissão, uma atividade profissional que, segundo Tardif & Lessard (2008), é complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos:

[...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática, conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação, habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidade de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso, tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (p. 9).

Parece haver certa secção entre a docência nas séries iniciais e a docência nas séries finais e até mesmo no ensino médio. A formação em Pedagogia traz (ou deveria trazer) em sua matriz curricular elementos que dimensionam exatamente essa complexa tarefa que o educador terá ao se assumir como tal. Há a preocupação e o zelo, não apenas com a aprendizagem de conteúdos programáticos (não desmerecendo a importância deles), mas também com a observação da criança como um todo e seu desenvolvimento em todas as áreas. Pressupõe-se que um pedagogo, ao sair de um curso de graduação, compreenda que vai ser professor, que vai conviver diariamente com pessoas em processo de formação e que portanto precisa também, além de ser um ótimo alfabetizador, um ótimo mediador das relações humanas.

Parte-se da premissa de que, ao buscar um curso de licenciatura, todo professor deve ter como objetivo o trabalho em sala de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Assim, todo educador tem como ponto em comum seu espaço e público-alvo de trabalho a sala de aula e os alunos, mesmo aqueles que se dedicam à pesquisa não se desvinculam nunca deste espaço. Esta formação docente tem início, ainda que de forma não muito clara aos acadêmicos, já no começo dos cursos de graduação e a postura que o docente assume frente a esta responsabilidade de

formar novos profissionais da educação é de fundamental importância para que, no decorrer do processo, os alunos tomem ciência do compromisso social e político que estão começando a assumir enquanto futuros educadores.

O que ocorre é que as pessoas buscam cursos de acordo com seus interesses particulares, como Licenciatura em Matemática, História, Letras, Geografia, entre outras e, desse modo, formam-se para trabalhar com estes conhecimentos específicos e muitas vezes não compreendem que ensinar está além de simplesmente transmitir conteúdos próprios de cada área do conhecimento.

Dessa forma, o que é ser professor e o que é ensinar se perdem no meio deste caminho. Vários autores discutem e pesquisam sobre esta questão. Nóvoa (1995, p. 16, grifos do autor) estabelece a existência de três “A” que sustentam o processo identificador dos professores:

- A de **Adesão**, porque ser professor implica sempre a adesão de valores, a adoção de projetos, um investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de **Ação**, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marca” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A de **Autoconsciência**, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Fica transparente, no pensamento de Nóvoa (1995), que ser professor está muito mais a frente do fato de entrar em uma sala de aula e repassar aos alunos, ainda que com diferenciadas metodologias, conteúdos pragmáticos. Para Freire (2009, p. 110) “ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno”, Para ele, a questão não está se existe educação ou não através de conteúdos, ao contrário, os conteúdos fazem parte das práticas educativas.

Segundo Freire (2006), o currículo é processo político-pedagógico e substancialmente democrático, sem a sua reformulação não poderia existir uma escola pública séria, competente, justa, alegre, curiosa. E é justamente nesta reformulação de currículo que o papel do docente é tão importante, nesta busca por novas formas e maneiras de ensinar, é que reside o protagonismo do docente.

Os modelos tradicionais de ensino baseados na centralização do conhecimento no professor e em técnicas que se distanciam da realidade do contexto escolar não cabem nas propostas educacionais que se dizem focadas na aprendizagem significativa, ou na aprendizagem pensada e reorganizada a partir das diferentes experiências, aprendizagens estas que emergem das relações com o outro e do processo de apropriação dos diferentes saberes existentes.

Gomez (2001) reporta que o conhecimento profissional docente emerge “na” e “a” partir da prática e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de reconstrução da prática educativa. Este autor ainda afirma que é justamente este conhecimento profissional prático e reflexivo que tem a função de instrumento de mediação para provocar o conhecimento no outro.

Se a escola atualmente passa por inúmeras transformações, a formação docente não foge a elas. Segundo Nóvoa (2007), a profissão docente ainda está muito presa à pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX, não conseguindo ainda se centrar e se fundamentar em contributos do século XXI. Para este autor, a escola deve estar centrada na aprendizagem e, ao fazer essa defesa, ele repensa também um pouco a formação do professor, podem ser inventadas novas tecnologias todos os dias, novas máquinas, novos programas, mas nada substitui, segundo ele, o bom senso, a capacidade de incentivo, de motivação, o encontro humano, o diálogo que só os professores conseguem promover.

#### **4.2 Escola, de que espaço estamos falando e como o ofício de professor surgiu?**

Ao pensarmos em educação e escola, há de se questionar se ambas têm o mesmo significado. A criança só é educada ao chegar à escola? A aprendizagem se inicia neste espaço?

Pode-se supor que aqueles que transitam pelo espaço dessas discussões, entendem que a educação é algo inerente à espécie humana.

Tardif (2010, p. 42 e 43) discorre que:

A educação tem a idade da humanidade; paradoxalmente, é tão velha quanto esta e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada. Afirmando que a educação é tão velha quanto a espécie humana, trata-se menos de evocar um fato cientificamente provado do que apresentar uma constatação antropológica. Não se pode compreender o ser humano sem levar em conta a educação, pois esta fundamenta sua “natureza”. O humano tornou-se humano logo que começou a educar-se... Assim como os termos “artes”, “política” etc..., a noção de “educação” é indefinível científica ou logicamente. Trata-se de um campo geral de conhecimentos, cujo significado varia segundo épocas, as culturas, os autores.

Tendo assim definido educação, onde entra a escola e como se entrelaçam no decorrer da história de tal forma que hoje são constituídas da mesma matéria?

Sobre esta questão, Gauthier (2010, p. 61) explicita:

Dizem que a escola nasceu na Idade Média, sob o impulso da Igreja (DURKHEIM, 1969). A Escola se inscreve como prolongamento de um movimento que começa com os gregos e prossegue sob o império romano... Os saberes heterogêneos, transmitidos tradicionalmente em diversos lugares, são substituídos pela “escola”, a partir de então definida como o lugar em que diferentes mestres perseguem um mesmo objetivo de conhecimento devotado à moralidade e à conversão ao cristianismo. A Educação se unifica em torno de algumas propostas básicas; a escola nasce em virtude dos caracteres que a definem: concentração, organização e projeto moral comum.

O constructo teórico de tudo que temos sobre educação e escola hoje advêm de períodos distantes de nossa história, porém ainda que, em uma definição medieval, seja possível perceber a utilização das palavras “saberes heterogêneos”, também é fato que, no decorrer de todos estes períodos, a própria criança que era educada sofreu diversas definições, desde o “adulto em miniatura de Rousseau”, “Tábula Rasa de Locke”, até chegar a ser alguém que aprende na sua construção interna e interação com o mundo, como apresentadas nos estudos de Piaget e Vygostsky.

Se escola e educação passaram por transformações importantes e foram, assim, sendo ligadas pelo mesmo objetivo que é a aprendizagem, parece claro que, nas últimas décadas, a formação docente também vem sendo pauta de discussões. Sendo a escola o espaço destinado à educação e aprendizagem formal, o professor começa a ter sua função definida como aquele que media as aprendizagens e as aquisições de conhecimentos culturalmente construídos pelos homens.

Remontando ao período da Grécia, em uma sociedade tradicional, a educação não era ofertada em escolas ou instituições, mas sim no próprio ambiente

familiar e pela família, não existindo preceptores ou professores oficializados para isso. Para os gregos, a educação era passada de geração para geração, os mais novos aprendendo com os mais velhos dentro da sua própria cultura, não se trata, portanto, de um saber individual, mas sim de um saber coletivo. Ainda existe, dentro desta cultura tradicional, uma cultura técnica, que é a cultura dos artesãos, dos mestres em algum ofício, mas até mesmo estes não eram denominados professores, já que não existiam escolas para esse fim, aprendia-se por imitação ou experiência no contato com essas pessoas.

Gauthier & Tardif (2011) afirmam que, no século V a.C. em especial em Atenas, essa educação tradicional começa a ser questionada e inspirada na poesia homérica em que os poetas passam a ser, de certa forma, os primeiros educadores da humanidade. Os gregos começam a se deparar com um conflito que até hoje se vive na educação: a sua pluralidade, pois não existe apenas uma forma de educar, não existe apenas uma educação e também não há apenas um indivíduo que se quer formar.

Diante deste conflito, surgem os sofistas que, segundo Gauthier & Tardif (2010), quer dizer:

[...] “erudito”, “sábio” ou, como diríamos hoje, “homem culto”. Os sofistas são homens de vasta cultura, eruditos, letrados capazes de brilhar pelo espírito e pela palavra... Os sofistas são os inventores da retórica, da eloquência, da arte oratória que vão ter um papel fundamental posteriormente, pois o saber-falar e o bem-falar continuarão a ser até o século XX, os sinais mais tangíveis de uma boa educação e de uma vasta cultura... Consideram-se os sofistas como os primeiros professores. Com eles, a educação deixa de ser um empreendimento familiar, ou uma atividade regida pelo ambiente social cotidiano. A educação sofisticada não é tradicional: é consciente de si mesma, persegue conscientemente um objetivo; não é espontânea, mas organizada; não é coletiva, mas individual. O professor oferece seus serviços aos alunos, que são de certa forma sua clientela. O aluno deve deixar a família e pagar para fazer os cursos (p. 48 e 49).

É neste período da história que surgem os grandes filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, que foram, assim, os primeiros educadores remunerados para exercer essa função e que, embora não considerassem a criança como alguém que precisasse ser instruída, essa educação era destinada aos homens mais velhos que deviam ser transformados graças à palavra.

Foi apenas na Idade Média que a escola nasceu, ou seja, que a educação começou a ser organizada enquanto escola, uma escola Cristã, a serviço da fé,

porém, para ser docente, a mudança não é tão significativa da Idade Antiga, pois é necessário apenas conhecer a matéria. Não se fala ainda em pedagogia nem em saberes pedagógicos teóricos.

Em meados do século XIV ao fim do século XVI, o Renascimento é o período marcado pela renovação religiosa, o movimento humanista e pelo pensamento científico e técnico. Denotam-se vários discursos sobre educação nesta época, porém, poucos voltados à didática, às maneiras de ensinar. Nas alocuções daqueles teóricos, observava-se uma crítica à filosofia escolástica. Suas teses trazem reflexões acerca de educação, mas não se percebe uma preocupação pedagógica, pois não são discursos docentes, mas sim discursos de pensadores.

Foi no século XVII que surgiu algo novo no que se refere ao método de ensino: a pedagogia. Segundo Gauthier e Tardif (2011), por pedagogia,

[...] entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor (p. 126).

Iniciam-se, neste período, as primeiras discussões acerca do que é ensinar, do que é pedagogia. A preocupação é ensinar grupos de crianças do povo durante um período, num determinado local através de um método.

De acordo com Saviani (2009, p. 14), a necessidade da formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres.

No entanto, ainda segundo esse autor, esta questão de formação só teve uma resposta institucional no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, o problema da instrução popular começou a ser questionado e é a partir desse evento que surgem as primeiras Escolas Normais como instituições encarregadas de formar professores.

### 4.3 Formação do professor de Educação Especial

Vive-se em tempos de educação para todos, de valorização do outro, da valorização das aprendizagens e das culturas, tanto dos discentes quanto dos docentes, em tempo de aprender a conviver com a diversidade, em tempos de inclusão de toda e qualquer pessoa que possa estar à margem da escola e da sociedade, e as universidades devem estar aptas a formar os professores para esse “mercado de trabalho”, para essa nova escola que desponta, ou que deveria despontar com base em todos os encontros e documentos internacionais que promovem estas reflexões, buscas e discussões.

Nóvoa (2007) relata que, durante muito tempo, as escolas normais se prenderam a padrões de que existiam, em uma “sala de aula, um terço de crianças boas, um terço de crianças “assim assim” e um terço de crianças más” (p. 8). Desta maneira, este terço de crianças más estava condenado ao fracasso e ao insucesso e isso em tempos em que se discute a educação inclusiva parece ser inaceitável. Muitas vezes os professores contribuem e muito para essas ideias preconcebidas.

Se os professores se sentem despreparados para lidar com situações já descritas em outras assertivas, não seria diferente a questão ligada ao atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como nomeia a Política Nacional de Educação Especial (2008a). A resolução CNE/CP nº 1/2002 explicita que os projetos pedagógicos dos cursos devem considerar o acolhimento e o trato à diversidade e promover conhecimentos sobre as especificidades destes alunos. Mas essa legislação não é cumprida à risca e nem todas as instituições de ensino superior atendem a ela.

A UFSM, atendendo ao Decreto 5.626/2005, incluiu a disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de licenciatura e no curso de Fonoaudiologia. Nos cursos de licenciatura, a disciplina de Fundamentos de Educação Especial tem 60 horas. Porém, é uma disciplina que apenas dá início ao debate, às discussões e ao conhecimento sobre a área. Sobre isso, Bueno (1999) refere que:

Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (p. 18).

Na prática, as questões sempre são mais complexas, porque não é apenas a oferta de uma disciplina da área da Educação Especial que garante mudanças. As condições de exclusão e de discriminação de pessoas com deficiência ou que ainda fogem do padrão pensado e desejado de homogeneização são muito enraizadas tanto na escola quanto na sociedade.

Infelizmente o problema não se resume aos professores oriundos de diversas licenciaturas, mas também ao próprio curso de Pedagogia. Ao discutir a formação em cursos de Pedagogia, pode-se inferir que, por focar seu trabalho no atendimento das primeiras séries da educação formal, todas as atenções são voltadas para a criança e o seu desenvolvimento. Esse fato parece não ser comprovado quando se conversa com professores das séries iniciais, que estão sempre alegando não estarem preparados ainda para lidar com crianças da Educação Especial ou crianças da educação inclusiva, defendendo sempre a ideia de que ambas não são sinônimas e fazendo presumir que deveria existir uma formação específica para as questões referentes à inclusão, fato esse comprovado em pesquisas publicadas por COSTAS & HONNEF, 2012.

Acontece que as crianças, pela Lei, são da escola, da educação básica e não apenas da Educação Especial e devem ser atendidas na sala de aula do ensino comum e receber atendimento educacional especializado na sala de recursos ou sala multifuncional no contraturno pelo professor de Educação Especial.

A própria formação do profissional da Educação Especial precisa ser discutida, pensada e analisada com atenção, porque as mudanças também surgem nesta área. Apenas dois cursos no Brasil têm graduação em Educação Especial, a Universidade de São Carlos – UFSCAR em São Paulo e a Universidade Federal de Santa Maria no RS.

Ainda que existissem cursos de Pedagogia com habilitação para Educação Especial, hoje extintos, Bueno (1999) entende que formar o professor de Educação Especial com habilitação em Pedagogia não era adequada, pois:

O fato da formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com muito pouca formação como professor. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas, daria conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental (p. 20).

Para este autor, no momento em que se formam professores focando dificuldades específicas desta ou daquela deficiência não se levou em conta que muitas vezes o fracasso escolar tem uma relação com os processos pedagógicos, além de que, ao se formar um professor especialista, parece que se difere de formar um professor em geral.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê, em seu Art. 59, que, para o atendimento educacional especializado, sejam formados professores com especialização adequada em nível médio ou superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001) reforçam a necessidade de professores de Educação Especial especializados para o atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos e também enfoca a importância da capacitação dos professores do ensino comum para trabalhar com esses alunos.

Ao refletir sobre esta questão, os apontamentos e as críticas que Bueno (1999) faz parecem ser pertinentes, pois:

Se as atuais políticas educacionais exercem papel decisivo na formação de professores e, dentre eles, do professor de educação especial, é preciso analisar a formação deste último em relação aos princípios e requisitos da educação inclusiva, no que tange ao docente que ela demanda. Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educacionais especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, quer sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas; se estes princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educacionais especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas como normais e que são muito

mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos. Embora possa se afirmar que a educação especial tenha, nos últimos vinte anos, passado por processo de integração das mais diferentes áreas, não se pode deixar de considerar que esta integração tem exercido papel muito pequeno na formação do docente especializado. Assim é que a grande maioria dos cursos de formação existentes se dirigem, basicamente, a esta ou aquela deficiência, e que refletem, ainda, uma concepção centrada nas dificuldades específicas (p. 22).

Bueno (1999) segue com suas indagações:

Se a perspectiva de uma educação inclusiva com qualidade exige que se coloque ênfase nas capacidades das crianças com necessidades educativas especiais, menos do que nas suas dificuldades específicas, e se estas crianças merecem ser incluídas em classes regulares, quais os aspectos comuns dessas populações que precisam ser levados em consideração? Se se deve considerar que as formas de escolarização são tão ou mais importantes que as dificuldades específicas dos alunos, quer sejam eles deficientes ou não, quais os conteúdos sobre esses mesmos processos que precisam ser assimilados pelo professor de educação especial? Em suma, se a perspectiva da inclusão exige que se estabeleçam mediações entre dificuldades específicas, potencialidades existentes e processo pedagógico, não estamos falando de sujeitos que possuem características comuns, inseridos em processos de ensino que têm parcela considerável de responsabilidade sobre os seus sucessos e fracassos? Isto não exigiria uma formação abrangente, que permitisse ao professor especializado atuar com os mais diferentes tipos de necessidades educativas especiais, dentro de processos pedagógicos diversificados? (p. 22 e 23)

São questionamentos e desafios para se pensar ao se falar em formação em Educação Especial. É senso comum que se questione, em tempos de inclusão, em que todos os professores devem abarcar toda demanda de alunos com necessidades especiais na escola, se não é necessário rever a importância, não de formar especialistas em Educação Especial, de se ter uma atenção maior na formação dos demais professores que atenderão a este aluno.

Não se está, de forma alguma, negando-se a importância do professor de Educação Especial, pois é notável que no processo de educação inclusiva se considere esse profissional na escola para atender aos alunos dentro de suas especificidades e dar suporte ao professor do ensino comum. Os maiores questionamentos acredita-se que sejam as bases desta formação, o que se está levando em conta nesta formação do professor de Educação Especial frente às novas políticas, às novas demandas, mas em momento algum coloca-se em dúvida a sua importância.

Sobre formação de professores em Educação Especial, Mendes (2011) retrata que:

Em 2007, foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), que especificou a necessidade de garantir, entre outras coisas, a ‘formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão escolar’ (BRASIL, 2007, p. 8). Segundo a PNEE-EI, 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 (BRASIL, 2007, p. 11). (p. 136).

Quanto aos locais do atendimento educacional especializado (AEE), eles podem ocorrer:

[...] nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares [...] nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2007, p.12).

Este documento ainda prevê como este atendimento deve ser realizado, o que ele deve focar, como o profissional deve estabelecer suas bases pedagógicas e curriculares, estabelecer o atendimento no turno inverso, o uso de tecnologias assistivas, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização.

Com relação à proposta de formação deste professor contida neste documento, Mendes (2011) conclui que:

1. Quanto ao lócus de atuação, o destaque é a ausência da possibilidade de atuação em classes especiais, enquanto permanecem contraditoriamente abertas as possibilidades de atuações em todos os demais ambientes educacionais que fazem parte do tradicional contínuo de serviços baseados no princípio de integração e não propriamente de inclusão escolar, embora o lócus privilegiado sejam as chamadas “classes de recursos multifuncionais”;
2. A proposta de formação para atuar no AEE é bastante complexa, pois deve envolver habilidades e conhecimentos para trabalhar com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis e modalidades de ensino...;
3. Paradoxalmente, ao especificar os profissionais do AEE, aparecem referenciais a “profissionais” com conhecimentos de populações específicas e de técnicas específicas e para profissionais, enquanto não há referências às funções docentes propriamente ditas;
4. A descrição do AEE é limitada a algumas categorias de alunos e, conseqüentemente, não deixa claro o papel do professor especializado a não ser pela especificação de que ele não deve fazer o que o professor do ensino comum supostamente já faz;
- 5.

A referência ao papel de docente subjacente ao documento deixa implícita uma visão de que o professor especializado deverá ser algum professor do ensino comum que acumulará posteriormente uma formação especializada, portanto, como formação continuada, não considerando assim a possibilidade de formação especializada desde o processo de formação inicial (p. 138).

Sem dúvida, de todos os pontos que Mendes (2011) retrata sobre a formação de professores, a referência da visão do professor do ensino comum que acumulará através de curso de formação especializada a condição de realizar atendimento educacional especializado é a que causa mais polêmica entre os profissionais com formação de graduação em Educação Especial, que veem a possibilidade de seus espaços profissionais, serem ocupados por professores com um curso de formação continuada de carga horária de 180 a 260 horas.

A crítica que se faz aqui não é aos cursos de AEE ofertados, mas à oportunidade de os participantes destes cursos atuarem em salas de recursos ou salas multifuncionais em detrimento de professores que têm uma graduação específica na área. A Educação Especial, a Educação Inclusiva, os diferentes alunos e suas complexidades exigem habilidades e conhecimentos mais aprofundados, o que só é possível através de uma carga horária condizente com essa demanda.

Na concepção desta pesquisadora como professora de Educação Especial oriunda de um curso de graduação, a iniciativa dos cursos de AEE deveria ter como foco principal a formação dos professores do ensino comum no sentido de conhecer e aprofundar os aspectos históricos e culturais que constituem os sujeitos com deficiências, conhecer e analisar os processos de a aprendizagem e o desenvolvimento para que estes fundamentem e proporcionem alternativas metodológicas para atuação junto ao seu aluno em sala de aula, com carga-horária compatível ao nível de imersão necessária a toda esta formação. Por este viés, a iniciativa desta formação melhor abalizada seria válida e bem vinda em uma época em que se discute com tanta ênfase a importância da participação de todos os profissionais envolvidos com educação terem conhecimento das necessidades educacionais especiais de todos os alunos.

O Ministério da Educação – MEC – vem promovendo cursos, programas, projetos e desenvolvendo ações com a finalidade de implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 a). Programas como Educação Inclusiva: direito à diversidade – PEIDD – que tem por objetivo a

formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais para que atendam com qualidade os alunos com deficiência; o Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP – que tem por objetivo fomentar a formação e a pesquisa na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva e o programa que baliza os cursos de AEE – Programa de Formação continuada em Educação Inclusiva – FEI.

Todas estas iniciativas propostas pelo MEC têm seu valor e devem ser consideradas dentro de todo o contexto atual que se vive em educação hoje, especialmente no que se refere aos princípios de educação para todos. Porém, pode-se e deve-se questionar se estes cursos, independentemente do programa e dos conteúdos, podem, com o número de horas que é ofertado, garantir uma formação suficiente para gerar gestores e educadores capacitados a assumir turmas de atendimento educacional especializado.

Por fim, a respeito das reflexões aqui feitas sobre formação de professores especificando a formação em Educação Especial, é possível perceber que as discussões não se esgotam aqui, ainda há muito a ser pensado, dito, refletido e analisado.

Desse modo, falar em formação docente é amplo, complexo, com ranços e avanços, com objetividades e subjetividades, afinal está se falando em educar pessoas, sejam elas com deficiência ou não, está se falando em formar cidadãos, em estar com o outro em uma situação constante de ensino e aprendizagem, portanto, enquanto educadores, precisa-se buscar a delicadeza, o discernimento, os conhecimentos teóricos e a experiência para poder retirar e manter o que se tem de positivo e atrelar a novos conhecimentos e novas práticas. Deve-se fazer uma ponte com a realidade vivida e o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Trata-se de um longo caminho ainda a ser percorrido por aqueles que pesquisam, discutem e dedicam-se a discorrer sobre formação de professores.



## 5 METODOLOGIA

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas" (LUDKE, MENGA, 1986 p.1-2).

Ao realizar uma pesquisa, o pesquisador traz consigo uma carga de valores, conhecimentos, interesses e preferências, uma visão e compreensão de mundo que irão de certa maneira influenciar suas escolhas e seus caminhos metodológicos, bem como balizar a abordagem de pesquisa.

Para a efetivação de um trabalho de pesquisa, é necessário estar muito atento ao objeto de estudo, às motivações que orientaram esta escolha e compreender que a educação por si só já se constitui em um campo complexo, de múltiplas facetas e interpretações e, ao ingressar neste universo, é necessário ter muita clareza do que se quer pesquisar e ficar atento à questão da subjetividade que pode, se não for bem controlada, interferir nos resultados da pesquisa.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa descritiva, considerando-se os autores Rudio (1992) e Triviños (1992) os quais afirmam que a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Esta forma de pesquisa pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade. Isso vem a confirmar a opinião de Cervo e Bervian (1983), ao alegarem que, entre outros atributos, a pesquisa descritiva procura descobrir, com a maior precisão possível, a relação e a conexão entre um fenômeno e outros, sua natureza e suas características, preocupando-se especialmente com o processo que envolve a pesquisa e não apenas com o resultado final.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke & Menga (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados obtidos são predominantemente descritivos e o material é

rico em descrições do local, de pessoas, de situações, de formas de linguagem, de acontecimentos e de fatos. Dependendo das exigências e especificidade do trabalho de campo, a intensidade do envolvimento do pesquisador com a situação investigada pode variar ao longo do processo de coleta.

A abordagem qualitativa permite uma melhor compreensão dos processos escolares e de aprendizagem e de suas múltiplas facetas, ampliando o universo epistemológico do debate dos fatos educacionais e contempla uma postura de engajamento por parte dos pesquisadores com os fatos estudados, reconhecendo a relação próxima destes com os objetos de estudo. GATTI & ANDRÉ (Apud PFAFF & WELLER, 2010) destacam como contribuição da pesquisa qualitativa para a educação os seguintes pontos:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (p. 34).

## **5.1 A operacionalização da pesquisa**

Para então compreender as questões já mencionadas na introdução, a pesquisa realizou-se com o professor gestor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e com oito professoras da rede municipal de Santa Maria, em escolas que, até o ano da publicação da nova Política Nacional de Educação Especial, realizavam atendimento de apoio a alunos com transtornos de aprendizagem em que, a partir de então, houve a redução ou a quase suspensão de tais atendimentos.

A escolha das professoras e das escolas a princípio seria de acordo com o zoneamento delas, ou seja, segundo a SMED, as escolas municipais estão

distribuídas em cinco regiões e a ideia inicial era escolher duas escolas de cada uma para efetivar a pesquisa. Porém, devido ao curto período de tempo para a empiria, o que dificultou contato com as professoras e a disponibilidade delas em conceder as entrevistas, a escolha acabou sendo de certa forma um pouco aleatória, considerando o tempo da pesquisadora e das entrevistadas. Procurou-se, no entanto, não escolher escolas muito próximas, atingindo diferentes bairros do município e professoras com uma caminhada já bastante expressiva nas escolas em contraponto com professoras nomeadas nos últimos cinco anos na rede municipal. Os sujeitos da pesquisa estão apresentados no quadro a seguir:

<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Local</b>	<b>Tempo</b>	<b>Tempo de trabalho nesta escola</b>	<b>Tempo de trabalho em outras escolas</b>	<b>Conhecimento da política e público alvo</b>
Professora D.A	Educação Especial Habilitação em Deficiência Mental, Especialização em Alfabetização ligada ao Deficiente Mental e Graduação em Filosofia	Educação Especial na UFSM e Filosofia na UNIFRA, quando ainda era FIC	30 anos	22 anos	8 anos	Sim
Professora O.G	Graduação em Educação Especial Habilitação Deficientes Mentais e Mestrado em Educação	UFSM	16 anos	11 anos	1 ano	sim
Professora L.G	Graduação em Educação Especial Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação e Pós-Graduação em Educação Especial	UFSM	30 anos	1 ano	Não especificou o tempo, apenas que foram várias.	Sim
Professora C.F	Graduação em Educação Especial Habilitação Deficiência Mental, Pós-Graduação em Educação Especial, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Educação	UFSM e UNIFRA	11 anos	3 anos	1 ano	Sim
Professora F.I	Graduação em Educação Especial Licenciatura	UFSM	4 anos	2 anos e meio	1 ano e meio	Sim

	Plena e Especialização em Gestão Educacional					
Professora D.C	Graduação em Educação Especial habilitação deficientes mentais	UFSM	16 anos	10 anos	Nenhuma outra	Sim
Professora A.B	Graduação em Educação Especial, Habilitação Deficientes Mentais, Especialização em Política, Especialização em educação Infantil, Psicopedagogia, Psicanálise, Mestrado e Doutorado em Educação	Graduação na UFSM, demais cursos não informou, apenas Mestrado e Doutorado pelo Acordo do Mercosul	20 anos	1 ano	14 anos em várias escolas municipais	Sim
Professora D.P	Graduação em Educação Especial Habilitação Deficientes Mentais, Especialização em Informática na Educação e Mestrado em Educação	UFSM	15 anos	9 anos	12 anos na rede estadual	Sim
Professor S.M	Graduação em Educação Especial, Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Educação.	UFSM	10 anos	4 anos	6 anos	Sim

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.

Foi feita uma entrevista semiestruturada com os docentes de Educação Especial destas escolas. Apenas o gestor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação respondeu às perguntas via e-mail em um questionário fechado devido à disponibilidade de tempo.

Segundo Lakatos (1992, p.107), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador preparar previamente um roteiro dos assuntos a serem abordados com o entrevistado. Desta forma, o pesquisador pode, no momento da entrevista, introduzir questões que sejam necessárias para uma boa conversação sobre o objeto investigado.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em 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.

Os três autores se referem à necessidade de haver perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Assim sendo, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

As entrevistas com os docentes de Educação Especial e o gestor da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (ANEXO A) foram aplicadas no segundo semestre de 2012 a fim de verificar qual a compreensão que eles têm dos transtornos de aprendizagem, qual a postura deles em relação à exclusão destes alunos do atendimento educacional especializado e ainda qual a compreensão têm sobre Educação Especial e educação inclusiva.

Após as entrevistas, foi feita uma análise de conteúdo com a finalidade de confrontar todo o estudo teórico e o problema de pesquisa com a realidade encontrada.

A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2008) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (p. 38).

Para proceder à análise dos dados obtidos nas entrevistas, num primeiro momento, faz-se uma leitura flutuando do material obtido, ou seja, entrar em contato com o material e fazer uma primeira leitura deixando-se invadir, segundo Bardin (2008), por impressões e orientações. Depois a leitura passa a ser mais consciente, iniciando a elaboração de hipóteses de acordo com o problema de pesquisa.

Sobre a leitura flutuante, Deusdará e Rocha (2005) retratam que:

A partir dessa primeira leitura, o pesquisador pode transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas. Das hipóteses formuladas, é possível extrair critérios de classificação dos resultados obtidos em categorias de significação (p. 313).

Em um segundo momento, a Análise de Conteúdo prevê a exploração do material que é "(...) fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operação de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 2010, p. 127).

Bardin (2008) apresenta seis técnicas de análise de conteúdo: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações. Para este trabalho, considera-se mais adequada a técnica da análise categorial em virtude de poderem se estabelecer categorias importantes de acordo com a intenção de pesquisa e ao final se estabelecerem as relações necessárias.

Esta etapa, que consiste na definição das categorias, afere que:

[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem. [...] É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de

classificação, daquilo que procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2010, p. 39).

Para o pesquisador, esta definição de categorias é um momento de muito esforço, pois exige dele um distanciamento e, ao mesmo tempo, uma aproximação muito grande com o que se está categorizando. O distanciamento é no sentido de tentar ser o menos subjetivo possível, ainda sabendo que tudo que se lê passa pela subjetividade do leitor. Já a aproximação é no sentido de total clareza de todo projeto e do objetivo traçado, perceber no decorrer deste caminho que novas incursões podem surgir e é necessário ter o discernimento para trabalhar com elas.

Esta autora ainda afirma que as categorias podem ser definidas *a priori*, ou seja, sugeridas pelo referencial teórico, e *a posteriori*, elaboradas após a análise do material. Isso foi realizado nesta pesquisa, uma vez que as categorias foram definidas com base nos dados que surgiram na exploração do material pela pesquisadora e sua orientadora.

Segundo Gil (2010), “as categorias são compostas por termos-chave que indicam a significação central do conceito ou por indicadores que expressem as variações do conceito (p. 68).

Ele também alerta que:

No estabelecimento de categorias, é preciso garantir sua exaustividade (todas as unidades podem ser colocadas numa categoria), mútua exclusividade (uma unidade não pode ser incluída em mais de uma categoria), homogeneidade (uma única dimensão de análise) e objetividade (independência em relação à subjetividade do analista) (p. 68).

É preciso definir as unidades de análises, que podem ser palavras, frases, temas. Ainda há definição de enumeração, tanto dos elementos que sejam mais frequentes ou relevantes à pesquisa, da ausência de elementos, intensidade, ordem de aparição, adjetivos, tempos verbais, fatores que podem ser importantes para posterior análise.

Por fim, é muito importante atentar para a análise dos dados obtidos em relação à sua interpretação e compreensão, tendo sempre muita clareza na intenção de pesquisa, nos objetivos propostos durante toda elaboração do trabalho. É imprescindível sempre permear, durante todo esse trabalho final de análise, o cunho teórico da pesquisa, para dar mais sustentação às fundamentações feitas no decorrer de todo percurso.

## **CAPÍTULO 6 - O CONTEÚDO DISCURSIVO REVELADO PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE BUSCAM A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Ao chegar a este capítulo, tem-se por intenção apresentar as análises feitas a partir da pesquisa empírica realizada com oito professoras de Educação Especial da rede municipal de Santa Maria.

Muitos foram os dados colhidos nas entrevistas realizadas com os professores. O material é muito rico em dados, detalhes e informações que contribuíram para que a teoria, até então subsídio, fosse confrontada com as transcrições e seu conteúdo, para que as questões e os objetivos desta dissertação pudessem, então, começar a ser analisados a partir do diálogo estabelecido com estes profissionais que voluntariamente participaram da pesquisa.

Busco, nesta análise, respeitar as considerações de todas as professoras pesquisadas, salientando que as entrevistas foram transcritas na íntegra e, a partir de leituras de uma a uma, questão a questão, para se iniciar o processo de categorização, dando início à análise das informações obtidas.

Como as contribuições se constituíram em um constructo muito vasto de informações, foi necessário escolher as falas mais representativas e pertinentes aos objetivos da pesquisa. Mas muito ainda teria para ser analisado e pensado a partir do material colhido.

A primeira categoria elencada foi **Educação Especial e Educação Inclusiva – Discussões no cenário educacional atual**, tendo como subcategorias: Educação Especial: recurso, apoio, modalidade e Educação Especial e Educação Inclusiva: por que a sinonímia?

A segunda categoria nomeada é **(In) definições acerca dos alunos com transtornos de aprendizagem**, tendo como subcategorias: Alunos com transtornos de aprendizagem: onde estão? E para onde vão? Alunos com transtornos de aprendizagem: como delimitá-los?; Alunos com transtornos de aprendizagem e seus professores do ensino comum: algumas inquietações.

Por fim, a terceira categoria definida foi **Educação Especial e alunos com transtornos de aprendizagem**, tendo como subcategorias: Delimitação do alunado da Educação Especial de acordo com a política: pontos e contrapontos; O (não) atendimento aos alunos com transtornos de aprendizagem; Alunos com transtornos de aprendizagem: índices de evasão e repetência<sup>10</sup>.

## **6.1 Educação Especial e Educação Inclusiva – discussões no cenário educacional atual.**

A primeira categoria definida a partir da coleta de dados está amparada nas considerações teóricas apresentadas nos dois primeiros capítulos desta dissertação quando se discute Educação Especial e posteriormente o entrecruzamento com a Educação Inclusiva. Em todas as entrevistas, foi possível perceber que esse entrelaçamento, proposto no segundo capítulo entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, está presente no discurso das professoras de Educação Especial que, em todos os momentos, fazem referência à Educação Especial e à Educação Inclusiva como partes de um mesmo discurso.

*“a educação especial faz parte disso, da educação inclusiva”. (C.F)*

*“A educação especial hoje ela subsidia a educação inclusiva, um novo paradigma que estamos vivendo”. (D.P)*

*“A educação especial e a educação inclusiva hoje andam juntas”. (A.B)*

As falas vinculam estes dois campos de conhecimento, mostrando que as mudanças que ocorreram no cenário da Educação Especial, a partir de movimentos e documentos que prescrevem a Educação Inclusiva, não se restringiram apenas ao campo teórico, mas também aparecem de forma recorrente nos discursos das professoras de Educação Especial.

[...] a Educação Inclusiva não pode prescindir a Educação Especial, tanto por razões pragmáticas quanto conceituais. Primeiro porque é inviável, em curto e médio prazo, se reestruturar todo o sistema atual de formação de

---

<sup>10</sup> Quadro esquema das categorias apresentados no Anexo D

educadores para que todos os professores fossem habilitados a trabalhar também com alunos com necessidades especiais. E em segundo lugar, a Educação Especial constitui um arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos (GLAT & FONTES & PLESTSH, 2006, p. 18).

Apesar de a Educação Especial e Educação Inclusiva aparecerem como campo entrelaçado, é necessário compreender que a existência de um, não dá descontinuidade a outro, ou seja, a Educação Inclusiva não é substitutiva da Educação Especial e nem vem antes dela, elas não significam a mesma coisa e não se constituem com grau diferenciado de importância em relação uma a outra, ambas fazem parte de um mesmo sistema.

#### 6.1.1- Educação Especial como recurso, apoio, modalidade.

Neste ponto, a fala das professoras foi a de considerar a Educação Especial como modalidade, apoio, ou recurso para o atendimento de alunos incluídos no ensino comum.

*“Educação Especial é um suporte que tu oferece para alunos com diagnósticos que estão no regular”. (L.G)*

*“Educação Especial é o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência” (O.G)*

*“Eu entendo que é uma área que vem complementar a educação geral para essa nova perspectiva da educação inclusiva neste atual contexto da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva... **A Educação Especial é entendida pela atual política como uma modalidade de educação** (C.F)*

*“A **Educação Especial a meu ver compreende, se ocupa da aprendizagem de sujeitos que apresentem ali questões das dificuldades, dificuldades em si não, da deficiência mesmo, com comprometimentos que os levem a ter um olhar diferenciado e para isso instrumentos dessa área do saber com profissionais para que deem conta dessa aprendizagem, desse sujeito**” (F.J)*

*“Eu entendo como parte da educação não é? Não parte separada, mas sim como um apoio à educação, um processo de aprendizagem dos nossos alunos, de desenvolvimento que nós educadores especiais damos aos alunos, professores, aos pais.” (D.P)*

O conteúdo emanado das falas das professoras de Educação Especial da rede municipal não pode em nenhum momento ser considerado equivocado, porque realmente, de acordo com a própria LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Especial passa a ser uma modalidade da Educação e toda legislação brasileira posterior a esta lei reforça esta questão. Ela faz parte da educação geral, ocupa-se da aprendizagem dos sujeitos com deficiência, porém algumas confusões podem ser percebidas. Seria a Educação Especial o apoio aos alunos? Seria a Educação Especial o atendimento aos alunos com deficiência? Ou isso faria parte dos objetivos que a Educação Especial tem enquanto área do saber?

Ressalta-se que este texto apresenta um tópico exaustivamente debatido a respeito da Educação Especial e seu marcos históricos, mas é necessário aqui deixar claro, embora esta área tenha surgido visando ao atendimento dos alunos com deficiência que eram negligenciados, ou melhor, totalmente excluídos tanto da sociedade como da escola, no decorrer dos anos, ela foi se constituindo como um campo de saber, como uma área de pesquisa e formação de professores.

Nascida dentro de uma tradição clínico-médica, a educação especial, gradativamente torna-se inter e transdisciplinar. Porém, como tantos outros campos de conhecimento, instituiu-se sob a égide dos modelos disciplinares e de superespecialização para poder se firmar como área de atuação/conhecimento no século XX, palco de profundas transformações culturais. (MAGALHÃES, 2009, p. 46)

Ainda que a Educação Especial se configure como uma modalidade além da educação geral, torna-se preciso o reconhecimento de sua vertente epistemológica, sendo necessário que profissionais da área compreendam que o trabalho abrange muito mais do que de simplesmente apoiar, atender ao público-alvo delimitado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse trabalho de atendimento é importante e faz parte das atribuições deste profissional, sendo preconizado na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que, no seu artigo 13, considera como atribuições do professor do atendimento educacional especializado: organizar serviços, recursos pedagógicos, elaborar planos de atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da Política Nacional de Educação Especial, orientar professores e famílias sobre os recursos

pedagógicos e de acessibilidade usados pelo aluno, ensinar e usar tecnologia assistivas, entre outras atribuições. Não se pode perder o foco de que o curso de graduação em Educação Especial forma o profissional para realizar todas as ações descritas acima, porém a Educação Especial não se resume a isso, ela é uma área em que se produz conhecimento.

Marques *et. al*, (2008) fazem uma análise das pesquisas produzidas em Educação Especial no Brasil com base no banco de dados da Capes nos anos de 2001, 2002 e 2003 visando mapear os tipos de pesquisa mais eminentes na área. O trabalho aponta especificamente o seguinte: “são 85 dissertações/teses, sendo 15 teses e 56 dissertações de Educação; 2 teses e 12 dissertações de Educação Especial... em vinte e quatro programas de Pós-Graduação *stricto sensu*” (p. 258), ou seja, muitas produções científicas mostrando que esta área se preocupa também em pesquisar, em produzir estudos que possam contribuir para o desenvolvimento da educação.

Esses autores ainda explicitam as áreas de concentração destas pesquisas:

As áreas da Educação Especial tratadas pelas dissertações e teses de 2001, 2002 e 2003 foram: Aspectos Gerais da Educação Especial, Altas Habilidades, Condutas Típicas, Deficiência Auditiva, Deficiência da fala, Deficiência Física, Deficiência Mental e Deficiência Visual (p. 259).

A Educação Especial, segundo Ferreira e Bueno (2011), resumem os 20 anos do GT Educação na ANPEd.

A Educação Especial tem sido objeto de grandes confusões. Queremos deixar nosso repúdio a interpretações equivocadas que identificam educação especial como instância simplesmente legitimadora das impropriedades do ensino regular. Educação Especial não é um recurso remediativo para o fracasso escolar. Configura-se como um recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades especiais o exercício do direito à educação. Entende-se que tais educandos são os que, por razões de ordem sensorial, mental ou física não se beneficiam das situações comuns de ensino (p. 145).

Os grifos são nossos por considerar importante essa compreensão de não se ver a Educação Especial como uma “saída” para o que não “acontece” no ensino comum.

Reafirma-se a sua importância como um campo de atuação e de pesquisa que se ocupa de atender educandos que precisam de um atendimento educacional

especializado, mas que também se ocupa de pesquisar, de compreender as deficiências, a formação de professores, a Educação Inclusiva, as políticas nacionais e internacionais e tudo que se relaciona à educação de um modo geral.

Na XIV reunião da ANPEd, quando o GT da Educação Especial começou a fazer parte das reuniões anuais, reafirmou-se a importância de reservar um campo próprio de discussões da Educação Especial e, no decorrer destes vinte anos, os temas apresentados nos trabalhos denotaram a multiplicidade de aspectos presentes na Educação Especial. Este artigo de Ferreira e Bueno (2011) registra uma caminhada significativa da Educação Especial nesta reunião e a consolidação desta área no cenário educacional brasileiro.

Conforme as reflexões expressas no artigo supracitado que percebem a Educação Especial enquanto área de conhecimento, fazer uma reflexão sobre como as professoras de Educação Especial conceituam Educação Especial é algo inadiável, pois o próprio trabalho pedagógico, a postura frente às políticas educacionais são oriundos dessa compreensão, deste olhar para a própria área de formação. Se as professoras têm uma compreensão de que a Educação Especial é apenas o atendimento que se faz aos alunos, esse *suporte* para o aluno com deficiência no ensino comum, é resultante de uma concepção voltada apenas para o fazer pedagógico e não para a reflexão sobre esse fazer.

É possível inferir que essa concepção do fazer pedagógico é justamente proveniente das próprias discussões hoje acerca da Educação Especial, destes novos conceitos e das percepções desta área, da demanda pelo cumprimento de uma política que é nacional, que estabelece normas, que orienta a Educação Especial no Brasil, pelas discussões acerca da Educação Inclusiva, enfim, pela necessidade de se inserir no mercado de trabalho e dar conta realmente de cumprir com as funções da profissão, atender, apoiar, oferecer recursos, subsidiar professores.

As falas traduzem o imperativo de uma prática imediatista que absorve seus profissionais sem dar a chance a muitos deles de refletirem sobre sua própria prática, porém essa reflexão é fundamental, essa compreensão teórica para além da ação é cada vez mais emergente frente a estas próprias exigências do fazer pedagógico.

Mendes (2011) traz uma discussão importante sobre a formação que existe atualmente em Educação Especial no Brasil, uma vez que apenas a Universidade

Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR oferecem o curso de graduação em Educação Especial, havendo, assim, uma lacuna em formação superior nesta área. A partir dessa visão, a autora discorre sobre a política que a SESSP (hoje SECADI) oferece para formação de professores tendo em vista a perspectiva inclusiva.

Para Mendes (2011), a Política Nacional de Educação Especial de 2008 deixou clara a necessidade de formar professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais para a inclusão escolar e que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter conhecimento específico na área. Neste documento, existe uma especificação de que os professores envolvidos no AEE devem ter conhecimento de LIBRAS, sistema Braille, Soroban, comunicação alternativa, tecnologia assistiva entre outras, mas ainda não determina especificamente como essa formação se dará.

Existem apenas dois cursos que formam profissionais de Educação Especial no Brasil, atrelada a isso a Política deixa implícito que não precisa necessariamente ter essa formação inicial para atuar no AEE, assim, a figura do professor de Educação Especial, graduado na área, parece que vem aos poucos perdendo espaço e os cursos perdendo a razão de existir.

Segundo Mendes (2011), para implementar a Política Nacional de 2008, a Secretaria de Educação Especial (hoje SECADI) criou programas, projetos e ações, entre os quais ela destaca os três que envolvem formação de recursos humanos; o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, já referendado nesta dissertação, que tem como objetivo a formação continuada de gestores e educadores das redes municipais e estaduais de educação para que sejam capazes de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva; o Programa de Formação em Educação Inclusiva, que tem como objetivo oferecer cursos de extensão/aperfeiçoamento (180 horas) ou especializações (180 a 360 horas) na área do AEE, a distância por meio de Instituições Públicas de Ensino Superior e o Programa de Apoio à Educação Especial, que tem como finalidade subsidiar pesquisas na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através de editais que financiam projetos de pesquisa em nível *scrito sensu*, no país, sendo que todas as universidades que desenvolvam linhas de pesquisa vinculadas aos programas de Pós-Graduação recomendados pela CAPES em áreas da Educação Especial podem participar” (MENDES, 2011, p. 140).

A formação para Educação Especial no país parece se resumir a estes programas, que têm suas fragilidades como, por exemplo, os que focam a formação para os professores do ensino regular, atendem a uma necessidade de preencher uma lacuna na formação inicial destes professores, além do número de horas destinados aos dois programas que devem ser questionados, afinal 40 horas é suficiente para formar multiplicadores? Ou 180 a 360 horas para dar conta da complexidade do atendimento educacional especializado?

Se a Educação Especial parece ainda não ter um reconhecimento como campo epistemológico de pesquisa pelas próprias professoras oriundas de cursos de graduação em Educação Especial, é possível que esse reconhecimento seja ainda mais restrito tendo em vista os rumos que esta formação está tomando no Brasil.

De modo diferenciado em relação aos conceitos de Educação Especial explanados pelos demais professores pesquisados, o professor gestor da Educação Especial do município, ao definir Educação Especial, refere que:

***Entendo a educação especial como um processo segregacionista, onde a pessoa com deficiência tem seu espaço tolhido em relação ao papel e o lugar ocupado na sociedade, ou seja, a educação especial "classifica" a partir de conceitos e estereótipos esta clientela. Ainda, toma a deficiência isoladamente, como obstáculo ou impedimento que impossibilita o pleno desenvolvimento das potencialidades de um aluno em sua idiosincrasia" (S.M)***

Este posicionamento desconstitui a ideia de não só ser a Educação Especial atendimento às pessoas com deficiência, mas também como uma área do conhecimento, o que se discutiu até o momento. Esta ideia de segregação vem do histórico desta área, que até hoje se discute se ainda persiste ou não em algumas situações. Porém, não foi possível perceber dentre todas as concepções estudadas que a Educação Especial é um obstáculo ou impedimento ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, sendo ela justamente o espaço onde essas pessoas começaram a ser reconhecidas enquanto sujeitos de direito e com possibilidades de aprender.

Para este mesmo professor:

**As Políticas Públicas voltadas à Educação Inclusiva pressupõem uma (re)significação do espaço de aprendizagem, do professor e da prática pedagógica a fim de considerarem as diversidades dos seus atores**

educacionais, **sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter**” (S.M)

Parece claro, para este professor, que a Educação Inclusiva é hoje o caminho encontrado para substituir a Educação Especial e isso está intimamente relacionado com o entendimento que o poder público manifesta através da implementação da política que prevê a inclusão total proposta pelo MEC desde 2008 e que considera a Educação Especial “segregativa” e um espaço que “tolhe” o desenvolvimento do aluno. Para ele, há concordância com uma ideia que já foi discutida nesta dissertação de que a Educação Especial está perdendo sua razão de existir e que a Educação Inclusiva é o único caminho para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Todavia, viu-se também nas discussões trazidas que esse não é um pensamento de senso comum e que a Educação Especial tem seu reconhecimento e espaço de atuação e pesquisa preservados.

Problematizou-se aqui a necessidade de reconhecer a Educação Especial para além do proposto nos documentos legais, de superar a perspectiva de que sendo apenas uma modalidade da educação geral ela passou a se sustentar através da prestação de serviços especializados, de recursos, métodos e técnicas diferenciadas.

A Educação Especial se mantém, enquanto área do conhecimento e atuação profissional, em sua constituição interna, visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, que abrange os diferentes níveis e graus de ensino, fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com a especificidade do seu alunado e produz pesquisas que são de fundamental importância para os avanços científicos e histórico-culturais da educação.

#### 6.1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: o porquê da sinonímia?

Ao serem questionadas sobre o que entendiam por Educação Especial, as entrevistadas responderam:

*“A educação inclusiva é ampla... é para incluir todos, tanto que a palavra chave é todos” (D.P)*

*“Educação Inclusiva é tentar, por exemplo, fazer com que as pessoas se aproximem, aprendam a viver e conviver juntas (A.B)”*

*“olha no meu entendimento é dar oportunidade para todos, para os alunos ficarem na mesma sala regular, mas ao mesmo tempo que eles se sintam acolhidos, aceitos, respeitados nas suas diferenças, nas suas dificuldades” (D.C)*

*“A Educação Inclusiva como bem mais amplo que a Educação Especial, que envolve a Educação Especial, que vem então a colaborar com uma educação inclusiva” (F.J) A Educação Inclusiva é uma ressignificação da educação e a Educação Especial faz parte disso.” (C.F)*

É evidente na fala das professoras a compreensão de que a Educação Inclusiva é mais ampla que a Educação Especial, que os preceitos de uma Educação para Todos preconizada na Conferência de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994) fazem parte da percepção de cada uma ao definirem Educação Inclusiva.

Mas o discurso de F.J e C.F deixam claro que, mesmo sendo mais amplas, ambas estão imbricadas com a Educação Especial, como se uma não existisse sem a outra. Hoje realmente essa ideia tem sentido, pois quando se fala em Educação Especial se remonta automaticamente à questão da Educação Inclusiva, porém epistemologicamente a Educação Especial tem uma história constituída muito anterior à discussão de inclusão, fato que não pode ser ignorado.

Muitas respostas aqui reiteram algumas das definições de Educação Inclusiva e como e onde ela e a Educação Especial começaram a fazer parte de um mesmo contexto educacional e trazem como iminente a concepção de que são áreas que estão entrelaçadas, porém não são sinônimas, o que se comprova na fala de cinco das oito entrevistadas, quando a pergunta foi feita diretamente: Você considera Educação Especial e Educação Inclusiva sinônimas?

*“Não, a educação Especial faz parte da Educação Inclusiva, mas entendo que ela não é Educação Inclusiva”. (C.F)*

*“Ah não, não acho não, porque a Educação Inclusiva eu entendo que seriam as normas, as leis né? São mais as coisas burocráticas e a Educação Especial é o que faria o aluno, ver o aluno, desenvolver as habilidades e capacidades do aluno”. (D.C)*

*“Não, não, a Educação Inclusiva no meu ponto de vista ela ainda está muito além das propostas, da legislação”. (L..G)*

*“Não, na minha perspectiva eu não entendo como sinônimas, como eu te falei a Educação Especial é uma área de conhecimento que se ocupa de estudar, pesquisar, quais são os instrumentos, as estratégias de ensino que vão ser utilizadas para determinados alunos... A Educação Inclusiva vai utilizar da Educação Especial para que aconteça em âmbito maior do que só essa área do conhecimento, ou seja, envolvendo as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior”. (F.J)*

*“No meu ponto de vista elas não são sinônimas, isso porque eu vejo a Educação Especial como algo amplo, e a Educação Especial em si já passou por várias perspectivas não é? E hoje a Educação Especial ela subsidia a Educação Inclusiva, um novo paradigma que nós estamos vivendo, que é o da inclusão”. (D.P)*

*“Não, ambas não são sinônimas, pois incluir significa propor a (con)vivência com a diversidade humana e abrir a possibilidade de abordar os diversos tipos de inteligência que cada um possui.” (S.M)*

O professor gestor S.M não considera Educação Especial e Educação Inclusiva como sinônimas e fica implícito em sua fala que é a Educação Inclusiva que vai favorecer o desenvolvimento da inteligência que cada um possui e, mesmo não fazendo referência à Educação Especial aqui, é possível perceber que esta fala corrobora com a concepção que ele tem de Educação Especial e que logicamente elas não podem ser sinônimas, porque a Educação Inclusiva se sobrepõe à Educação Especial.

Quando C.F relata que a Educação Especial faz parte da Educação Inclusiva, esta é uma afirmação que parece simplista, mas é complexa, considerar a Educação Especial como parte da Educação Inclusiva simplificaria as discussões. Estudos demonstram que essa relação não é simples assim, ainda que apareça em muitos discursos de teóricos e pesquisadores, como Mantoan (2002); Baptista (2009), que preconizam que a Educação Especial hoje se resume à Educação Inclusiva.

Para Mitler (2004), a Educação Inclusiva é processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a uma gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas por ela, é uma resignificação de projetos educacionais de forma geral. É uma proposta de ensino democrática com o intuito de beneficiar todos, assim, não diz respeito apenas aos alunos com deficiência; porém, são esses alunos que mais desafiam as mudanças na estruturação das escolas, porque historicamente a educação destas pessoas é marcada pela exclusão e, com as políticas inclusivas, esses conceitos começam a ser revistos. Segundo Domiciliano, (2009).

Desfazer a lógica da exclusão passa por analisar os processos escolares com a lógica das potencialidades, probabilidades, facilidades e equiparação de oportunidades, elaborando novos planos e processos. No exercício social, assim como no exercício educacional, exige-se a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade humana e dos direitos humanos (p. 14).

Em uma sociedade marcada por preconceitos, a expectativa de uma política que traga mudanças e faça com que a educação seja repensada parece estar modificando toda a estrutura de uma área do conhecimento, como vem acontecendo com a Educação Especial desde a década de 90, quando os movimentos internacionais começaram a discutir a inclusão, culminando talvez na promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que, em seu marco normativo, já refere que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (p. 9).

Este mesmo documento vai definir a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (p. 15).

Uma vez que este documento orienta uma perspectiva inclusiva para a Educação Especial, esta acaba sendo vista como parte da Educação Inclusiva, o que induz a uma percepção equivocada, pois é mais adequado pensar a perspectiva da Educação Inclusiva como uma política possível para a Educação Especial, ou seja, a Educação Especial não é parte de nada, ela é por si só uma área de conhecimento e de atuação profissional que passa a instituir dentro de seu

campo a expectativa de uma Educação Inclusiva. Este pensar contraria a ideia de F.I que, em sua fala, explicita o contrário, ou seja, que *a Educação Inclusiva que vai utilizar a Educação Especial para ampliar sua área de atuação*. Trata-se de um ponto de vista diferente, que pensa na Educação Especial *a priori*.

Quando a entrevistada D.C declara que a Educação Inclusiva *são as leis e que a Educação Especial é a prática de trabalho*, sua fala pode ser facilmente compreendida, pois o que se tem nas duas últimas décadas são Conferências, Declarações, Políticas, Decretos falando exaustivamente deste assunto, legislando sobre a Educação Geral e colocando a Educação Inclusiva, de certa forma, como “força de lei”.

Ao longo dos anos 1990, ocorreu na *internet* uma ampla disponibilização de documentos por parte de agências multilaterais, muitos dos quais abordando questões referentes à política educacional em países como o Brasil. Temas como “educação para todos”, descentralização da gestão educacional, flexibilização na formação de professores passaram a ser discutidos também no Brasil, ganhando visibilidade em documentos nacionais. A grande quantidade de documentos produzidos e divulgados por diferentes agências sugere a elaboração de uma hipótese, com base em Orlandi (2001), em torno da necessidade de repetir um discurso para que ele e os sentidos que carrega se sedimentem (GARCIA, 2005, p. 3).

As discussões políticas podem se tornar vazias, porque se perdem quando se chega à realidade das escolas e, como disse uma professora, “*se tu perguntar pra mim se tem alguma escola fazendo inclusão eu vou te dizer que não, a gente tá fazendo uma tentativa, é uma caminhada (D.A)*”. Garcia (2011) ratifica essa opinião da professora ao dizer que:

Contudo, o fato de a política educacional ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de inclusão não tornou o espaço educacional mais democrático. A gestão por editais tem apresentado definições políticas para o setor, induzindo uma adesão ao modelo assumido no projeto do governo federal. A relação proposta entre unidade escolar executora e órgão gestor dos atendimentos especializados em cada sistema de ensino representa uma forma descentralizada de administração. Esse modelo desloca das tarefas executivas de implementação de políticas para os níveis locais ao mesmo tempo em que mantém processos centralizados de controle da gestão. A relação proposta entre unidade escolar executora e o setor responsável pela coordenação dos atendimentos especializados em cada sistema de ensino, nestes termos, remete para um modelo no qual quem está no “centro” regula, via orientações e avaliações, as ações de quem está na “ponta”, executando as políticas (p. 114).

Quem está na “ponta”, neste caso, são os professores do ensino comum, os professores de Educação Especial, todos aqueles que tentam executar uma política única, pensada como se o Brasil vivesse uma única situação educacional de norte a sul e ainda estes mesmos professores, muitas vezes, seguem implantando modelos de países culturalmente diversos, com índices de desenvolvimento avantajados em relação ao Brasil. O documento Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil (2010) demonstra, no relatório Educação para Todos, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) referente ao ano de 2007, que o Brasil está na 88ª posição no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), atrás de países mais pobres como Paraguai, Equador e Bolívia. Enquanto na Espanha, Itália, Alemanha, países que, segundo pesquisadores como Kassir (2010), Baptista (2009) e Beyer (2003), apresentam modelos de Educação Inclusiva como referência para o Brasil ocupam a 12ª, 6ª e 13ª posição respectivamente em seu IDE. Tem-se uma distância considerável para que as políticas de Educação Inclusiva destes países sejam vistas como modelos para a implementação no Brasil, não por demérito, mas porque a realidade socioeconômica entre os países supracitados e o Brasil é abismal.

Para Garcia (2011), deveria haver uma proposta descentralizadora, sob aspectos democráticos, que discutisse as políticas com diversos setores da sociedade, em especial com os envolvidos diretamente com as políticas que versam sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum, porque, como relata a professora L.G., *Educação Inclusiva está para além das políticas.*

A professora D.P, ao falar que a Educação Inclusiva é um novo paradigma que se vive hoje, explicita a visão da Educação Especial a partir dos estudos de Sasaki (1997), paradigma da exclusão, paradigma da segregação, paradigma da integração e paradigma da inclusão.

Entende-se por paradigma, segundo Aranha (2001), o “conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (p. 3). Para Sasaki (1997), não só a escolarização das pessoas com deficiência é relacionada a estes paradigmas, mas todo seu processo de inserção na sociedade.

Há de se pensar se realmente houve mudança de paradigma, se a inclusão é mesmo um novo paradigma, se a sociedade compartilha uma mudança de valores e

de conceitos ou se ainda está arraigada a concepções antigas, de exclusão sob a máscara da inclusão. A professora D.A deixa claro isso quando diz:

*“como um dia eu liguei a televisão e tem aquelas paradas para pessoas que andam em cadeira de rodas. Chegou uma pessoa, que é uma autoridade, eu olhando na TV, e colocou o carro ali, aí veio o policial e disse: olha esse aqui é o lugar para pessoas cadeirantes e ele não gostou, achou que o policial estava sendo mal educado com ele, quando na realidade quem estava sendo era ele, além de ser extremamente excludente, porque ele viu, ele olhou entendeu. Então no Brasil assim, precisa pensar muito nessa questão de inclusão, porque esse país já é extremamente excludente, um país muito excludente, aí tu fala inclusão aqui no colégio é muito pouco para mim”. (D.A)*

A Educação Inclusiva está para além dos muros da escola, ela deve se refletir em uma sociedade que inclua o outro, *“inclusão multicultural, e não adianta tu trabalhar só o deficiente se tu não respeita o índio, se tu não respeita o preto, o branco, o amarelo, tento eliminar esses preconceitos (A.B)”*.

Dessa forma, acredita-se que, por mais que as políticas educacionais tenham em seu cerne interesses econômicos muito mais presentes do que propriamente interesse em possibilitar a inserção e a aprendizagem de qualidade para todos, como já foi discutido nesta dissertação, a “ponta do iceberg”, ou seja, os professores que procuram fazer com que políticas orientadoras se efetivem na prática demonstram em seus diálogos que, mesmo sofrendo os reflexos destas políticas, eles ainda conseguem perceber a complexidade do sistema no qual estão inseridos. Por trás de todas essas ponderações existe uma realidade ainda excludente em que a Educação Especial e a Educação Inclusiva dividem o mesmo espaço, não como sinônimas, mas como caminhos para suscitar mudanças no cenário educacional brasileiro e na formação dos seus professores.

## **6.2 (In) definições acerca dos alunos com transtornos de aprendizagem**

Nesta categoria, surgiu uma série de conceitos que, em alguns casos não se aproximam de uma definição, uma designação mais precisa a respeito do que sejam transtornos de aprendizagem em termos de literatura especializada. Quando questionadas sobre a diferença entre alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com transtornos de aprendizagem, surgiram as mais variadas respostas:

**“Tem, tem diferença sim, mas assim como vou te dizer? É muito associado, não pode dizer esse é Down, eu tenho aqui uma Down que é autista, então não existe um pacotinho entende? É uma diversidade”.** (A.B)

**“Tem diferença, mas eu sou bem sincera em te dizer, dificuldade de aprendizagem eu noto assim que é muito passageira, a dificuldade de aprendizagem para mim pode ser do momento, por exemplo por n fatores e o transtorno de aprendizagem tu tem que investigar, porque sempre existe algo mais atrás, quando é um transtorno de aprendizagem mais permanente, dislexia e outros...”.** (D.A)

**“Dificuldades de aprendizagem eles tendem a sanar essa dificuldade com atividades que trabalham com isso, os que têm realmente transtorno são confundidos com a deficiência cognitiva, porque eles vão repetir vários anos a mesma série”.** (O.G)

**“Sim, há dificuldade, porém na minha prática, em alguns casos, quando vou dar apoio pedagógico em sala de aula e o professor pede apoio, eu tenho um pouco de dificuldade de discernir isso, porque há alguns casos que são fronteiros, que a gente tem dificuldade de pontuar, é claro que tu percebe quando é uma discalculia, quando é uma área específica”.** (D.P)

**“Aqueles com dificuldades de aprendizagem como eu entendo? Entendo que são as dificuldades secundárias passageiras, que não têm um cunho orgânico. Quando eu compreendo em um aluno avaliando, que uma dificuldade de aprendizagem tem um cunho mais orgânico, mais da cognição, enfim neurológica, por exemplo, eu já entendo como transtorno”.** (F.I)

**“Alunos com dificuldades de aprendizagem são alunos com dificuldades decorrentes de qualquer fator, fator que pode ser emocional, que pode ser temporário, e o aluno com transtorno de aprendizagem é aquele aluno com dislexia, discalculia, que então é uma dificuldade que vai acompanhar o aluno nos diferentes períodos da escolarização”.** (C.F)

As professoras têm certo conhecimento sobre a área dos transtornos de aprendizagem, porém, em algumas situações, confundem-se, como a professora A.B ao falar do aluno “Down” que também é autista; esses não são casos de transtornos de aprendizagem e sim de uma dificuldade secundária de aprendizagem<sup>11</sup>. A diversidade existe sim, conforme a professora aponta, ainda que ela não consiga explicar com clareza.

As professoras D.A, O.G, D.P, e F.I conseguem, de certa maneira, separar com mais clareza os alunos com dificuldades de aprendizagem dos alunos com transtornos de aprendizagem, ainda que sem uma definição muito clara, mesmo assim as referências de que *a dificuldade pode ser passageira, o transtorno permanente, dificuldade que não tem causa orgânica, e transtorno uma causa mais*

---

<sup>11</sup> Ver definição no terceiro capítulo da dissertação, página 56

*orgânica e ainda a ideia de que o transtorno pode ser confundido com deficiência cognitiva.*

Estas falas colaboram com as ventilações acerca da área da psicopedagogia, quando as discussões sobre ela iniciaram, falava-se em Disfunção Cerebral Mínima e até os dias atuais, quando um aluno repete diversas vezes de série e não aprende, os professores ficam sem saber o que fazer com ele e a suspeita recai sempre sobre uma deficiência mais acentuada, desconsiderando, em algumas situações, a existência dos transtornos de aprendizagem, ainda que este campo tenha se ampliado consideravelmente nas últimas duas décadas de acordo com Bossa (2011).

Quanto ao transtorno ter uma causa orgânica, é importante pensar nas definições apresentadas sobre transtornos de aprendizagem anteriormente, em especial, quando se discute que a origem deles ainda não se percebe uma definição clara. Esses transtornos podem estar ligados a fatores biológicos ou ainda genéticos e os estudos feitos por pesquisadores da área, como Riesgo (2006), afirmam que a aprendizagem se processa no sistema nervoso central, portanto, a neuroanatomia é uma das áreas importantes quando se trata de discutir como uma criança aprende e, por conseguinte, quando uma criança não aprende.

Por exemplo, para ler, é necessário saber qual área cerebral é responsável por essa capacidade e, assim, avaliar que essa dificuldade pode estar associada à falta de maturação biológica do Sistema Nervoso Central nesta região específica do cérebro, logo toda aprendizagem vai envolver também processos neurológicos.

É preciso considerar ainda dentro desta situação, segundo Fonseca (1999), que a aprendizagem e a cultura estimulam a comunicação entre os neurônios de modo a favorecer os processos de aprendizagem, sendo que falhas ou bloqueios na rede de neurônios tendem a provocar dificuldades de várias ordens. O desenvolvimento do Sistema Nervoso Central é afetado por questões ambientais, como desnutrição da mãe, desnutrição do bebê, uso de álcool e drogas, carências afetivas, falta de estimulação precoce.

Estudiosos da neurologia atualmente consideram que ambiente saudável mantém neurônios conectados os quais favorecem uma boa aprendizagem.

A plasticidade cerebral e sua dependência do ambiente dão suporte à modificabilidade cognitiva e explicam o porquê dos esforços em atender um aluno

com dislexia desde que se descobre sua existência, pois pode trazer benefícios importantes a esse aluno, minimizando sua condição.

Dessa forma, fica evidente ser improvável a possibilidade de uma separação rígida entre causas exclusivamente orgânicas e psicossociais na determinação do baixo desempenho acadêmico. As separações entre factores orgânicos e psicossociais, quando necessárias, devem ser feitas exclusivamente por razões didáticas e pragmáticas, mas não por motivos teóricos. Factores bioetiológicos e factores sócio-etiológicos se misturam e funcionam numa relação dialéctica complexa e dinâmica no campo das dificuldades de aprendizagem (FEITOSA, DEL PRETTE, MATOS, 2007, p. 111).

Assim, mesmo longe de uma definição específica para as causas dos transtornos de aprendizagem, é possível afirmar que situações intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo se misturam, configurando a complexidade de atestar um caso de transtorno de aprendizagem e suas causas. A professora C.F foi a que mais se aproximou de uma definição clara e objetiva do que seriam os transtornos de aprendizagem, trazendo uma fala importante ao dizer que *eles irão acompanhar o aluno nos diferentes períodos da escolarização*. A definição para transtornos de aprendizagem, na qual se ancora esta dissertação, traz essa concepção de permanência e acompanhamento do aluno durante toda sua vida como fator primordial e, para esta pesquisa em particular ainda mais, quando se questiona a exclusão destes alunos do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que esses alunos precisam deste atendimento tanto quanto um aluno com deficiência.

#### 6.2.1 Alunos com transtornos de aprendizagem: onde estão? E para onde vão?

Quando questionadas se existem alunos com transtornos de aprendizagem na escola, as oito professoras responderam que existem.

***“Disléxicos aqui nós temos dois, outros com problemas associados, principalmente com problemas de fono”.*** (A.B)

***“Tem, tem um menino com dislexia no sexto ano”.*** (D.A)

***“Existe, existe alunos que a princípio eu comecei fazendo avaliação”.*** (F.I)

***“Eu não tenho, mas a escola tem”.*** (L.G)

**“Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem”.** (C.F)

**“Bastante, a maioria, o único problema é que eles não entram no censo né?”.** (D.C)

**“Sim existem alunos com estas características, mas todos são encaminhados para avaliação e acompanhamento, inclusive temos uma parceria com a saúde para os casos que envolvem avaliações médicas. Contudo, temos carência do profissional de fono na rede de ensino. Estes alunos com dislexia, por exemplo, busca-se orientar a escola a trabalhar com tecnologias assistivas, como por exemplo, com o computador para auxiliar no desenvolvimento do aluno.”** (S.M)

Comprova-se, assim, que estes alunos com transtornos de aprendizagem estão na escola, ainda que sejam dois como a professora A.B relata, um de acordo com a professora D.A ou ainda a maioria como a professora D.C afirma. É impossível ignorar a presença deles dentro das escolas.

A fala do professor S.M comprova a existência de casos de alunos com transtornos de aprendizagem na rede municipal e reafirma a existência de uma parceria com a área da saúde para atender a esses casos, ainda que com carência de profissionais.

Ao pesquisar sobre índices de alunos com transtorno de aprendizagem em sítios oficiais do Ministério da Educação, não se encontraram dados a este respeito e nem há pesquisas específicas que deem conta de comprovar uma porcentagem válida para determinar quantos alunos nestas condições existem dentro das escolas brasileiras.

Mas existe no Brasil, por meio de um sistema seriado, uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. Hoje se ingressa com seis anos no ensino fundamental que prevê nove anos de escolarização e, teoricamente, com catorze anos os alunos estariam terminando o ensino fundamental e ingressando no ensino médio.

Através do Censo Escolar, no qual consta a data de nascimento do aluno e a série, o governo federal criou um cálculo para poder fazer a porcentagem de alunos que estão em defasagem idade/série, ou seja, alunos que não estão adequados à série em virtude da idade por vezes avançada. Segundo dados do Censo de 2010, de acordo com Ciegliniski (2011):

De 2008 a 2010, o percentual de alunos fora da série adequada para a idade registrou leve alta. Em 2008, a taxa era 22,1% no ensino fundamental, passou para 23,3% em 2009 e para 23,6% em 2010. No ensino médio, o

percentual era de 33,7% em 2008, foi para 34,4% em 2009 e chegou a 34,5% no ano passado (p. 2).

### Segundo Mandelli (2012):

Conforme o Movimento Todos pela Educação, é no Ensino Fundamental que aparece um dado preocupante: o total de matrículas em 2011 era quase 4% maior do que a população de 6 a 14 anos (registrada em 2010, dado mais recente), faixa etária correspondente aos frequentadores desta fase da escolaridade. Em números absolutos, isso significa que, de acordo com o **INEP**, 1.154.492 jovens ainda estão cursando o Ensino Fundamental mesmo tendo ultrapassado a idade correta para estar nele. Em 2000, com o Ensino Fundamental de oito anos - e ingresso das crianças aos 7 anos -, o quadro era pior: o número de matrículas era 20% superior ao da quantidade de jovens nessa idade. O número de mais de 1 milhão de jovens na etapa de ensino incompatível à idade, independentemente do dado populacional usado é preocupante.

Pode-se inferir, desse modo, que existe uma relação entre a distorção idade/série e alunos com transtornos de aprendizagem, pois como são transtornos específicos nas habilidades escolares, se não forem observados com atenção pelos professores do ensino comum, e tiverem um atendimento especializado, não só poderão ser confundidos com uma deficiência, como também provocar repetidas reprovações, ocasionando, assim, uma distorção idade/série significativa. Logicamente outros fatores também podem ser atribuídos a esta defasagem, como mudanças constantes de escolas, evasão escolar, entre outros.

São dados que preocupam e pesquisar as razões desse fenômeno é importante, até mesmo para delinear programas e ações visando minimizar essa condição. Aqui não se reporta a programas de governo apenas, mas as próprias instituições escolares terem condições de saber o motivo pelo qual ali, naquele lugar, ocorre essa distorção, quais são os fatores determinantes para isso e, desta maneira, elaborar projetos pontuais para resolver essa questão. Nem sempre políticas pensadas no macrossistema dão conta de resolver problemas do microssistema.

A partir da identificação da existência de alunos com transtornos de aprendizagem nas escolas, uma outra questão emergiu: quais os encaminhamentos feitos pelas escolas a estes alunos?

*“Na escola X, quando eu parei de atender esses alunos eu entrei em contato com o CEDAS<sup>12</sup> e com o PRAEM<sup>13</sup>, encaminhando os alunos para lá. E nós estávamos no programa MAIS EDUCAÇÃO<sup>14</sup> que era obrigatória a oficina de letramento e da aprendizagem da matemática”. (C.F)*

*“Esses encaminhamentos que eu fiz não foram via mantenedora, a escola Y tem uma parceria com uma psicopedagoga particular, então ela tá sempre aberta para fazer avaliações em nossos alunos e atendê-los”. (F.I)*

*“A gente tá encaminhando agora para o PRAEM e tem o MAIS EDUCAÇÃO que me salvou esse ano atendendo vários alunos com oficinas”. (O.G)*

*“Esses alunos são encaminhados ao programa MAIS EDUCAÇÃO, que nossa escola fez uma reorganização no projeto e procurou colocar oficinas de alfabetização, de letramento, de matemática. A gente encaminha também ao programa do município que é o PRAEM”. (D.P)*

*Estes alunos que não são público-alvo, não são mais atendidos pelas educadoras especiais em sala de recurso. O município de Santa Maria, desde 2009, implementou o PRAEM – Programa Especializado Municipal, que atende estes alunos com dificuldade de aprendizagem. Este espaço é composto por educador especial, psicopedagogo, pedagogo e psicólogo. Também temos inúmeras parcerias com outras instituições para nos dar esses atendimentos, cito a Clínica da escola F. L, entre outros. Também, este ano, estarão sendo capacitados todos os 250 alfabetizadores do primeiro ao terceiro ano, via UFSM, pois o município aderiu ao PNAIC, logo, terão que (re)significar sua prática pedagógica. Será um grande movimento pela alfabetização de todos os alunos”. (S.M)*

Todas as professoras se referiram ao PRAEM, que é o Programa de Atendimento Especializado Municipal, com grupo constituído, principalmente, pelas áreas da Educação Especial, Psicopedagogia, Pedagogia, Psicologia, Psiquiatria, Assistência e Social, Fonoaudiologia, entre outras. Este Programa funciona em uma casa, localizada em um bairro da cidade e, com um trabalho interdisciplinar, atende aos alunos que estejam matriculados nas escolas da rede municipal. O encaminhamento é feito pela escola e a responsabilidade por levar e buscar o aluno nestes atendimentos é da família, uma vez que ele ocorre em turno inverso. Os atendimentos são gratuitos. O professor S.M também se refere a este programa, explicando como os serviços oferecidos lá, quais profissionais que atendem e destaca novamente as parcerias com outras instituições para dar conta da demanda.

---

<sup>12</sup> Centro de Diagnóstico e Atenção Secundária.

<sup>13</sup> Programa de Atendimento Especializado Municipal.

<sup>14</sup> Programa do Governo Federal criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Sem dúvida, a existência desse Programa é de suma importância para a educação na rede municipal de ensino, uma vez que um local que concentre uma equipe interdisciplinar é essencial para dar suporte à realidade encontrada nas escolas, em especial de periferia, onde as famílias dependem do Sistema Único de Saúde (SUS) para conseguir uma consulta para seus filhos, em uma lista de espera que pode levar mais de um ano.

Porém, as próprias professoras fizeram as considerações a respeito deste local:

***“Mando para o PRAEM, mas dificilmente eles vão”.*** (A.B)

***“Tem o PRAEM, mas não dá conta da demanda, que é muito grande”.***  
(D.A)

***“PRAEM, tem uma lista de espera bem grande, e que hoje ela tá indo, mas se eu não me engano tem em torno de 50 alunos na lista de espera, mas a grande demanda é para área da Psicologia”.*** (D.P)

***“Na escola, os alunos foram encaminhados para os outros atendimentos da rede, como eu te disse, nem todos frequentavam, de 4 alunos um já não ia porque já não era na escola”.*** (C.F)

***“No Programa, este ano foram realizados mais de 1500 atendimentos nas diversas áreas.”*** (S.M)

Os números trazidos pelo professor gestor de 1500 atendimentos durante o ano é considerável, porém, como não existem dados de quantos alunos existem diagnosticados com transtornos de aprendizagem no município, não é possível aferir se estes atendimentos contemplam toda a demanda.

Ainda analisando as colocações das professoras, é necessário considerar que, mesmo que o município dispusesse de muitos profissionais para atenderem às demandas (o número de profissionais por área que atendem no PRAEM não consta no projeto do Programa e nem na página disponível na internet), seria difícil contemplar as 78 escolas da rede municipal em atendimentos aos alunos com transtornos de aprendizagem, no mínimo duas vezes semanais, como se viabiliza através do Atendimento Educacional Especializado.

Quando existe uma lista de espera, as dificuldades podem se agravar e a possibilidade de a situação ser irremediável quando este aluno chegar ao atendimento é muito grande.

Os transtornos de aprendizagem (TEA) têm impacto negativo global na vida das crianças e jovens que os possuem e de suas famílias. **Quanto mais precoce, intensiva, especializada** e interdisciplinar for a intervenção que receberem, melhores serão os resultados. (WEINSTEIN, S/A e S/P).

Este grifo é nosso para reforçar a importância que um atendimento educacional especializado tem para os alunos com transtornos de aprendizagem na própria escola e o fato de o atendimento não ser na escola também precisa ser estimado, pois implica o compromisso dos pais de levar e buscar no PRAEM os quais, muitas vezes, dependem de passagens de ônibus, ocasionando um ônus ao orçamento familiar, fazendo com que a família não persista no atendimento. Ir para a escola nem sempre implica custos com transporte, tendo em vista que a central de vagas preconiza as matrículas em escolas o mais próximo possível da residência dos alunos.

Desta maneira, com o atendimento realizado na escola, os alunos provavelmente seriam mais assíduos, favorecendo o acompanhamento mais efetivo das reais dificuldades de cada um, sem falar na importância de a escola assumir o compromisso pela aprendizagem de todos os seus alunos.

Não se desconsidera a importância de um atendimento interdisciplinar, pois um acompanhamento com diversos profissionais só traz benefícios aos alunos, mas a escola precisa estar envolvida neste processo, oferecer no seu próprio ambiente as oportunidades para os alunos com transtornos de aprendizagem, em especial para aqueles que, por condições financeiras, não têm como arcar com outro atendimento.

O Programa Mais Educação, também citado pelas professoras como uma alternativa para o encaminhamento dos alunos com transtorno de aprendizagem, com as oficinas de letramento e matemática, pode ser uma alternativa interessante para alunos com dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso; porém, essas oficinas são feitas em grupos, por vezes muito numerosos, o que já dificulta o olhar mais individualizado aos alunos com transtornos de aprendizagem

Um dos focos do programa é o acompanhamento pedagógico, uma proposta de reforço escolar, o que também não beneficia alunos com transtorno de aprendizagem, pois não adianta, por exemplo, apenas reforçar a leitura de uma criança com dislexia, sendo que este comprometimento é severo e não será minimizado através de reforço, mas sim por meio de estratégias específicas que

possibilitem à criança aprender sem depender apenas da leitura fluente, tendo em vista a definição e o prognóstico da dislexia que, segundo Moojen (2006):

É um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento de palavras (precisão e rapidez), que compromete em maior ou menor grau, a compreensão de leitura. As habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão gravemente comprometidas... É um problema persistente até a vida adulta (com atenuações), mesmo com tratamento adequado, o que torna o prognóstico mais reservado (p. 167).

Fica evidente que, quando se fala em transtorno de aprendizagem, escola precisa saber como lidar com essa situação da melhor maneira possível e que programas nem sempre podem ser a saída mais adequada para essas questões.

### 6.2.2 Alunos com transtornos de aprendizagem: como delimitá-los?

Para discorrer sobre alunos com transtorno de aprendizagem, as professoras demonstraram estar ainda muito presas ao diagnóstico.

*“Eu tinha **desconfiança da dislexia**, agora é uma **avaliação que não me compete** enquanto educadora especial dentro da minha formação, então eu não vou fechar uma **avaliação neste sentido, muito menos fazer um diagnóstico**, não é minha função”. (F.I)*

*“Aquele aluno que tem um diagnóstico é óbvio que ele vai ter mais dificuldade”. (L.G)*

*“Às vezes **eles não têm um diagnóstico** e eles acabam caindo no atendimento da educação especial **em função de várias repetências sem ter um diagnóstico**”. (O.G)*

*“Já tive um menino que eu atendia que saiu agora da escola e **tinha dislexia, ele não tinha diagnóstico**, mas eu fui assim observando e **tudo se encaixava dentro da dislexia**”. (D.A)*

*“O **indicativo é que sejam dois alunos com transtorno de aprendizagem, dislexia**, então nós combinamos de fazer o encaminhamento destes alunos para um neuro, porque a **educadora especial do H e a psicopedagoga do CEDAS não fecham diagnóstico**, então esses alunos agora foram encaminhados ao neurologista, para por meio de uma equipe mais ou menos multidisciplinar **seja ou não identificado esse transtorno**”. (C.F)*

A respeito do diagnóstico, é necessário ponderar algumas situações que são importantes destacar quando está se falando em delimitar um alunado, ou seja, em

identificá-los dentro de uma “categorização” se sujeitos que apresentam características semelhantes quando se refere ao ato de não aprenderem da mesma maneira que os demais.

Para a identificação dos transtornos de aprendizagem, o CID 10 e o DSMIV vão descrever que:

*[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID – 10, 1992, p. 236).*

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados dos indivíduos em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência. Os problemas na aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades de vida diária, que exigem habilidade de leitura, matemática ou escrita... Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta (DSMIV, 1995, p. 46).

Ambos os manuais, na sua definição para transtornos de aprendizagem, não citam a palavra diagnóstico, apenas o DSMIV vai referir-se a testes padronizados e individualmente administrados.

Os profissionais da área da psicopedagogia se utilizam de testes e ferramentas próprias para poder fechar uma avaliação destes alunos, com a hipótese diagnóstica de um transtorno de aprendizagem e sempre que possível ser acompanhada de um psicólogo, neurologista e, em alguns casos, de fonoaudióloga para que este diagnóstico seja mais preciso.

A palavra diagnóstico tem um cunho mais clínico que pedagógico, assim como o trabalho da psicopedagoga clínica parece estar mais voltado para a área médica. Porém, isso não pode significar que os professores, sejam eles do ensino comum ou os professores de Educação Especial, com base em seus estudos e seu conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em cada faixa etária e etapa escolar, não possam através de um parecer pedagógico identificar as dificuldades apresentadas por determinada criança e/ou suspeitar de que ali exista um transtorno de aprendizagem e, quando possível, encaminhá-la para um profissional que possa confirmar essa hipótese.

Entretanto, quando isso não é possível, ainda assim o professor de Educação Especial pode se autorizar a expressar suas suspeitas, justificá-las e buscar, por meio de um trabalho diferenciado, abarcar esta demanda.

Obviamente que não se pode “invadir” a área de outro profissional e começar a deliberar sobre diagnósticos que muitas vezes são complexos para balizar com precisão e que dependem de instrumentos próprios de cada campo. No entanto, não se pode ficar preso aos diagnósticos ou à espera deles para tomar uma atitude, para atender a esse aluno. Se as escolas forem ficar à espera de um “diagnóstico” de todos os alunos para então poder delimitá-los, perde-se um tempo de intervenção pedagógica que poderá beneficiar os alunos que estão desviando significativamente sua aprendizagem.

O professor de Educação Especial, ainda que tenha sua formação voltada para os alunos com deficiência, necessita pensar que é justamente essa formação que lhe permite um olhar diferenciado sobre o outro, sobre aqueles que apresentam a aprendizagem e o desenvolvimento de modo peculiar e incompleto (VYGOTSKY, 1997). Essa gênese que o curso de Educação Especial da UFSM tem (aqui se fala do curso desta universidade, por ser de onde todos os professores pesquisados são oriundos) sempre foi pensada a partir das políticas públicas. Dessa maneira os professores, egressos deste curso, estão sendo formados desde 2004 para trabalhar com a diversidade, com as limitações, com incompletudes de estruturas cognitivas que deem conta de aprender como os demais.

Conseqüentemente, sendo este profissional que está hoje em muitas escolas da rede pública de Santa Maria à frente do atendimento educacional especializado, pareceria ser mais coerente que não se prendessem à existência ou não de diagnósticos e se permitissem avaliar cada caso e, a partir de uma suspeita da existência de um transtorno, poder então deliberar sobre isso da melhor forma possível.

### 6.2.3 Alunos com transtornos de aprendizagem e seus professores do ensino comum: algumas inquietações

Uma das indagações feitas nesta pesquisa tem como foco justamente os professores do ensino comum frente aos alunos com transtornos de aprendizagem. Os professores de Educação Especial pesquisados contribuíram significativamente neste sentido quando questionados a respeito das conversas que mantêm com os professores do ensino comum sobre estes alunos.

***“Na minha escola já estão acostumados, pedem apoio. Eu tenho uma parceria muito grande com minha coordenadora e quando pedem assim que é o grande foco de nossa escola, se eu atendia 80, 90, devem existir muito mais alunos, então a gente pede apoio para pessoas como a K que vai lá e faz uma palestra, pede para F, para uma série de pessoas, a gente lança mão de outras alternativas para dar suporte a esses professores como a política prevê”. (D.P)***

***“Eles solicitam, pedem, que tipo de estratégia eu posso usar, e eu sempre me coloco à disposição e aberta para isso”. (D.A)***

***Sabe como é, eles querem que atenda, se tu vai abrir mão não dá, tu não vai atender todas as dificuldades, porque se a gente abrir exceções, tu vai acabar preenchendo todos teus horários de atendimento e vai acabar não tendo um bom atendimento para o nosso público- alvo, eu vejo assim”. (O.G)***

***“Os professores só querem que atenda, aqueles que têm a letra feia, que os cadernos caem as folhas, que a mãe não ajuda a fazer os temas em casa, só isso que eles falam, poucos querem saber da realidade... e ainda as colegas dizem: “tem tão pouquinho aluno e ainda se nega atender esses” (D.C)***

Muito se pode aferir a partir dos excertos acima descritos. Em primeiro lugar, parece que os professores do ensino comum se preocupam com os alunos com transtornos de aprendizagem, pedem ajuda, pedem apoio, ainda que seja fundamental observar no discurso de D.C que alguns simplesmente querem que todo aquele aluno que não acompanha os colegas e que não se comporta do mesmo modo tenha um atendimento diferenciado, como uma maneira de “se livrar” do compromisso com esse aluno e tentar homogeneizar as turmas, tendo alunos todos no mesmo padrão.

Destarte encaminhar todo e qualquer aluno que fuja de um padrão, é o que vem acontecendo em muitas escolas e que está ratificado na fala de O.G que diz

que, se for atender todo e qualquer aluno que apresente alguma dificuldade de aprendizagem, os horários serão totalmente preenchidos.

Tendo em vista que, para Vygotsky (1996), é por intermédio da interação entre professor e aluno que ocorre a aprendizagem. Assim, mesmo diante das dificuldades que possam interferir no processo de aquisição do conhecimento por parte dos alunos, uma prática docente interativa e dialógica pode facilitar a aprendizagem do educando.

As dificuldades de aprendizagem se constituem num desafio ao educador e, neste sentido, faz-se necessário que ele desenvolva um trabalho diferenciado, em sala de aula, na intenção de minimizar ou resolver estas dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos transtornos de aprendizagem a postura do professor não deve ser diferente, é preciso que ele se coloque como mediador do processo de ensino/aprendizagem, que faça atividades diferenciadas, que mude a metodologia, que atente claramente que crianças com transtornos de aprendizagem têm uma inteligência que, por vezes, pode ser acima da média. Dockrel & McShane (2000) afirmam sobre isso que:

“dificuldades específicas de aprendizagem<sup>15</sup> é usado para descrever crianças, que apesar do seu QI estar na média, próximo da média ou acima da média, ainda assim vivem dificuldades com alguns aspectos básicos específicos de aprendizagem (p. 49).

Ou seja, são dificuldades específicas nas habilidades de ler, escrever e resolver cálculos matemáticos, conforme os manuais diagnósticos CID10 e DSMIV descrevem.

Com base nesta compreensão acerca dos transtornos de aprendizagem, ainda que o professor do ensino comum mude sua postura frente a estes alunos, não pode ser descartada a necessidade de atendimento educacional especializado. Alguns professores solicitam este atendimento, este apoio, alguns “exageram” esta solicitação de ajuda, encaminhando para o professor de Educação Especial todos aqueles que destoam do normal, como na fala da professora D.C. Porém, há professores que, quando percebem ser a dificuldade mais acentuada, buscam na

---

<sup>15</sup> Já foram destacados no capítulo três os termos usados para se referir aos transtornos de aprendizagem.

Educação Especial um apoio pedagógico importante para o progresso deste aluno que não consegue acompanhar a turma ainda que a professora mude de metodologia, de postura e tenha um olhar diferenciado frente a eles.

A alternativa proposta pela professora D.P faz parte de uma das propostas na Política Nacional de Educação Especial de 2008 (BRASIL, 2008), ou seja, orientação e apoio ao professor do ensino comum e a oferta de palestras, corrobora com os projetos de formação propostos pelo MEC, como, por exemplo, o “Educar na Diversidade” que:

é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 9).

Costas (2008) reflete sobre essa formação ao considerar que:

[...] essa concepção de formação não conseguiu responder às contingências implícitas e explícitas que se dão no processo inclusivo, de modo geral, e na educação inclusiva particularmente. Entendo que a formação de professores deve constituir-se através de procedimentos continuados e reflexivos, fato que aquele programa não contemplava, porque acontecia através de palestras concentradas e o público delas participante deveria retornar aos seus núcleos e reproduzi-las aos seus pares (p. 10 e 11).

Desta forma, é possível inferir que essa política concebe a formação dos professores do ensino comum numa acepção mais ampla, mas não considera as particularidades de cada escola e de cada realidade. Essa preocupação pontual dos professores seja com os alunos público alvo da Educação Especial, segundo a Política de 2008, seja com alunos com transtornos de aprendizagem e com seu fazer pedagógico não é premissa dessa orientação num sentido estrito.

### 6.3 Educação Especial e alunos com transtornos de aprendizagem

Nesta categoria, a relação entre a Educação Especial e o atendimento aos alunos com transtornos de aprendizagem tem destaque, pois a intenção da análise realizada buscou estabelecer se esta interface permanece ou não a partir da promulgação da política nacional de 2008. Durante o trabalho de empiria, foi crível perceber que esta relação existe e que estes alunos estão presentes nas escolas, que há uma preocupação acerca deles e que o próprio professor de Educação Especial tem consciência da existência deste público nas escolas, já que eles representam uma parcela significativa de alunos no ambiente escolar.

Já fiz referência às discussões sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, em relação aos documentos internacionais que preveem “educação para todos” e documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), que se inscreve sob uma **perspectiva inclusiva** delimitando seu alunado, indo ao encontro do que se propõe, ou seja, a inclusão educacional com ênfase na educação para todos.

Desse modo, parece claro que hoje se tem alunos da Educação Inclusiva e alunos da Educação Especial, mas a questão então seria quem ou que professor abrangerá os alunos da Educação Inclusiva, uma vez que os alunos da Educação Especial delimitados pela PNEEPEI (2008) estão sendo atendidos pelo professor de Educação Especial? Existe claramente uma ambiguidade em todos estes debates, pois, ao mesmo tempo em que se vem associando a Educação Especial à Educação Inclusiva, tornando-as sinônimas, não pareceria coerente aceitar que exista aluno para um e para outra, tendo por princípio que as escolas inclusivas, segundo Carvalho (2004):

São escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (p. 29).

Desta maneira, é necessário atentar para estas contradições e situações e colocá-las como ponto importante nas ponderações atuais, buscando saber, entender e compreender quem é e onde está o aluno da Educação Especial.

### 6.3.1 Delimitação do alunado da Educação Especial de acordo com a política: pontos e contrapontos.

Durante a entrevista com os professores, muitas questões foram surgindo além das já previstas pela pesquisadora e, assim, de acordo com o andamento das conversas, uma questão acabou ocorrendo e tratou sobre a limitação do alunado da Educação Especial a partir da política e qual o posicionamento delas em relação a isso. As respostas que surgiram são muito significativas:

*“Todos têm o mesmo direito, eu vejo assim, tem que respeitar essa situação em função de dar um melhor atendimento prioritário ao nosso público-alvo, do AEE, **mas também acho que esses outros alunos também devem ser atendidos, não digo pelo AEE, mas por uma pedagoga, deveria ter uma rede maior para dar suporte**”.* (O.G)

*“Kátiusce, eu vou te ser bem sincera, eu pelo menos me sentia sufocada **na minha escola em função de ter um número muito grande, eu cheguei a ter 80, 90 alunos, porque na minha escola tem uma clientela muito grande de dificuldades de aprendizagem acentuadas**, e sinceramente eu não conseguia dar conta, eu gostaria muito, mas eu não dava, **então para mim acho que essa delimitação facilitou o nosso trabalho e também priorizou nosso aluno**”.* (D.P)

*“**Eu questiono desde a política, a delimitação também**, porque é muito fácil tu fazer uma legislação, uma política de inclusão, de isso, daquilo, daquele outro, agora quem está fazendo tudo isso, redigindo já este dentro de uma sala de aula com alunos inclusos no ensino regular?”.* (L.G)

*“**Acho que ela delimita tanto seu público que eu não acho que seja adequado com certeza, porque pensando em uma perspectiva inclusiva e tem gente que tá precisando de atendimento e não está sendo olhado por ninguém né?**”.* (F.I)

*“**Eu me questiono, que inclusão é essa que delimita? Quando dentro da escola n coisas estão acontecendo com outros alunos e aí?**”.* (D.A)

*“**Com certeza delimita, porque quem vai atender esses alunos que não conseguem? Vai ficar marginalizado na sala? Quem vai dar conta?**”.* (D.C)

*“**Eu não sei se a política tá certa ou tá errada, quem tá na escola ainda vai levar um tempo para se ajustar, não digo que ela venha para ficar, talvez a partir da prática a gente vai estabelecer, talvez ela seja ressignificada**”.* (C.F)

É importante, a partir das falas dos professores de Educação Especial aferir que não existe um consenso sobre a delimitação do público-alvo da Educação Especial. A professora D.P foi enfática ao afirmar que, devido a grande demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem na escola (ela chegou a atender uma média de 90 alunos) e o fato de a política extremar a clientela, facilitou muito seu trabalho, podendo dar mais atenção aos alunos da Educação Especial. Esta fala é semelhante a da professora O.G que vê a delimitação como uma oportunidade de dar um atendimento prioritário aos alunos denominados pela política como alunos da Educação Especial.

Evidentemente chegar a ter um universo de 90 alunos, passa a ser por demais exagerado, pois de fato, uma professora de Educação Especial não conseguiria atentar para uma demanda tão elevada de alunos. Neste caso, provavelmente entraram as confusões que, geralmente, alguns professores fazem ao encaminhar todo e qualquer aluno para o AEE, e desresponsabilizar-se pela aprendizagem daquele que não “caminha” como os outros.

Entretanto, ainda que estas “confusões” aconteçam, é imprescindível destacar que existe a necessidade de questionar o porquê da não ampliação do número de profissionais especializados na escola, já que existe uma demanda considerável de estudantes?

Marchesi, Palacios e Coll (1995) alertam para o fato de que as expectativas dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos, ou seja, se o professor atribuir as dificuldades de aprendizagem somente aos alunos e não ao processo de ensino, menores serão suas chances de modificar as condições de aprendizagem e, conseqüentemente, seus alunos continuarão fracassando.

Desse modo, justamente por conta desta expectativa de rendimento, é que os professores, nas suas ansiedades e angústias, acabem recorrendo ao professor de Educação Especial encaminhando a ele todo e qualquer aluno que não “aprenda”.

Neste ponto, a preocupação da professora O.G se justifica, pois é necessário que todos os alunos que, comprovadamente, seja por uma deficiência seja por um transtorno de aprendizagem, precisem de um atendimento especializado sejam atendidos da melhor forma possível, o que não se consegue com um número excessivo de alunos. E, ainda, na existência real de tantos casos de dificuldades

acentuadas de aprendizagem em uma mesma escola, julga-se necessário, quem sabe, uma avaliação da instituição como um todo para averiguar se os problemas estão centrados nos alunos, na própria instituição, mas principalmente em fatores sociais e econômicos que geram políticas que nem sempre vem ao encontro das aspirações de um dado contexto histórico.

É preciso considerar a fala da professora D.P quando ela alega que não conseguiria atender a todos os alunos que eram encaminhados para ela, porque esta manifestação corrobora com uma discussão importante sobre a diversidade do público-alvo que a Educação Inclusiva se refere e se a Educação Especial abarcaria e daria conta de todos eles. Esta reflexão é importante de ser feita, porém aqui não se está falando de toda essa diversidade, mas sim dos alunos com transtornos de aprendizagem e, para isso, seria importante considerar que é necessário que o professor tenha o bom senso de quem encaminhar para o atendimento da Educação Especial apenas os casos eminentemente necessários, pois assim a professora do AEE não ficaria com um número excessivo de alunos.

As professoras D.A, D.C e F.I atestam que existe uma demarcação, que ela deixa de lado alguns alunos que não têm quem os “assuma” na escola, que não existe ninguém olhando para eles, que muitas coisas acontecem com outros alunos e aí qual a alternativa?

São indagações importantes e que vem pautando a investigação proposta nesta dissertação até o momento, se compreende que essa delimitação pode ter sido pensada no sentido de que a Educação Especial não conseguiria abranger todo esse universo, ou ainda que a exclusão dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem do atendimento educacional especializado colocaria no professor do ensino comum um compromisso maior com esse aluno. São hipóteses plausíveis, porém o que não se compreende é como a Educação Especial parece ser hoje a responsável pela Educação Inclusiva no Brasil se ela mesma não tem como atender a “todos” os alunos preconizados por essa proposta? As professoras parecem entender essa questão e algumas questionam que inclusão é essa que delimita um alunado a ser atendido deixando outros “de fora”.

Este pensamento de que a Educação Inclusiva deve atender a todos está atrelado ao conceito de inclusão proposto pela Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (2001) e para muitos pesquisadores e estudiosos d área, como Bueno (2008), Kassir (2001), Glat (2006).

### 6.3.2 O (não) atendimento aos alunos com transtornos de aprendizagem.

Ao serem questionadas se, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, os professores continuam atendendo aos alunos com transtornos de aprendizagem, percebeu-se que não existe de fato um consenso, nem quanto ao atendimento e nem quanto à orientação da mantenedora, ou seja, a Secretária Municipal de Educação.

Sobre o atendimento e a orientação da mantenedora:

***“O aluno apresenta isso, tu faz uma investigação, tu faz umas testagens, e tu realmente chega à conclusão de que ele precisa de um apoio, de um atendimento diferenciado, aí é atendido. Digamos assim oh, o nosso público-alvo são os alunos com diagnóstico”.*** (L.G)

***“Eu atendia esses alunos, hoje em função de uma deliberação da nossa mantenedora, da nossa secretaria, eu atendo somente o público-alvo da educação especial”.*** (D.P)

***“Atendia, agora a gente tem mais opções de encaminhamentos a esses alunos, então a gente fica mais como nosso público-alvo”.*** (O.G)

***“Ah eu atendo, se tiver horário eu atendo. A orientação é se tiver horário atender, priorizar os alunos com deficiência, mas se tiver horário atender”.*** (D.A)

***“Não, não são atendidos, justamente por isso, porque existe uma cobrança nas nossas reuniões de educadoras especiais a nível municipal de que a gente ocupe espaço da sala de recursos para os alunos público-alvo da educação especial.”*** (F.I)

***“Eu fazia esse atendimento. Até mesmo porque eu não tinha uma demanda de alunos da educação especial. O que aconteceu? Comecei a ter mais alunos e comecei a ter muita dificuldade na relação dos professores com esses alunos em sala de aula... o grupo optou que eu não atendesse mais as dificuldades de aprendizagem. A SMED quando questionei em reunião, eles são bastante flexíveis, no nosso grupo de estudo a prioridade é o atendimento aos alunos da educação especial, mas havendo demanda de outros alunos e tendo carga horária disponível a orientação é que a gente atenda os alunos com dificuldades de aprendizagem”.*** (C.F)

***“Sim, atendo e continuo atendendo, ainda que a orientação seja atender o público-alvo do AEE, mas eu atendo. Eu atendo por consciência, mas no censo legalmente eles não existem e nem na orientação da SMED, eu burlo a orientação, e tu não pode dizer isso aí no papel, muitas colegas fazem como eu, atendem mesmo não tendo que atender”.*** (D.C)

***“A Orientação da SMED é que se siga a questão legal, logo estes alunos não são atendidos pelas educadoras especiais por não se constituírem público-alvo e ter um programa que dá conta desta demanda”.*** (S.M)

Esta questão é de suma importância para essa pesquisa, pois um dos problemas apresentados reside justamente em saber quem está atendendo aos alunos com transtornos de aprendizagem uma vez que eles não constam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nem no Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. O professor S.M. é claro ao afirmar que a orientação é que a questão legal seja seguida, ou seja, estes alunos não devem ser atendidos pelas professoras de Educação Especial e o programa do município PRAEM que dê conta da demanda. Isso contraria a afirmação das professoras D.A e C.F que colocam que a orientação é de atender se tiver horário. São orientações visivelmente diferentes, ou ainda, uma compreensão diferente desta orientação por parte das professoras.

Parece que as professoras que fizeram parte desta pesquisa estão divididas entre seguir a orientação da Secretaria Municipal de Educação quanto ao público-alvo da Educação Especial e burlar esta orientação. Algumas declararam claramente que não atendem e se limitam ao que a “Política” determina e outras que se tiverem horário atendem sim.

Este contrassenso, por parte das professoras, traduz o sistema educacional e suas imposições, que somos produtos e produtores deste meio e “dançamos conforme a música”.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 45).

Diante de algumas falas parece que se vive hoje em uma sociedade na qual a inclusão virou pano de fundo, que as políticas orientam a vida de todos para os rumos pré-determinados e que não haveria possibilidade de ir contra a correnteza.

Existe uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que, por fim e ao cabo, “resolve” como esta área será administrada e gerida, nas esferas estaduais e municipais de educação. De um lado,

as redes de ensino citadas que se acomodam às exigências de uma política nacional e, na outra ponta, os professores cumprem sua função, que parece se resumir a efetivar este documento nacional em ações práticas de atuações pedagógicas.

Porém, nem todos os professores como se viu, curvam-se diante do sistema, ainda existem alguns que acreditam que a Política de 2008 está desconsiderando uma parcela da população, ou seja, mais especificamente os alunos com transtornos de aprendizagem, que precisam que alguém “olhe por eles”, que também precisam de políticas que venham a incluí-los no sistema educacional, uma vez que a Educação Especial parece não estar acolhendo-os, seja porque as próprias professoras de Educação Especial revelam que conseguiriam englobar todos em suas ações pedagógicas, seja por uma política que se denomina inclusiva, mas que vai contra alguns princípios que as propostas inclusivas propõem.

Segundo Beyer (2006), o projeto de Educação Inclusiva deve constituir-se como um projeto com características ou princípios bem definidos, porém que permita ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações. Dessa forma, deve estar em constante mudança e movimento e não preso a determinações políticas, que são importantes, mas que devem ser flexíveis em virtude da amplitude de discussões que este tema requer.

Saber que os alunos com transtornos de aprendizagem ainda têm um espaço em algumas escolas e que não estão ignorados em suas peculiaridades é um alento, porém é possível perceber que, ao longo do tempo, eles também serão deixados à própria sorte, porque cada vez mais as exigências governamentais deverão ser cumpridas, leia-se entre outras o CENSO Escolar<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

### 6.3.3 Alunos com transtornos de aprendizagem: índices de evasão e repetência

Segundo Haddad, Franco e Silva (2011),

Segundo dados do Censo Escolar 2008, 2,4% dos brasileiros de 7 a 14 anos ainda estão fora da escola, o que representa uma queda de 1,1% em relação aos dados de 2001, no entanto apesar do avanço e do percentual baixo, os números absolutos ainda assustam, são 680 mil crianças sem estudar, portanto garantir a permanência dos alunos na escola representa um desafio (Censo Escolar/MEC/INEP) (p. 282).

Esses autores garantem que o acesso à escola está praticamente solucionado, o problema se encontra na permanência no ambiente escolar, os alunos se afastam da escola, não pedem transferência para outro estabelecimento e, assim, a evasão se torna um grande desafio nas escolas brasileiras.

A evasão escolar se evidencia por diversos fatores, entre eles o uso de drogas que afasta o aluno da escola, a desestruturação familiar que faz com que muitos estudantes abandonem a escola para acompanhar os pais em suas novas jornadas com novos parceiros, mudando de escola seguidamente, até que vem o abandono. O *bullying* pode ser apontado também como um fator que afasta o aluno da escola.

Pesquisas realizadas no ano de 2009, no estado do Paraná, por Haddad; Franco e Silva (2011), nas escolas estaduais, os casos de alunos que abandonaram a escola totalizaram 27.712 casos no que se refere ao ensino fundamental e as causas apontadas são semelhantes às citadas anteriormente, ainda destacando gravidez na adolescência, proibição dos pais aos filhos em frequentar a escola, dificuldade de chegar à escola, abuso e exploração sexual, violência no entorno da escola, trabalho infantil.

Mas todos esses motivos focalizados fora do ambiente escolar não são apenas os que provocam a evasão escolar. Alunos vêm demonstrando um desencantamento com a escola, com os professores, com a metodologia de ensino, com as escolas sucateadas, com a dificuldade de ter acesso à informação em um mundo totalmente globalizado e ainda outro fator, as frequentes repetências desestimulam o aluno a seguir na escola. E apesar da obrigatoriedade em

frequentar a escola até os 18 anos, muitos jovens antes disso e sem nem mesmo terminar o ensino fundamental deixam de frequentá-la.

Sobre isto, Gadotti (2006, p.6) afirma que,

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos seguros numa época de profundas e rápidas transformações [...].

Esta encruzilhada causa danos muitas vezes irreparáveis no contexto escolar, porque a escola deixa de cumprir uma de suas funções sociais, que é preparar o jovem para o mundo do trabalho, e o perde, muitas vezes, para o mundo do crime e das drogas.

Os professores entrevistados, ao serem questionados se existe evasão ou repetência escolar na escola, disseram que:

***“Nas séries finais, os alunos rodam mais que nas séries iniciais”.*** (L.G)

***“Do primeiro ao terceiro ano não em função da legislação, mas quando chega no quarto, quinto ano há um grande número de alunos que repetem, e nossa escola é a que possui o IDEB mais baixo do município, e muita evasão e muita distorção idade/série”.*** (D.P)

***“Tem, porque repetindo diversas vezes e ficando mais velhos, eles vão evadindo”.*** (D.A)

***“Olha, nossa escola como outras tem sofrido essa transformação do bloco pedagógico, da não retenção do primeiro ao terceiro ano, o pacto da alfabetização na idade certa, mas nas outras séries tem sim”.*** (F.I)

***“Tem repetência e tem evasão escolar, mas aí é mais nas séries finais, começa lá pelo quinto ano”.*** (O.G)

***“Não tanto agora com a função do bloco, que até o terceiro ano não reprova, mas de repente no quarto, quinto na..., cada vez aumenta mais a dificuldade né? Até evadir com certeza”.*** (D.C)

***“Evasão não é elevado o número não, agora reprovação eu acho que ela se acentua mais nos anos finais”.*** (C.F)

Esta pergunta foi na verdade relacionada aos alunos com transtornos de aprendizagem e nenhuma professora respondeu claramente que a evasão ou a repetência se dão por conta disso, mas todas elas consideraram que o índice de repetência ocorre mais nas séries finais. Um dos motivos para se registrar um índice

reduzido de evasão nos anos iniciais no entender dos professores é o projeto do governo denominado Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC que reestrutura as três primeiras séries do ensino fundamental em blocos, não permitindo, assim, a retenção de nenhum aluno durante estes três anos. Outro motivo que ainda não tinha sido explicitado: a reprovação acontece mais nas séries finais porque as dificuldades começam a se acentuar, aumentam o número de professores, de disciplinas, de conteúdos, e, assim, os alunos naturalmente já ficam perdidos e aqueles alunos com transtornos de aprendizagem ainda mais.

De acordo com Patto (1985):

A reprovação e a evasão escolar são: um fracasso produzido no dia a dia, da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (p. 59).

Discutir sobre esses assuntos tão polêmicos não é objetivo deste trabalho, porque a intenção ao chegar a essa pergunta era estabelecer uma relação entre a evasão e a reprovação escolar com os alunos com transtornos de aprendizagem.

Porém, apesar das pesquisadas afirmarem que a repetência e a evasão escolar existem, elas não foram muito claras neste sentido.

Apenas S.M deixou clara a sua opinião ao não relacionar a evasão com as dificuldades de aprendizagem.

*”A evasão escolar não se dá pelo motivo dos alunos terem dificuldades de aprendizagem, são inúmeros os fatores, neste caso, a SMED tem uma equipe que acompanha caso a caso a evasão ou repetência, encaminhando inclusive para os órgãos competentes caso algum aluno saia da escola, ou reprove (Conselho Tutelar, Ministério Público, e responsabilização dos pais, encaminhamento para especialistas, etc). Ainda, nos três primeiros anos, segue-se a nota Técnica 07/2011, em que não há retenção de aluno, mas sim faz-se a promoção destes alunos”.*

Em certo aspecto, sua fala é procedente, pois as causas da evasão são realmente atribuídas a muitos fatores e as dificuldades em acompanhar o aluno que evade são muitas, entre elas: falta de informação dos alunos faltosos; não preenchimento da Ficha de Aluno Infrequente – FICAI que deve ser entregue ao

Conselho Tutelar para que tome as medidas necessárias para saber aonde este aluno está e trazê-lo de volta à escola.

Outra dificuldade é quando o aluno repete diversas vezes o ano e não existe, muitas vezes, o acompanhamento deste para saber os problemas que envolvem os motivos de sua repetência. Além disso, e, principalmente, a falta de equipe multiprofissional para dar atendimento especializado aos alunos e assim tentar resolver o problema da não aprendizagem, ou ainda de um transtorno de aprendizagem específico em determinada área que se fosse conhecido e tratado não implicaria repetências constantes e nem evoluiria para evasão escolar.

De acordo com o INEP<sup>17</sup>, ano base 2010 num total de 51.549.889 matrículas, o índice de reprovação no Ensino Fundamental foi de 10,3% e no Ensino Médio de 12,5%. E o índice de abandono no Ensino Fundamental foi de 3,1%% e no Ensino Médio 10,3%. Os números contemplam as redes públicas e privadas de ensino.

São números consideráveis e que preocupam, tanto que o governo está sempre pensando em “Programas” para solucionar estes problemas, como agora o Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o Programa Acelera Brasil para corrigir a distorção idade/série, Programa Mais Educação, Programa Escola Aberta, e outros com vistas a reduzir o índice de evasão e repetência.

Alunos com dificuldades de aprendizagem que chegam ao final do ensino médio com sérios problemas de leitura e escrita, ou praticamente não alfabetizados, representam 50% das crianças brasileiras, segundo dados do Ministério da Educação (MEC). A escola, sem saber lidar com esses casos, muitas vezes, alega que a origem do quadro é patológica. Esse quadro é mais comum do que se imagina: cerca de 30% desses alunos são diagnosticados como portadores de uma deficiência, para justificar seu mau desempenho escolar. Dislexia, hiperatividade, déficit de atenção, déficit do processamento auditivo e deficiência mental são os nomes mais comuns dados ao problema. Embora os números ainda não sejam formalmente reconhecidos pelo MEC, eles fomentam uma série de estudos que avalia a situação da educação brasileira e procura entender o que impede a aprendizagem de uma parcela tão grande de alunos (BUENO, 2008, p. 11).

Uma vez que os alunos com transtorno de aprendizagem não são computados no Censo Escolar, fica difícil obter números mais precisos e é emergente a necessidade de mais pesquisas nesta área. É imperativo que estes alunos sejam mapeados e, assim, providências sejam tomadas para incluí-los em políticas de atendimento às suas necessidades dentro do espaço escolar, uma vez

---

17 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

que a legislação hoje não prevê para esta população direito ao atendimento educacional especializado na escola tal qual o público-alvo da Educação Especial preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).



## 7 FINALIZANDO ESTE CAMINHO

Quando dei os primeiros passos na elaboração deste trabalho, não imaginei as dimensões que ele teria, em especial, em minhas próprias concepções acerca da área na qual sou graduada há treze anos e na qual atuo como professora de educação na rede pública.

Discutir sobre alunos com transtornos de aprendizagem que, desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), não são mais público-alvo do atendimento pelo professor de Educação Especial nas salas de AEE, foi sem dúvida um desafio muito grande, porque junto com esta questão se agregaram discussões acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, bem como o próprio documento desta Política de 2008 enriquecendo ainda mais a temática proposta.

Ao começar as primeiras escritas, foi suscitada em mim uma expectativa de tentar desvendar todas as questões epistemológicas envolvidas nesta “mistura” que hoje se faz quando se discute a Educação Especial e a Educação Inclusiva, ainda mais quando elas são versadas como sinônimas. Trago estas discussões teóricas que se constituíram com a intenção de se compreender como essa relação de sinonímia vem sendo considerada por aqueles que realizam pesquisas na área e também pelos professores entrevistados que, mesmo não as considerando como sinônimas, não conseguem desvincular uma da outra e nem explicar de forma clara como acontece esse (entre) cruzamento.

Ao aprofundar os estudos acerca da história da Educação Especial, que para muitos é falar de um lugar comum, foi para mim fundamental para que essa imbricação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva fosse trazida para esta discussão e que, mesmo não sendo primeiramente o foco desta pesquisa, tornou-se essencial para que eu pudesse através da empiria analisar minhas hipóteses iniciais.

É fato que hoje é quase impossível discutir Educação Especial sem fazer referência à Educação Inclusiva, assim como é evidente que as duas não são sinônimas, mas se entrelaçam e se entrecruzam, mas que não se sobrepõem uma a outra, concepção algo que foi a tônica ao longo de todo este trabalho.

A minha questão de pesquisa focou-se no atendimento pelo professor de Educação Especial aos alunos com transtornos de aprendizagem, a partir da promulgação da Política de Educação Especial na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) em que, de acordo com toda a teoria estudada, estão inseridos dentro de uma política que prevê uma educação para todos. Porém, esses alunos são excluídos da Política da Educação Especial. A empiria comprovou a hipótese inicial de que existem hoje alunos da Educação Inclusiva e alunos da Educação Especial e que, portanto, alguns equívocos são cometidos, em especial, quando as ações e os projetos governamentais se focam em políticas de inclusão e colocam a Educação Especial como responsável pela implementação destas.

Se a Educação Especial parece ser responsável, perante o governo, pela Educação Inclusiva no país e esta é ampla, não seria então possível uma delimitação de alunado como a proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e consequentemente a exclusão dos alunos com transtornos de aprendizagem no atendimento pelo professor de Educação Especial?

Em contraponto a este pensamento, é preciso levar em conta a fala de algumas professoras que alegaram não conseguirem abranger em sua escola a demanda de alunos com deficiência e, mais ainda, dos alunos com transtornos de aprendizagem. No seu entender, isso seria humanamente impossível. Entretanto, deveria haver o comprometimento do professor do ensino comum em assumir a responsabilidade sobre seus alunos, encaminhando para o AEE apenas os alunos que realmente precisam deste atendimento e não aqueles que apresentam uma dificuldade de aprendizagem natural ou de percurso que podem ser solucionadas em sala de aula sob um olhar atento e diferenciado do professor.

Durante a pesquisa, também foi possível perceber que alguns professores colocam que os cursos de formação em Educação Especial não enfocam os transtornos de aprendizagem os quais parecem repetir o discurso dos professores do ensino comum quando não se dizem preparados para atender os alunos com deficiência.

Evidentemente a graduação é apenas o começo de uma formação, a prática e a formação continuada é que serão elementos retroalimentadores durante o exercício da docência.

Explanei que os Transtornos de Aprendizagem, por serem permanentes, de caráter evolutivo e que acompanham os sujeitos a vida toda, segundo os pesquisadores da área, como Moojen (2006); Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), assemelham-se aos casos de deficiência que também têm o caráter de permanência e que, se estes sujeitos que apresentam tal diferença em sua aprendizagem não receberem atendimento educacional especializado dificilmente, não apresentarão progressos em seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Minha questão de pesquisa, em especial, onde estão os alunos com transtornos de aprendizagem e quem está sendo responsável por eles nas escolas foi respondida pelo professor gestor e pelas professoras de Educação Especial.

Esses alunos estão presentes nas escolas, alguns sendo atendidos pelas professoras das salas de AEE “burlando” a orientação da mantenedora, mas a maioria parece permanecer invisível, porque as professoras não sabem exatamente dizer quantos são, quem são e qual transtorno tem. Desse modo, esses alunos são encaminhados para serviços externos à escola, dificultando a frequência deles nestes atendimentos por razões já discutidas neste trabalho.

Com isso, a escola parece se eximir de assumir o compromisso e a responsabilidade pela não aprendizagem destes alunos, contudo mais uma vez eles continuam aumentando os números de evasão, repetência e IDEB baixo das escolas.

O professor gestor não considera os transtornos de aprendizagem como um fator que determina a repetência ou evasão escolar; para ele, existem inúmeras situações para que o aluno evada ou repita o ano e que a SMED tem uma equipe que acompanha estas situações, faz os encaminhamentos ao conselho tutelar, em caso de evasão; também existe o PRAEM que atende aos alunos que apresentam problemas em sua aprendizagem. Para ele, os sujeitos que devem ser atendidos pelas professoras de Educação Especial são aqueles preconizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Os preceitos de uma educação de qualidade para todos tão discutidos e preconizados pelos documentos internacionais e nacionais parecem não fazer sentido quando se percebe que uma parcela de estudantes, que tem um transtorno específico de aprendizagem não consegue em sua própria escola um espaço para ter suas necessidades atendidas.

A concepção que o professor gestor e as professoras de educação especial têm acerca da área da Educação Especial, também é inquietante, pois não a veem como um campo epistemológico de conhecimento e pesquisa, mas apenas como uma modalidade de atendimento e apoio aos alunos preconizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) o que fortalece ainda mais uma percepção de que ela não tem razão para existir, uma vez que a Educação Inclusiva é hoje foco de todos os movimentos e das políticas voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, chego ao fim desta pesquisa com algumas respostas, tendo ratificada a hipótese inicial de que os alunos com transtornos de aprendizagem precisam ser olhados por alguém, de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) é excludente no momento em que delimita seu público-alvo e de que ela deve ser repensada e revista para tentar se ajustar, então, às políticas de Educação Inclusiva.

Ao focar apenas o apoio a estes educandos, a nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), limita o processo de mediação, pois o educador especial não interage com estes sujeitos e sim com os educadores que os atendem. A compreensão que estes têm das dificuldades de seus alunos pode ser diferente da que eles realmente apresentam e, desta maneira, as orientações dadas não serão eficazes. É por isto que se ressalta a importância do atendimento educacional especializado a todos os alunos que necessitam de apoio em sua escolarização.

Por fim, concluo este trabalho com muitas inquietações, com muitas indefinições, com muitos receios, principalmente quanto aos rumos da Educação Especial. Chego a este fim visualizando um recomeço, uma retomada e um aprofundamento de pesquisa em relação ao (entre) cruzamento da Educação Especial e da Educação Inclusiva, que não aprofundei nesta dissertação, mas que me deixou com o desejo de investigar, de estudar e pesquisar mais. Acredito que nenhuma pesquisa consiga se esgotar, pois dela ficam mais indefinições do que definições, mais dúvidas do que certezas, apenas dei o passo inicial como pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva, incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 7, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSMIV**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ANTIPOFF, H.; RESENDE, N. Ortopedia mental nas classes especiais. **Boletim**, Belo Horizonte, n. 14, 1934.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Porto Alegre: Vozes, 2010.

BAPTISTA, C. R. À Italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: \_\_\_\_\_.; JESUS, D. M. **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Ed Mediação, Porto Alegre, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, ....2010

BATALHA, D. V. Política nacional de educação especial da perspectiva inclusiva brasileira. **Fundamentos en Humanidades**. San Luis, Argentina, Ano X, n. 1, p. 77-19, 2009.

BEYER, H. O. A proposta da Educação Inclusiva: Contribuições da Abordagem Vygotskiana e da Experiência Alemã. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, Jul.-Dez. 2003, v. 9, n. 2, p. 163-180.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Ed Artmed, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Ed Artmed, Porto Alegre, 2011.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Direito à Educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro**. Brasília: MEC, SEESP, 2001. p. 158-163. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto 72.425 que institue a criação do. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1999**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_03/QUADRO/1989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/QUADRO/1989.htm)> Último acesso em 25 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Convenção da Guatemala. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Último acesso em: 15 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 dez. 2004b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 12 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em 15 jan 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 22 dez 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em 15 de jan 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_. BONTEMPI, B. J, MARIN, A. J **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais.** Projeto de Pesquisa, 2010. In: [http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links\\_pesquisas/inclusao\\_exclusao.pdf](http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf). Acesso em julho de 2011.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, G; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAIADO, K. R.M; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 15.** Caxambu , MG, 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Editora Unespe, São Paulo, 1995.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com o pingo nos “is”.** Porto Alegre, Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1111.pdf>> Acessado em jan de 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CIEGLINSKI, A. **Um em cada cinco estudantes do ensino fundamental está atrasado na escola.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/assunto-galeria/censo-escolar-2010>. Acesso em 5 de janeiro de 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto, Portugal: Porto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem específicas:** contributos para uma definição portuguesa. Porto, Portugal: Porto, 2008.

COSTAS, F. A. T. **Educação Inclusiva:** reflexões acerca do processo e da nova política nacional. Revista Eletrônica Educação Cidadã. Santa Maria, v 01, n.1 p.16. 2008. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed>>. Acesso em 10 de out2008

\_\_\_\_\_, F. A. T; HONEFF, C. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. **Revista Reflexão e Ação**, v. 20, n.01, UNISC, Santa Cruz, RS, 2012.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na primeira série do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DEUSDARÁ, B; ROCHA, D; Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**. v. 7, n. 2, julho/dezembro, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com Dificuldades de aprendizagem:** uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOMICILIANO. L. P. OLIVEIRA, F. SANTOS, A. A. O; SCHENKEL, C. A. **Educação Inclusiva:** amparo legal e desafios na atualidade. Disponível em <HTTP://www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVIposgraduacao090713171511.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

DOMINGUES, S. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva.** 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário Aurélio online.** Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 16 mar 2012.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

FEITOSA, F. B; PRETTE, Z. A. P; MATOS, M. G. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): Os impasses da visão organicista. **Revista Educação Especial e Reabilitação.** Vol 14, p. 101-114. Universidade do Porto, Editora Faculdade de motricidade humana Cruz Quebrada, 2007.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão: Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial. Brasília. vol. 1, n. 1, out. 2005. p. 40-46.

FERREIRA, J. R; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial: Gênese, Trajetória e Consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 17, p. 143-170, Marília, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Ed Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Ed Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Revista Educação & Sociedade.** v. 23, n. 80, Campinas, São Paulo, 2002.

FONSECA, V. **Perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem. Tendências filogenéticas e ontogenéticas.** Cruz Quebrada: FMH Edições. 1999

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. v. 3, n. 3, p. 393-405. Itajai, set./dez. 2003.

GARCIA, R. M. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. & BAPTISTA, C. R. (Orgs). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** 2005.

\_\_\_\_\_. **Política e Gestão da Educação Especial nos anos 2000: A lógica Gerencial**. Cadernos Anpae, n. 8, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Vozes, 2010.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

HADDAD, C. R.; FRANCO, A.; SILVA, D. V. Os Motivos Da Evasão Escolar: Uma ANálise Do Programa FICA. **Anais...** X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, I Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 07 a 10 de novembro de 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. Aspectos da Educação Especial na Espanha. In: MENDES, E.G. ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVARDA, E. S. TAMBARA, K. G. As vivências multifacetadas do Educador Especial na Escola Inclusiva. In: COSTAS, F. A. T. (org.) **Educação, Educação Especial e Inclusão: fundamentos, contextos e práticas**. Editora Appris, Curitiba, 2012.

LEHER, Roberto. Exclusão Educacional ou educação no capitalismo dependente? In: PINHO, Sheila Z (org). **Formação de Educadores: o papel do educador em sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 95.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, C. E. Discurso de Inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 32-54, jul/dez 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. A pesquisa em educação especial e a formação de professores: interlocuções com a perspectiva walloniana. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. 1 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil - Da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MANDELLI, M. Censo Escolar 2011: **Raio X da Educação Básica no País.** Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias>, acesso em 14 de janeiro de 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais.** Projeto de Pesquisa, 2008.

MATA, F. S. Desarrollo curricular organizativo e profesional em contextos de integración. In: SÁNCHEZ P. A **Educación Especial I: Uma perspectiva curricular organizativa y profesional.** Madri: Pirâmide, 1997.

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

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCHESI, A; MARTÍN.E; Da terminologia do Distúrbio às necessidades Educacionais Especiais. In: MARCHESI, A.; PALLACIOS, J.; COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** 1ª ed., vol 3. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

MARCHESI, A.; PALLACIOS, J.; COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** 1ª ed., vol 3. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

MARCHESI, A.; PALLACIOS, J.; COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** 2ª ed., vol. 3. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MARTINEZ, T. S.; URQUIZAR, N. L. A educação Especial e os indivíduos com necessidades educativas especiais. In \_\_\_\_\_. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Porto Alegre: Vozes, 2012. p. 11-29.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de Aprendizagem**: Compreender o Fenômeno a Partir de Sete Estudos de Caso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARQUES, L. P; CARNEIRO, C. T; ANDRADE, J. S; MARTINS, N. T; GONÇALVES, R. M. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 251-272, Marília, São Paulo, 2008.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: \_\_\_\_\_. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, M. A; DENARI, F. E; COSTA, M. P. R. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: \_\_\_\_\_. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas no contexto da educação especial inclusiva. 2010.

MITTLER, Peter. Conferências - Educação de Necessidades Especiais: uma Perspectiva Internacional. Disponível em: <[www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anais](http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anais) >. Acesso em julho de 2012.

MOOJEN, S. Semiologia psicopedagógica. In: \_\_\_\_\_. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 104-105.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. O regresso dos professores. In: Conferência de Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

\_\_\_\_\_. Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: Sinpro SP. **Anais**. São Paulo, 2007.

OHLWELLER, L. Introdução. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p.126-130.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre, Artmed, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Mental retardation: meeting the challenge.** Geneve: OMS, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Queroz, 1985.

\_\_\_\_\_. M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorde conceitual. In: BUENO, G; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

GÓMEZ, P. A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Aquisição salas de recursos multifuncionais.** Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/107-aquisicao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

RIO GRANDE DO SUL, **RESOLUÇÃO Nº 310, de 15 de setembro de 2010.** Estabelece procedimentos para a inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: [http://www.mp.rs.gov.br/areas/gapp/arquivos/resolucao\\_310\\_cee.pdf](http://www.mp.rs.gov.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_310_cee.pdf). Acesso em Jan 2011.

ROTTA, N.; OLHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005. p. 7-18.

SANTOS, A.T. **O Espaço geográfico, os surdos e o(s) processo (s) de inclusão/exclusão social na cidade de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva: redefinindo a Educação Especial. **Ponto de Vista**, n. 3/4, p. 103-118. Florianópolis. 2005

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SIQUEIRA, H. S. G. Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo Outro? **Jornal A Razão**, Santa Maria, 26 jun. 2003.

TARDIF, M.; LESSART, C. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Porto Alegre: Vozes, 2008.

TONINI, A.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as contribuições de Vygostki para a compreensão da diferença. In: FREITAS, S. N. (orgs.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed UFSM, 2008. p. 91-112.

\_\_\_\_\_. A. **Uma análise do processo de inclusão: A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UFSM/ PROGRAD. Pró-reitoria de Graduação. Programa de Ações Afirmativa de Inclusão Racial e Social - **Resolução 011/2007**:Relatório de Atividades 2008 – 2011. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesafirmativasufsm.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

UNESCO. Ministry of Education and Science of Spain. Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WATZLAWICK, J. A. A. **As (im) possibilidades da inclusão na educação superior.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

WEINSTEIN. M. A. **Transtornos específicos da aprendizagem.** Disponível em <http://www.sinpro-rio.org.br/>. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.



## **ANEXOS**

---

---



**ANEXO A – Entrevista semi-estruturada com os professores**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome:

Formação:

Local de formação:

Tempo de formação:

Tempo de trabalho nesta escola:

E em outras:

O que você entende por Educação Especial?

Agora o que você entende por Educação Inclusiva?

Você pensa que ambas são sinônimas?

Você tem conhecimento da política de 2008?

Você sabe dizer qual público-alvo da Educação Especial é delimitado por esta política?

Você vê alguma diferença entre alunos com DA'S e alunos com transtornos de aprendizagem?

Você sabe que as Diretrizes Curriculares de 2001 consideravam alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem alunos da Ed Especial, porém a nova política os exclui do AEE, você atendia esses alunos antes da política de 2008?

E agora quem está atendendo os alunos com Dificuldades de aprendizagem?

Existem alunos com transtornos de aprendizagem na escola (dislexia, disgrafia, discalculia...)?

## **ANEXO B – Entrevista semi-estruturada com a gestão**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome:

Formação:

Local de formação:

Tempo de formação:

Tempo de trabalho na gestão:

E em escolas da rede municipal como professor de educação especial tens experiência? De quanto tempo? Em classe especial ou sala de recursos?

O que você entende por Educação Especial?

Agora o que você entende por Educação inclusiva?

Você pensa que ambas são sinônimas?

Você tem conhecimento da política de 2008?

Você sabe dizer qual público alvo da educação especial delimitado por esta política?

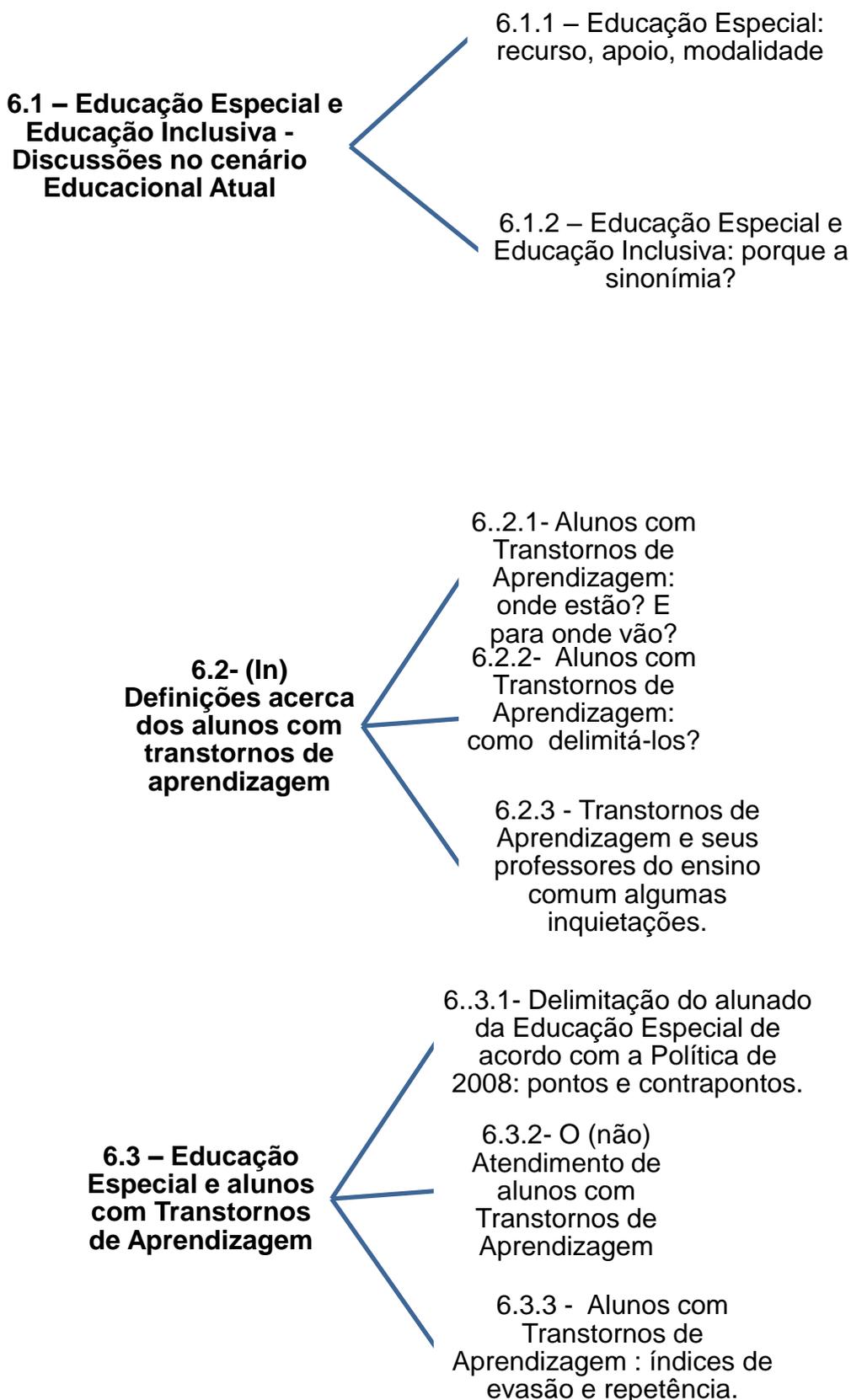
Você vê alguma diferença entre alunos com DA'S e alunos com transtornos de aprendizagem?

Você sabe que as Diretrizes Curriculares de 2001 consideravam alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem alunos da Ed Especial, porém a nova política os exclui do AEE, as escolas municipais atendiam esses alunos antes da política de 2008?

E agora quem está atendendo os alunos com Dificuldades de aprendizagem? Qual a orientação da SMED?

Existem alunos com transtornos de aprendizagem nas escolas da rede municipal (dislexia, disgrafia, discalculia...) em número expressivo?

Você sabe informar se em virtude de transtornos de aprendizagem existe um índice muito acentuado de evasão escolar ou repetências nas escolas da rede?

**ANEXO C – Esquema das categorias**

## **ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** A nova política nacional de educação especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato:** (55) 91494026

**Local da coleta de dados:** Dez (10) Escolas da Rede Municipal de Santa Maria

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a ser entrevistado(a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- As pesquisadoras deverão responder todas às suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Analisar, a partir da nova política nacional de Educação Especial, como ficam os alunos com transtornos de aprendizagem que precisam de atendimento educacional especializado e verificar qual o trabalho de articulação do professor de Educação Especial e o professor do ensino comum em relação ao processo de aprendizagem destes alunos.

**Justificativa:** Meu foco de estudo são os alunos com transtornos de aprendizagem e para isso questiono: Como se encontram os alunos com transtornos de

aprendizagem que precisam de atendimento educacional especializado? Os professores estabelecem uma relação entre Educação Especial e educação inclusiva? Se estabelecerem, qual é essa relação? Quais os saberes formativos que os professores do ensino comum apresentam para atender aos alunos com transtornos de aprendizagem? Como o professor de Educação Especial que atende na sala de recursos se sente frente a estes alunos?

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas numa entrevista semiestruturada (semiestruturada); a entrevista será gravada e posteriormente transcrita pelas pesquisadoras.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém, trará benefício para as discussões que cercam as novas temáticas envolvendo a Educação Especial, a educação inclusiva e as políticas públicas.

**Riscos:** A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante a entrevista.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340-B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Fabiane Adela Tonetto Costas.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, .....de .....de.....

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa

-----  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, .....de .....de.....

-----  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas  
Coordenadora da Pesquisa

**ANEXO E – Termo de confidencialidade****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** A nova política nacional de Educação Especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Instituição/Departamento:** UFSM/Centro de Educação

**Telefone para contato:** (55)91494026

**Local da coleta de dados:** Dez (10) Escolas da Rede Municipal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores cujos dados serão coletados em entrevista semiestruturada gravados e posteriormente transcritos na Escola xxxxxxxx. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340-B no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maria – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Sr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, .....de .....de.....

.....  
Fabiane Adela Tonetto Costas