PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Ivana Corrêa Tavares Oliveira

O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

São Paulo

2016

Ivana Corrêa Tavares Oliveira

O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, na linha Linguagem e Subjetividade, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS CAPES e OBEDUC

Agradeço à CAPES e OBEDUC pelo financiamento que tornou possível esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que estrutura minha vida e me encoraja sempre a seguir lutando. ***Walderez***, ***João***, ***Fabrizio***, ***Wilma***, ***Priscila***, ***Dilce*** e ***João***.

Agradeço à minha orientadora ***Profª Regina Freire***, que com paciência e dedicação me auxiliou neste percurso. Obrigada por todas as oportunidades que me proporcionou.

À minha amiga ***Keila Balbino***, pelo ombro amigo nos momentos difíceis e pelo apoio constante.

Aos amigos da EMEF, companheiros nesta árdua e bonita arte de educar. À diretora ***Ana Paula Fortes***, que por seu amor à inclusão, apoiou e fomentou esta pesquisa.

Às amigas ***Amanda***, ***Cintia***, ***Gisele***, ***Lilian***, ***Márcia Serpejante***, ***Tássia***, ***Teresa***, ***Viviane***, ***Fátima***, ***Rose*** e ***Rita***, pela compreensão de minhas ausências e estímulo.

À ***Virginia Pini***, pela colaboração nos assuntos burocráticos e escuta presente.

Ao grupo de pesquisadores do projeto “Alfabetização e seus Avatares”, pelas discussões e aprendizagens ao longo destes anos.

Às queridas ***Bruna Diógenes***, ***Sofia Lieber***, ***Janaina Venezian***, ***Gisele Gouvêa***, ***Vera Ralin***, por compartilharem comigo os desafios desta jornada.

À ***Profª Maria Cândida Soares Del-Masso***, professora sempre querida e presente em minha jornada acadêmica. Obrigada.

À ***Profª Maria Anita Viviani Martins***, pela disponibilidade, carinho e atenção.

Aos professores PEPG em Fonoaudiologia da PUC-SP, que acrescentaram com seu saber a trajetória desta especialização.

Ao meu marido, ***Felipe Oliveira***, pela colaboração e paciência. Companheiro de minha vida, minha fortaleza.

À minha pequena ***Beatriz***, fonte luz e inspiração para a busca de um mundo melhor, alegria de todos os meus dias.

E, principalmente, a ***Deus***, que com seu amor incomensurável, alimenta minha fé e me fortalece a seguir sempre adiante.

RESUMO

OLIVEIRA, I.C.T **O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade.** Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

Os dados do Censo Escolar de 2014 apontam que os estudantes com deficiência representam 2,83% do total de alunos matriculados em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, enquanto no Ensino Médio a taxa é de 0,70%. Apesar de crescente, a proporção de estudantes que se matriculam no Ensino Médio não acompanha a de ingresso no Ensino Fundamental. Diante desta evasão, surgem questionamentos sobre a oferta e a qualidade de ensino proporcionadas ao estudante com deficiência. Para 6esponde-los, esta dissertação se propõe a problematizar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular do Brasil, questionando seus princípios a partir de um diálogo com a política de inclusão adotada por países mais avançados. Como complementação, pretende-se articular os dados da literatura com a análise de fragmentos de intervenções pedagógicas aplicadas a estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, na Sala de Atendimento e Apoio à Inclusão (SAAI). Trata-se de um estudo de caso, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como sujeitos o professor da SAAI e alguns de seus alunos. Os resultados indicam que, entre a legislação e a sua concretização, há obstáculos que impedem a plena inserção dos estudantes com deficiência no ensino regular brasileiro: o número de alunos por sala, a escassez de assistentes de vida escolar ou estagiários para auxiliar o professor, a falta de interlocução com outras áreas para a elaboração do plano de atendimento deste público e, ainda, as poucas oportunidades de formação docente. Conclui-se que estes obstáculos não só aprofundam as diferenças entre a política de inclusão no Brasil e a de outros países mas também que há um grande distanciamento entre o que a legislação propõe e o que se efetiva na prática escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Educação Inclusiva. Politica Educacional.

ABSTRACT

The 2014 School Census show that students with disabilities represent 2.83% of all students enrolled in regular classes in the early years of elementary school while in high school the rate is 0.70%. The proportion of students who enroll in high school does not follow the entry into elementary school. Given this evasion, there are questions about the supply and quality of education provided to students with disabilities. This paper aims to discuss the inclusion of students with disabilities in regular education in Brazil, questioning its principles from a dialogue with the inclusion policy adopted by more advanced countries. As a complement, we intend to articulate the literature with the analysis of fragments of pedagogical interventions applied to students with disabilities enrolled in regular education, in the Room Care and Support Inclusion (RCSI). This is a case study, in a qualitative research approach, which has as its subject the teacher of RCSI and some of her/is students. The results indicate that, between legislation and its implementation, there are obstacles to the full integration of students with disabilities in the Brazilian regular education: the number of student per class, the shortage of school life assistants or interns to help the teacher, the lack of dialogue with other areas for the planning of this public's care and also the few opportunities for teacher training.

Key Words: Special Education. Inclusion. Inclusive education. Educational politics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVE	Assistente de Vida Escolar
CEB	Camara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREFONO	Conselho Regional de Fonoaudiologia
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
IDEA	*Individuals With Disabilities Education Act*
IEP	Plano Individual de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRE	*Least Restrictive Enviroment*
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPG	Programa de Estudos em Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Plano Personalizado de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SMESP	Secretaria Municipal de Educação do Municipio de São Paulo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO 13
2.1 Paradigmas da inclusão 13
2.2 Inclusão no Brasil 15
2.3 Inclusão no Estado e no Munícipio de São Paulo 17
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM PAÍSES SIGNATÁRIOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 19
3.1 Escola regular 22
3.2 Planos de ação 24
3.3 A família 26
3.4 Formação docente 27
3.5 A guisa de conclusão 28
4 METODOLOGIA 31
4.1 Caracterização do estudo 31
4.2 Coleta de dados 32
4.3 Seleção dos sujeitos 32
4.4 Critérios para seleção da escola 32
4.5 Considerações éticas 33
4.6 Procedimentos 33
4.7 Análise e resultados 34
4.7.1 Escola regular 35
4.7.2 Planos de ação 37
4.7.3 A família 41
4.7.4 Formação docente 43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 48
REFERÊNCIAS 49
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 53
APÊNDICES 54

1 INTRODUÇÃO

Como professora regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) da Prefeitura do Município de São Paulo, acompanho, no cotidiano de minha prática pedagógica, as dificuldades e anseios de colegas que, como eu, estão preocupados com a qualidade da gestão escolar da inclusão.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Censo Escolar de 2014, cerca de 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns, um avanço expressivo se comparado aos 200 mil estudantes matriculados no ano de 1998 na educação básica regular (BRASIL, 2015). Se consideradas apenas as escolas públicas, a porcentagem atinge a marca de 93% de aumento de matriculas de estudantes com deficiência em salas comuns.

A obrigação de matrícula a todos os estudantes, descrita nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, especificamente na Resolução nº 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, se concretiza à medida que as pesquisas atestam o número crescente de estudantes que deixam de frequentar instituições de ensino exclusivas para alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação e ingressam em classes regulares.

Este momento da Educação Especial brasileira, em que constata-se um avanço expressivo no ingresso desses estudantes nas classes comuns, ainda não pode ser considerado uma vitória se não houver, além do acesso, a permanência e continuidade deste público nas escolas regulares. Ao verificar o levantamento realizado pela organização 'Todos pela Educação' para o Observatório do Plano Nacional de Educação, fica claro que as taxas de inclusão são crescentes nas escolas públicas e privadas, mas que os mesmos sistemas de ensino não conseguem manter estes estudantes nem garantir a possibilidade de avanço na vida acadêmica.

Velasco (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014), gerente da área técnica do movimento 'Todos pela Educação', em entrevista ao *site* da própria organização[1] , afirma que os esforços para a inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental se

[1]"Todos Pela Educação" tem como missão contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

enfraquecem nos anos finais desta etapa e quase desaparecem no Ensino Médio: “O sistema vem perdendo alunos. A falta de estrutura das escolas, aliada ao vínculo mais distante que eles têm com os professores no Fundamental II, podem ser apontados como hipóteses para explicar essa queda”.

Ainda analisando os dados do Censo Escolar, deparamo-nos com informações que, de certa forma, corroboram a afirmação acima. Em 2014, os alunos com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação representavam 2,83% do total de estudantes matriculados nas classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, enquanto no Ensino Médio a proporção era de, apenas, 0,70%. Observe-se que, apesar de crescente, a proporção de estudantes que chegam a se matricular no Ensino Médio não acompanha a de ingresso no Ensino Fundamental, mesmo em uma análise longitudinal de 6 anos (BRASIL, 2015).

Apesar de a Política de Educação Especial no Brasil declarar que contempla os requisitos necessários para a inclusão e manutenção dos estudantes com deficiência nas classes comuns, diante da evasão apontada acima, surgem alguns questionamentos acerca da oferta e da qualidade de ensino proporcionadas ao estudante com deficiência.

Na tentativa de obter estas respostas e em busca por parâmetros mais avançados que possam corroborar esta pesquisa, investir na análise de Políticas Educacionais de Educação Especial de outros países, poderia constituir uma possibilidade de reflexão e crítica do cenário atual da Educação Especial nacional. Países que, seja pelo investimento que fazem em pesquisa, ou pelo reconhecimento histórico de sua atuação a favor de em políticas inclusivas, possam apoiar este estudo acerca do tema.

A busca por fomentar esta discussão e repensar novas práticas educativas estrutura esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), na modalidade Mestrado, na linha de Pesquisa: Linguagem e Subjetividade, orientada pela Profª Drª Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

A Fonoaudiologia apresenta, em uma de suas vertentes, uma relação estreita com a Educação, dado ter um interesse importante pelas dificuldades na leitura e na escrita que demandam uma resposta clínica eficaz. Deriva daí a chamada Fonoaudiologia Educacional que, além de propor ações clínicas, também fomenta pesquisas cientificas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação

(SISTEMA DE CREFONO, 2016). Advém daí a importância da interlocução entre a Fonoaudiologia e a Educação que nos motivou a desenvolver nossa pesquisa neste programa de pós-graduação.

A partir desta breve introdução, traçamos como objetivo principal desta dissertação problematizar a inclusão de estudantes com deficiência[2] no ensino regular no Brasil, questionando seus princípios a partir da política de inclusão desenvolvida por países mais avançados, para analisar a oferta e a qualidade de ensino proporcionada ao estudante com deficiência.

Para tanto, partiremos da experiência desta pesquisadora enquanto professora de SAAI, dos sucessos e percalços que diariamente encara frente à realidade, trazendo fragmentos de sua atuação como complemento à análise do tema. Saímos, ainda, em busca da literatura sobre o assunto para obter subsídios para a problematização do campo da inclusão.

Para esse desenvolvimento iremos, no capítulo 1, revisitar brevemente os paradigmas adotados pela sociedade sobre as pessoas com deficiência, ao longo do século XX.

A seguir, traremos a Política de Inclusão no Brasil, para posteriormente discorrer sobre a Política de Educação Especial vigente nas escolas do Estado e do Município de São Paulo.

No capítulo 2 apresentaremos as Políticas de Inclusão em alguns países signatários da Declaração de Salamanca, construindo um panorama da inclusão a nível internacional e traçando um paralelo entre estas e a política de inclusão no Brasil.

O Percurso Investigativo ou Metodologia será delimitado no capítulo 3 quando justificaremos a escolha do estudo de caso para complementar e dar materialidade à práxis da inclusão. Ainda nesse capítulo, procederemos à análise dos fragmentos do atendimento a estudantes com deficiência, com os resultados. Ao final, apresentaremos nossas considerações, articulando os achados ao objetivo inicial em vista dos questionamentos sobre a prática e a qualidade da inclusão do estudante com deficiência no Brasil. Apontaremos, ainda, algumas diretrizes sobre novas práticas educativas no campo da inclusão.

---

[2]O termo “estudante com deficiência” foi estabelecido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO

2.1 Paradigmas da inclusão

Revisitar a relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência ao longo da história faz-se necessário para compreendermos as posturas adotadas e para o exercício de reflexões acerca da inclusão.

Na Antiguidade, a vida humana tinha seu valor atrelado à sua utilidade para as classes mais abastadas. Para a sociedade vigente, fundamentada principalmente na agricultura e pecuária, a pessoa com deficiência ou qualquer pessoa do povo, parecia não ter importância enquanto ser humano se não fosse através de seu trabalho, podendo ser exterminada ou abandonada sem acarretar problemas éticos ou morais (ARANHA, 2001).

Com a hegemonia da Igreja Católica e, posteriormente, a Reforma Protestante, a situação das pessoas com deficiência pouco mudou. Ainda eram abandonadas à própria sorte ou então sobreviviam da caridade alheia, uma vez que para as famílias seu nascimento era designado como punição, fruto de algum pecado ou eram vistas como condenadas por Deus.

Com o advento do capitalismo mercantil, novas classes sociais surgem, como os donos de fábricas e operários, e também uma nova visão acerca das pessoas com deficiência se constitui. Um olhar organicista sobre a deficiência inicial a criação de asilos, conventos e hospitais psiquiátricos. Tais locais mais serviam para confinar do que para tratar, como os presídios.

Constitui-se então o primeiro paradigma[3] formal da sociedade em relação à pessoa com deficiência, o **Paradigma da Institucionalização**:

> Este caracterizou-se, desde o início, pela retirada da pessoa com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades longe de suas famílias. Assim, as pessoas com retardo mental ou outras deficiências ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional (ARANHA, 2001, p. 166).

---

[3]Paradigma: O conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, caracteriza a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2004).

Mas o alto custo destas instituições para o Estado, o advento dos ideais de Direitos Humanos, a ineficiência do que estas instituições se propuseram a fazer, cuidar e tratar e a necessidade do sistema político econômico por produtividade foram pontos culminantes para a desestabilização do Paradigma de Institucionalização e a construção de um novo, o **Paradigma de Serviços**.

Aranha (2001) destaca que, em função do incomodo representado pela institucionalização e à luz das concepções de desvio e de normalidade, é configurado o Paradigma de Serviços, com o objetivo de **ajudar pessoas com deficiência a ter uma existência tão próxima do normal possível** (grifo nosso). Nesta ideologia de normalização, a intenção era preparar a pessoa com deficiência para viver em sociedade, com padrões de comportamento o mais próximo possível do normal. Programas planejados disponibilizavam serviços dirigidos à busca da autossuficiência, treinamento, educação especial e para o trabalho, para que este público, após adquiridas estas funções, pudesse desfrutar da vida em sociedade.

No Paradigma de **Serviços**, o foco da inclusão está no estudante e não na responsabilidade da escola ou da sociedade em proporcionar equidade de oportunidades. Desta forma, de um conceito de institucionalização, passou-se para um conceito de integração, em que o sujeito se adaptaria a sociedade vigente, através de serviços organizados para que ele alcançasse o objetivo de torná-lo o mais próximo do “normal” possível. Desse paradigma surgem as classes especiais, dentro das escolas regulares, mas longe do convívio de todos, até que o aluno adquira habilidades e competências, nem sempre tangíveis, para então concretizar sua ida para as salas regulares.

As críticas a este paradigma se assentam sobre o fato de ele se apoiar no sujeito e não na sociedade, para a mudança. A expectativa era que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente; às especificidades do indivíduo não eram consideradas.

Destas críticas surge um novo olhar da sociedade sobre a pessoa com deficiência e a proposta de um terceiro paradigma, o de **Suporte**. Aranha (2001) ressalta que o Paradigma de Suporte se caracteriza pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para isso utiliza-se suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de acesso a todos recursos da comunidade, a fim de favorecer a inclusão social. O foco para a mudança não está mais só no sujeito, mas também

no ajuste social para receber a pessoa com deficiência, com a intenção de promover equidade de direitos.

Os **Paradigmas de Institucionalização, de Serviços e de Suporte** refletem, ainda hoje, na vida das pessoas com deficiência. A discussão proposta nesta pesquisa acerca do não avanço da trajetória escolar dos alunos com deficiência no ensino regular pode estar, de alguma forma, atrelada a coexistência dos vários paradigmas na atualidade. Apesar de a política de inclusão assegurar, por meio de leis, decretos e diretrizes, a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, observa-se a ocorrência de resquícios da concepção de institucionalização, normalização e integração no seio das famílias e da escola, consolidados na forma de pensar e agir de seus membros.

2.2 Inclusão no Brasil

Para compreender e acompanhar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, faz-se necessário revisitar a legislação brasileira a partir da transição da posição de segregação à proposta atual de natureza inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 – revogada pela Lei nº 9394/96, especificava, em seu artigo 88, que a educação de excepcionais deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, para integrá-los à comunidade (BRASIL, 1961). Destacamos, neste artigo, a palavra “excepcionais” usada para nomear as pessoas com deficiência, o que, por si já traduz a postura discriminatória da sociedade frente a essa população.

Rodrigues destaca que até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado através da institucionalização, da implantação de escolas especiais e de classes especiais nas escolas públicas. As escolas públicas que mantinham classes de educação especial separadas das salas comuns tinham como objetivo oferecer programas de treinamento para a aquisição de habilidades/competências que poderiam levar os deficientes a uma convivência social completa, incluindo a possibilidade futura de participação no ensino regular (RODRIGUES apud CAPELLINI, 2008).

Na Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1971, durante a ditadura militar brasileira, observamos um retrocesso quanto à proposta da lei anterior, uma vez que o artigo 9 referia que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais e

os superdotados deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas do Conselho de Educação (BRASIL,1971). Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

Com a abertura política brasileira, a educação especial que, até então, tinha a função de disponibilizar serviços para integrar ou proporcionar institucionalização para os estudantes com deficiência, experimenta uma posição inclusiva dentro do panorama escolar, ao ser determinada, no artigo 206 da Constituição de 1988, a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O artigo 208 ainda promulga que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No artigo 205, afirma-se “[...] a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

A garantia de acesso ao ensino regular para os estudantes com deficiência, pautada na Constituição Federal, gerou, neste momento da educação brasileira, um expressivo avanço para a educação especial.

A escola e o currículo precisaram ser repensados para acolher esta nova clientela, principalmente quando o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, determina no artigo 55 que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). O Estado necessitou, em um curto período de tempo, mudar um cenário em que a escolarização de estudantes com deficiência era facultativa ou restrita a instituições, para outro de inclusão total nas instituições de ensino.

Decretos que garantissem reformulações de grande e pequeno porte começaram a surgir na legislação dos estados e municípios, pautados na nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. O destaque se dá especialmente aos artigos 58, 59 e 60 – que concernem à Educação Especial.

No artigo 58, a Educação Especial é conceituada como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996). O artigo 59 orienta os sistemas de ensino a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular. Entre as resoluções estão: a adequação de currículos, métodos, recursos educativos; a terminalidade específica;

a formação de professores com especialização adequada para o atendimento especializado e para a classe comum e a educação para o trabalho e vida em sociedade (BRASIL, 1996). O artigo 60 afirma que a ampliação de atendimento aos estudantes com deficiência deverá ser assegurada preferencialmente na rede regular de ensino, o que exigiu das instituições especializadas e com atuação exclusiva em educação especial uma reformulação de suas práticas educativas para o cumprimento desta nova lei.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 substitui o termo “[...] portadores de necessidades especiais” para “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em 2001 é promulgado o Plano Nacional de Educação que determina o prazo de 10 anos para que todas as metas estipuladas neste documento sejam alcançadas, entre elas, as referentes à Educação Especial. São 28 metas, dentre as quais destacam-se a implementação das salas de recursos para apoio da aprendizagem dos estudantes com deficiência; a acessibilidade de materiais e espaços; a generalização do ensino da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos, familiares e comunidade; a formação continuada de professores, entre outros (BRASIL, 2001). É um documento muito extenso e com metas que exigem mais tempo que os 10 anos para as implementações inclusivas em um território tão extenso e heterogêneo como o brasileiro.

2.3 Inclusão no Estado e no Município de São Paulo

Apesar de distintas, as resoluções e decretos tanto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) como da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) estão subordinadas à legislação federal. Portanto o que realmente as difere são a forma de organização e de interpretação da jurisprudência superior.

No que concerne ao ingresso de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, a SMESP expressa, no Decreto nº 45.415/2004, que

> [...] é assegurada a matrícula de todo e qualquer educando nas classes comuns, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação, observada a legislação que normatiza os procedimentos para matrícula (SÃO PAULO, 2004).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o estudante com deficiência poderá ser avaliado e receber os serviços de Educação Especial ofertados pela Secretaria de Educação, dentre os quais a matrícula na SAAI, competindo ao serviço de apoio pedagógico o trabalho suplementar/complementar do processo de ensino aprendizagem.

Quanto à matrícula de estudantes com deficiência, a SEESP regulamenta, na Resolução nº 11, que ela se dará preferencialmente em classes comuns do ensino regular "[...] excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta nessas classes". O artigo 5 descreve que

> [...] alunos com deficiências que apresentem severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2008).

Assim como na SMESP, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo disponibiliza o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) que tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial, na rede estadual de ensino. Propõe-se na Resolução nº 11 que o SAPE favoreça a adoção de novas metodologias de trabalho, que levem à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular. Fica evidente uma postura de preparação do estudante para se adequar à sala comum.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM PAÍSES SIGNATÁRIOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Voltando às políticas de inclusão, tratados internacionais foram essenciais para o acesso de todos à Educação. A promulgação da Declaração Universal do Direito do Homem (DUDH) em 1948, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Paris, proclama, entre outros direitos humanos básicos, que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 1948).

Em 1971, é proclamada pela ONU a Declaração de Direitos dos Deficientes Mentais. Em seu primeiro artigo podemos conferir a intenção do documento em proteger os direitos das pessoas com deficiência: "O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos" (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1971).

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 9 de dezembro de 1975 a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. No artigo 4, garante às pessoas deficientes os mesmos direitos civis e políticos que os demais seres humanos (GDDC, 1975).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi uma influência para se repensar a educação como direito de todos. Mas a Declaração de Salamanca, em 1994, é a que reconhece a necessidade de providenciar a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino; assim a escola regular deve adequar-se para receber este público e a Declaração apela a todos os governos para conceder maior prioridade à inclusão de todas as crianças aos seus respectivos sistemas educativos (UNESCO, 1990).

Com essa introdução, passamos ao alçamento de políticas inclusivas de outros países para fomentar a discussão e possibilitar a ampliação de repertórios de práticas, políticas, métodos ou olhares acerca do estudante com deficiência no ensino regular. Até mesmo para a reflexão da política de inclusão brasileira vigente, a identificação de progressos e retrocessos frente a outros modelos adotados internacionalmente, este levantamento mostra-se necessário.

No momento desta pesquisa, buscamos dados sobre a educação inclusiva em alguns países que se comprometeram, como signatários da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em construir uma escola mais acessível a todos, para dar sustentação a uma proposta de debate com a realidade brasileira de inclusão nas escolas regulares.

Dos noventa e dois países signatários da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), iremos nos deter nas políticas sobre a inclusão adotadas pela Suécia, França, Itália, Espanha Estados Unidos, por se tratar de governos que se comprometeram a ampliar as oportunidades de acesso das pessoas com deficiência para discutirmos como é encarada a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular no Brasil.

A escolha da Suécia justifica-se não apenas por seu pioneirismo na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também pela promulgação da lei de acesso a oportunidades educacionais iguais.

O incentivo à pesquisa científica, a posição de potência econômica e a defesa dos direitos humanos fazem dos Estados Unidos da América um importante parâmetro para reflexão. Já a França traz importantes personagens para a história da Educação Especial, como Philippe Pinel e Louis Braille. A Espanha, cenário da Convenção de Salamanca, pode ser uma fonte para comparações bem como a Itália com a sua proposta de plano de ensino individual.

Iremos trazer as políticas de inclusão internacionais em seus modelos mais avançados, traçando paralelos com a política de inclusão vigente no Brasil, em busca de argumentos que possam colaborar para a melhoria do processo de inclusão em nosso país.

A consulta a *sites* oficiais dos países citados, pesquisas científicas ratificadas em artigos, livros e dados estatísticos compõem as fontes utilizadas para a obtenção destas informações.

Como já dito anteriormente, a escolha da Suécia, França, Itália, Espanha e dos Estados Unidos se deu por serem signatários da Declaração de Salamanca e, consequentemente, terem confirmado o compromisso de ampliar as oportunidades de inclusão no sistema educacional de seus países.

Para facilitar a leitura e o entendimento das políticas de inclusão dos países apontados acima, desmembramos os conteúdos em categorias comuns de forma a

traçar um panorama geral de como a legislação estrutura o atendimento dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Desta forma, chegamos ao denominador comum que contempla os seguintes tópicos: escola regular, plano de ação, família e formação docente. Posteriormente, para o estudo de caso que será foco desta pesquisa, alçaremos as mesmas categorias para a análise dos fragmentos das intervenções pedagógicas de estudantes com deficiência no ensino regular.

Escola Regular – categoria que trata da matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular e, quando há indicação, da matrícula em escolas especiais. Também tematiza a perspectiva de inclusão ou integração no seio do cotidiano escolar, a igualdade de oportunidades, acesso e se o ponto de vista da legislação parte do indivíduo em si ou de sua deficiência.

Planos de Ação – categoria que envolve os meios que cada política de inclusão dos países eleitos utiliza para assegurar o respeito à especificidade de cada estudante, como o uso de tecnologia assistiva, assistente de vida escolar, atendimento educacional especializado, adequações curriculares, entre outros. Também descreve quem são os profissionais envolvidos na elaboração deste plano: educadores, funcionários da escola, profissionais da área da saúde e/ou os familiares.

Família – categoria que integra uma importante vertente no processo de inclusão do estudante com deficiência. A participação da família no processo de democratização do acesso ao ensino regular, ora através da lei, ora por conquista coletiva, incentiva sua discussão e colabora na interpretação de dados para o resultado final.

Formação Docente – leva à reflexão de como os educadores podem perpetuar a exclusão ou então corroborar para o alçamento de novas perspectivas frente a inclusão de estudantes com deficiência. E também traz à tona a participação das políticas públicas no investimento em cursos de especialização e formação docente.

Vamos à apresentação e análise de ações das políticas de inclusão através das categorizações sugeridas acima.

3.1 Escola regular

O levantamento de políticas inclusivas de outros países teve como ponto de partida a recomendação acerca das matrículas dos alunos com deficiência, quer em escolas especiais exclusivas ou em escolas regulares.

No Brasil, com a consolidação do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), especificamente no artigo 55, o ingresso de pessoas com deficiência em escolas regulares é assegurado quando se determina que “[...] os pais têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Em 2014 são traçadas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), dentre elas, a meta quatro que almeja,

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O termo “preferencialmente” abre precedente para o entrave à inclusão, uma vez que pode ser interpretado como perpetuação das matrículas em escolas especiais.

Por sua vez, a França pretende, com a Lei nº 102 de 2005 que define a igualdade de oportunidades e o direito a escolarização destes indivíduos, diminuir a matrícula de alunos com deficiência em instituições especiais. A prioridade é a inclusão da pessoa com deficiência em escolas regulares. Dados extraídos do site oficial do Ministério da Educação Nacional, de Ensino Superior e da Pesquisa da República da França do governo francês sobre a educação especial, demonstram o aumento do número de matrículas. Em 2014 havia 254.941 alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, 8,7% a mais que em 2013. Mesmo com este cenário, ainda difunde-se tanto a integração dos alunos com deficiência como a exclusão escolar dos mesmos (TANNUS-VALADÃO, 2011). Há então, na França, Classes Especiais dentro da escola comum, Escolarização individual, Escolarização em Estabelecimento Médico-Social e Ensino a Distância.

Na Itália, a permanência de algumas escolas especiais só é justificada em casos específicos como os de alunos com deficiência visual ou auditiva. Mesmo

assim devem ser avaliadas as particularidades de cada caso, as especificidades de cada deficiência e a possibilidade de inclusão no ensino regular e, neste caso, a flexibilização do currículo conforme cada caso (NOCERA, 2002).

Na Espanha, quando a especificidade da deficiência – deficiência mental severa ou profunda, múltiplas deficiências ou transtorno invasivo do desenvolvimento, segundo a Lei Orgânica Espanhola de 2006 – impedir a frequência à escola comum, o aluno poderá ser matriculado em escolas especiais, mas avaliações deverão ser realizadas periodicamente a fim de que o mesmo possa gradativamente ser realocado em um ambiente escolar regular. Os Estados Unidos obedecem, atualmente, à lei intitulada *Individuals With Disabilities Education Act* (*IDEA*), instituída em 1990. Em 2004, esta lei recebe uma emenda que reforça a participação de pessoas com deficiência em escolas regulares. O *IDEA* é regido por seis princípios, entre estes o que garante a permanência em ambiente o menos restritivo possível, com seus pares sem deficiência (TANNUS-VALADÃO, 2011). Para Skrtic (2014), destoando do objetivo fundamental do *IDEA*, o princípio de permanência é muitas vezes contornado e perpetua, na prática, a segregação de salas separadas dentro da própria escola comum. Utilizando-se da burocracia do próprio *IDEA*, as escolas usam o argumento da *Least Restrictive Enviroment* (*LRE*) para validar a existência de salas de aula e programas separados, amparados na não adaptação da instituição às exigências de acessibilidade e ao não ajuste do estudante com deficiência à estrutura educacional vigente.

Consideramos que a Suécia apresenta o modelo mais interessante de inclusão em escolas regulares. A mudança de perspectiva incentiva o ajuste ao ensino disponibilizado ao aluno e não foca na deficiência em si; demonstra o respeito às especificidades de cada aluno, diagnosticado ou não com deficiência. Este ponto de vista não está presente nas políticas de educação especial descritas nos países acima citados, mas muito contribuiria para a construção de um novo olhar acerca do aluno enquanto indivíduo.

Isaksson, Lindqvist e Bergström (2010) observaram que uma das metas da Lei Nacional de Educação Sueca é a inclusão de todos alunos na escola regular, uma escola para todos, sem distinção referente a dificuldades na escola ou deficiência. Nos documentos oficiais, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares não possui critérios específicos, abordando o tema de forma geral. Mas há sim menção a possibilidades de adequação ao currículo, métodos para

propiciar a aprendizagem para cada caso. A escola especial só se faz presente de forma optativa nos casos de surdez e surdez associada a outras deficiências, surdo cegueira e deficiência visual associada a outras deficiências. Nos casos de surdez e surdez associada a outras deficiências, a matrícula é recomendada em escolas especiais que fazem uso da Língua de Sinais como primeira Língua.

3.2 Planos de ação

Na concepção do *IDEA*, legislação que rege a política de educação especial nos Estados Unidos da América (EUA), o Plano Individualizado de Ensino (IEP) seria uma ferramenta para assegurar a especificidade de cada caso e a possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar. Os representantes legais destes alunos teriam assegurado o direito de participar do processo de elaboração do IEP juntamente com a equipe escolar e de reivindicar judicialmente o seu desenvolvimento e resultados. O IEP é elaborado a partir das contribuições de professores da sala regular e especialistas, pais e aluno para se garantir, idealmente, todos os princípios do programa.

A Suécia privilegia a elaboração de planos de ação individualizados, dirigidos aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Estes planos são construídos em cooperação com uma equipe composta por um representante do conselho escolar local, profissionais da saúde – um médico, enfermeiro, psicólogo – professores especialistas em necessidades educacionais especiais, gestores, professores, pais e o próprio discente. Os planos indicam a responsabilidade de cada um no desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, além de definir, em consonância com os pais, os cuidados de saúde e de sua formação.

Na proposta da política de educação especial na França, ao serem identificadas as necessidades do aluno, é traçado o Plano Personalizado de Escolarização (PPE). Em seguida, o PPE definirá o processo de escolarização, ou seja, se o aluno frequentará a classe regular ou algum dos modelos de classe especial implantados nas escolas regulares. O PPE também indica a necessidade de algum suporte de tecnologia assistiva, a presença de Assistente de Vida Escolar (AVE) durante as aulas, diminuição do número de horas por semana na escola, entre outros apoios.

O Plano Didático Personalizado é a ferramenta que garante a adequação de currículo e acompanhamento da evolução do aluno na Itália. É elaborado pela escola, que traçará estratégias para individualizar o atendimento ao aluno. O Plano Didático Personalizado é feito mediante o laudo médico entregue pela família especificando as necessidades da criança.

Segundo o Portal Educação, encontramos o conceito de “adaptação curricular”,

> As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013).

Seguindo este preceito, Baleotti e Del-Masso (2008) afirmam que os alunos com deficiência não precisam se adequar aos padrões escolares preestabelecidos, mas o meio é que precisa buscar alternativas para incorporar integralmente estes indivíduos, a partir de uma reestruturação do sistema educacional em direção a um sistema educacional inclusivo.

Ainda respaldada pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), na modalidade Educação Especial, a política de educação especial brasileira confere ao AEE a função de

> [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Portanto, o AEE seria mais uma ferramenta que colaboraria com inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Os responsáveis em elaborar e executar o plano do AEE seriam os professores especialistas em educação especial. Os professores da sala regular, a família, profissionais da área da saúde e de assistência social são colaboradores neste processo.

3.3 A família

A Itália traz em sua trajetória histórica uma importante colaboração da família na escolarização dos alunos com deficiência. O avanço da garantia das matrículas de alunos com deficiência só se deu graças aos familiares e responsáveis que, em 1968, organizaram um movimento em busca do direito de seus filhos/tutorados saírem de instituições exclusivas para deficientes que perpetuavam a ideia de guetos para as escolas regulares e, consequentemente, para os segmentos sociais comuns a todos (CABRAL, 2010). Estas políticas foram elaboradas coletivamente, frutos de debates e busca de um consenso anterior à promulgação da lei, e que, no caso da escolarização de alunos com deficiência em escolas regulares, resultou de lutas de pais e familiares. Sem a ação destes, talvez a legislação italiana não avançaria rumo à inclusão.

No Brasil, os pais de crianças com deficiência, com idade entre 4 e 17 anos, não têm a possibilidade legal de optar entre a escola comum e a especial, diante da obrigatoriedade constitucional de escolarização, a qual só se efetiva em escolas comuns. Esta imposição legal só existe diante da não aceitação de alguns pais frente a inclusão em escolas regulares.

A prática de uma inclusão selvagem (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011), definida como uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente adequadas, transmite a impressão de garantia de igualdade de condições sem considerar recursos, suportes e serviços especializados necessários para a real inclusão. Uma política educacional “[...] há de ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso e permanência e sucesso, praticando inclusão com responsabilidade” (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011).

Skrtic (2014) observa que, nos EUA, os pais que são privilegiados economicamente, tem maior acesso a recursos para reivindicar as necessidades de seus filhos/tutorados, enquanto se reproduz a exclusão em grupos menos favorecidos – pobres, classe trabalhadora ou membros de grupo minoritário racial, étnico ou linguístico – que dificilmente terão como utilizar aos mesmos meios.

3.4 Formação docente

Em 2010, a legislação italiana promulgou mudanças a fim de promover formações/atualizações a todos os docentes da rede. Os professores italianos cursam a disciplina Didática e Pedagogia Especial, com estágio ativo direto de 75 horas com alunos com deficiência e acompanhamento de professores especializados.

O destaque que a Itália dá à formação docente para a inclusão é notoriamente um aspecto positivo, assim como a redução do número de alunos nas salas que tenham estudantes com deficiência.

Na Espanha, após tentativas de integração entre professores não formados de um lado e alunos com baixa autoestima de outro, que apenas perpetuaram formas de segregação e exclusão, o Estado formula possibilidades de adaptações curriculares, para combater a exclusão dos alunos com deficiência pelas escolas regulares.

Na obra “Tornar a educação inclusiva”, a professora Pilar Arnaiz Sanchez (2009, p. 89) afirma:

> Após as diversas avaliações da integração escolar na Espanha, ficou clara a necessidade extrema de introduzir mudanças de direção nos objetivos teóricos e práticos que a fundamentam e também ficou constatado que a educação especial trouxe novidades em nosso país. Devido às causas da integração escolar, começaram a ser reproduzidos esquemas de atuação no corpo docente que perpetuam formas de segregação e de exclusão para muitos alunos, assim como a baixa expectativa sobre eles.

No panorama brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, especificamente em seu artigo 3º, sugere que a formação docente seja para “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns”.

Ainda podemos encontrar nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB), especificações condizentes à formação docente, conforme Saraiva, Vicente e Ferenc (2007, p. 9) descrevem:

> Nas prescrições normativas há um destaque para a formação dos docentes que irão atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. Compreende-se,

> assim, que todo o corpo docente deverá possuir uma formação profissional direcionada para a diversidade de seu alunado.

3.5 À guisa de conclusão

Ao traçar um comparativo entre as legislações que regem as políticas de inclusão nos EUA, França, Itália, Espanha e Suécia, almejávamos encontrar um modelo que colaborasse com a discussão acerca do não avanço na trajetória escolar, de nossos alunos com deficiência. Supúnhamos que esta solução se daria por meio de alguma política educacional mais avançada, que pudesse nortear sugestões de mudanças na legislação brasileira de Educação Especial.

Pautamos nossa pesquisa apenas no que promulga a legislação dos países citados; não buscamos por relatos de experiências de educadores, pais ou pesquisadores que vivenciam na prática a inclusão para verificar a relação entre a lei e a realidade. Talvez haja discrepâncias entre o ideal e a realidade, mas para a finalidade desta pesquisa qual seja de problematizar a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular no Brasil, nos ativemos ao levantamento de aspectos da política de educação especial destes países.

Concluímos que, apesar de cada país ter singularidades, de forma geral, as políticas são muito semelhantes entre si.

No que concerne ao acesso à escola regular, Brasil, França, Itália, Espanha e EUA tentam garantir a matricula dos alunos com deficiência. Apenas a Suécia não dá tanta ênfase à matricula, um direito adquirido, mas sim à flexibilização do ensino para o acolhimento de todos os alunos.

Quanto à elaboração de planos de ação no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, evidencia-se, em alguns dos países pesquisados, mais a função de diagnosticar do que subsidiar um plano colaborativo de ação para a Educação dos mesmos. Na França, Espanha e EUA, as equipes participam do diagnóstico para a matrícula e elaboração do plano de ação individualizado. Na Itália, a elaboração do plano é realizada por professores especializados e de sala regular. No Brasil, é da competência dos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado traçar adequações curriculares e planos de desenvolvimento individual. A colaboração da família, de profissionais da área da saúde e de assistência social é apenas citada. Estas posturas se diferenciam da

adotada pela Suécia, que privilegia a elaboração de planos de ação individualizados contando com uma equipe composta por um representante do conselho escolar local, profissionais da saúde (um médico, enfermeiro, psicólogo), professores especialistas, gestores, professores, pais e o próprio discente.

A participação da família no processo de inclusão é um aspecto da política de educação especial que apresentou dissonância entre os países pesquisados e debatê-la seria uma contribuição para a reflexão do processo de inclusão brasileiro. Nos EUA, pais pertencentes às classes sociais mais abastadas possuem melhor representatividade legal e, portanto, conseguem mais recursos/direitos do *IDEA*. Já famílias marginalizadas não usufruem da mesma forma desta política de inclusão. Na Itália, os pais conquistaram, através de mobilizações, o direito de seus filhos participarem da escola regular e, portanto, a participação da família é um aspecto muito presente na escolarização de alunos com deficiência. Se compararmos com o que ocorre no Brasil, veremos que a imposição legal é o que garante, em muitos casos, a matrícula de alunos com deficiência na escola regular, uma vez que há resistência de algumas famílias. Esta obrigatoriedade se efetiva porque as escolas especiais não estão sujeitas ao cumprimento da premissa legal de inserção dos alunos nas escolas regulares, por não fazerem parte do que é considerado ensino regular. Há a Educação Especial, que integra os sistemas de ensino e proporciona o atendimento educacional especializado, geralmente no contra turno do período em que o estudante especial frequenta a sala regular.

A formação docente também se destaca como estratégia de inclusão em todos os países, com exceção da Espanha. Segundo Sanchez (2009), há necessidade de investimento na atualização de professores pois, muitas vezes, é o corpo docente que perpetua formas de segregação e de exclusão e manifesta baixa expectativa sobre eles.

Dentre todos os países pesquisados, o modelo que mais poderia colaborar para uma mudança de paradigmas seria o adotado pela Suécia. Ao traçar um paralelo entre as políticas de educação mais próximas de um sistema realmente inclusivo, é possível afirmar que a Suécia destaca-se não só por seu pioneirismo, mas também pela promulgação do acesso a oportunidades educacionais igualitárias. Para Isaksson, Lindqvist e Bergström (2010), a Suécia é frequentemente descrita como o representante mais típico de um modelo nórdico ou escandinavo da política de bem-estar em estudos internacionais de educação inclusiva. Esta asseveração é

baseada no fato de que o país defende oportunidades educacionais iguais, independentemente de gênero, classe social, religião, etnia, necessidades especiais, uma premissa fundamental nas políticas de educação nórdicas durante a maior parte do século XX. Além disso, a política de educação sueca é caracterizada por uma direção central e por esforços para proporcionar igualdade de acesso à educação para toda a população. Mas dadas as diferenças entre nossa dimensão geográfica, populacional e de avanço no que tange à igualdade social e as da Suécia, dificilmente seus preceitos seriam aplicáveis em nossa cultura.

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo de caso, metodologia que melhor se adequa ao objetivo desta pesquisa que é problematizar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular no Brasil, questionando seus princípios a partir da política de inclusão desenvolvida por países mais avançados, trazendo fragmentos da atuação da pesquisadora como professora de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão como suporte para a análise do tema.

Yin (2005) esclarece que "[...] o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" enquanto Voss et al. (2002 apud FREITAS, 2011) destacam que o estudo de caso é um fenômeno passado ou atual, elaborado por inúmeras fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas. A escolha desta abordagem se justifica pela flexibilidade para a coleta de dados e a proximidade com o objeto de estudo e suas especificidades.

Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que irá promover um diálogo entre a legislação que rege a Educação Especial no Brasil e em alguns países e a realidade da inclusão no cotidiano do ambiente escolar ou seja, as práticas inclusivas realizadas sob a luz de intervenções pedagógicas praticadas na SAAI. Iremos, tal como propõe Liebscher (1998), na abordagem qualitativa, "[...] observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e o sistema". Nesta perspectiva, não poderíamos adotar outro método a não ser o escolhido.

A análise dos dados contará com a utilização de transcrições de fragmentos de interações pedagógicas com estudantes com deficiência durante o Atendimento Educacional Especializado e a na sala regular, para a reflexão da realidade do processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular. Contará também com o diálogo registrado entre a mãe de um estudante com deficiência múltipla com a professora regente de SAAI.

O estudo de caso está articulado à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), em que a categorização é a ação que desmembra o conteúdo em categorias, apontando indicações produtivas para o processo de inferência,

auxiliando para que as interpretações possam gerar resultados validados pelo método.

A transcrição dos diálogos, a descrição da situação e dos sujeitos envolvidos foi a primeira etapa, logo após a identificação dos pontos relevantes para a promoção do debate. Pautados em Bardin (1977), estes registros, após transcritos, passaram por um processo de categorização. Para o autor, a categorização é "[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero – analogia, com os critérios previamente definidos". Em sequência, a análise das intervenções realizadas durante a prática pedagógica será entremeada com os dados sobre as políticas de inclusão trazidas no capítulo anterior.

4.2 Coleta de dados

Para compreender a coleta destes fragmentos, faz-se necessário detalhar o percurso investigativo que foi traçado para chegar aos resultados obtidos. Nesta perspectiva, o detalhamento da seleção do sujeito, os critérios adotados para a seleção da escola em que foram feitas as gravações dos fragmentos, as considerações éticas empregadas e o procedimento da coleta de dados será descrito a seguir.

4.3 Seleção dos sujeitos

Foram selecionados alguns dos alunos de séries/anos do Ensino Fundamental I, que frequentavam as atividades desenvolvidas na SAAI, sala que se dedica à complementação/suplementação curricular de estudantes com Deficiência Intelectual, Física, Múltipla e/ou Transtorno Global de Desenvolvimento.

4.4 Critérios para seleção da escola

O local selecionado para o desenvolvimento da pesquisa foi uma Escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo, localizada na periferia da zona norte da cidade de São Paulo. O bairro em que a escola está inserida é considerado como zona de atenção, por estar no 84º lugar do *ranking* segundo o Índice de

Desenvolvimento Humano, entre 96 distritos do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, objeto deste estudo, atende cerca de trinta e oito (38) estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, da região da Zona Norte do município de São Paulo. Devido à grande demanda de matrículas destes estudantes, há cinco anos foi aberta a SAAI com intuito de fornecer apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades). Atendendo a Resolução nº 2, de 11/09/01 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo institui através da portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004 a criação da SAAI, entre outros.

Este atendimento que acontece no contra turno da classe regular, objetiva propiciar o apoio pedagógico especializado ao estudante com deficiência e apoio à equipe escolar no que concerne à inclusão.

4.5 Considerações éticas

Os sujeitos participaram da pesquisa mediante concordância com a mesma a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido por seus responsáveis e aprovação do projeto na Plataforma Brasil, sob o número 1.549.703 do parecer. As gravações foram realizadas após a autorização prévia da escola e dos responsáveis dos estudantes, e os nomes dos envolvidos foram substituídos por letras com o intuito de preservar os sujeitos.

4.6 Procedimentos

As gravações em áudio e vídeo foram realizadas pela própria pesquisadora com a ajuda de um tripé que sustentou a câmera, programada para ligar e desligar a cada atividade. A câmera utilizada foi de marca JVC Flash Filmadora Everio GZ-MS110, em modo AUTO REC.

Foram gravados dez vídeos de 20 e 30 minutos de duração, do Atendimento Educacional Especializado[4] que ocorre no contra turno da sala regular. Os atendimentos em questão se deram no segundo semestre de 2014, na SAAI desta escola e contém interações da professora regente com seus estudantes. Houve, ainda, o registro em vídeo de uma entrevista com a mãe de um dos alunos.

Dos dez vídeos que foram gravados, selecionamos cinco para serem utilizados como cenário para a construção do estudo de caso. A escolha recaiu sobre os atendimentos que possibilitaram o diálogo entre a legislação sobre a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular e a sua práxis. Desta forma, poderemos debater a política de educação especial vigente e práticas pedagógicas que buscam respeitar as especificidades de cada estudante.

As gravações foram transcritas em ortografia regular e seguem as normas de transcrição adotadas pelo Banco de Dados de Fala e Escrita do Programa de Estudos em Pós-Graduação (PEPG) em Fonoaudiologia da PUC-SP, que por sua vez estão estruturados com base nas regras da Linguística de *Corpus*, ou seja, o material discursivo coletado obedece a critérios que asseguram homogeneidade aos *corpora* e legitimidade ao material como: origem dos dados, propósito, composição, formatação, representatividade e extensão. Os corpora foram transcritos de acordo com as regras do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PROJETO NURC/SP, 1986).

O roteiro utilizado para o processo de análise das evidências em estudo de caso, de acordo com Freitas e Jabbour (2011), inicia com a transcrição fidedigna dos dados evidenciados, para então elaborar a identificação destes e de informações relevantes para a pesquisa.

4.7 Análise e resultados

Iniciamos a análise com a leitura do material transcrito e, seguindo os pressupostos sugeridos por Bardin (1977), decidimos estender as categorias que usamos para discutir a inclusão nos países estudados ao estudo de caso. Isto não

---

[4]Atendimento Educacional Especializado: Descrito na Resolução nº 4 do CNE/CEB, tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

só foi possível como nos permitiu problematizar os dados de atendimento pedagógico com as várias políticas de inclusão. As categorias usadas foram: escola regular, planos de ação, a família e a formação docente. Passamos a analisar os dados de acordo com a categorização realizada.

4.7.1 Escola regular

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o artigo 55 determina que "[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990); portanto, a inclusão de M[5], 9 anos, com lesão neurológica – Encefalopatia Neurológica não Progressiva – cadeirante, com baixa visão, nesta turma de terceiro ano está de acordo com a legislação vigente. Mas, além da garantia de matricula, a qualidade do atendimento ofertado aos estudantes com deficiência também precisa ser assegurado na estrutura da escola, através de medidas como a diminuição do número de alunos por sala de aula, a presença de auxiliar de classe, a flexibilização do currículo, entre outras.

Para a professora, atender as necessidades do estudante com deficiência, propor atividades adequadas para seu desenvolvimento e acolher a demanda dos demais 35 alunos durante o período de 5 horas de aula, torna-se algo desafiador, ao menos quando se quer fazê-lo com qualidade. Nesta equação, um dos dois lados é prejudicado-o estudante com deficiência, ou os demais alunos.

No fragmento de aula a seguir, a professora da sala regular propõe para os alunos jogos e brincadeiras da Cultura Popular Brasileira. Especificamente nesta aula, o tempo seria dedicado para a confecção e o empinar de pipas. A sala tem 36 alunos, entre eles M, que possui deficiência múltipla. A professora não tem auxiliar de classe ou estagiária para dar-lhe algum tipo de suporte.

Este primeiro fragmento da aula mencionada acima é trazido para, a seguir, interpretar-se e discutir-se os dados.

---

[5]Nome fictício que protege a identidade da criança.

Situação: Oficina de pipas realizada pelos alunos e a adequação para a inclusão do aluno M

> **Fragmento 1**
>
> (1) (Aluno M, em sua cadeira de rodas, posicionado na frente da professora. Ao redor de ambos, estão os outros alunos da classe confeccionando e brincando com suas pipas.)
>
> (2) Professora pega uma vareta de fazer pipa e a entrega para M, que usa o toque para identificar o novo material, apalpando-o em toda sua extensão. **Ao ser interrompida muitas vezes por outros alunos, a professora deixa o aluno M com a vareta, que por sua vez continua a explorá-la com as mãos.**
>
> Criança M, 9 anos e 7 meses, 30/09/2014

A adequação de atividade da sala regular para o estudante com deficiência múltipla feita pela professora investe no estimulo dos sentidos não acometidos por suas limitações físicas e visuais (2). Há a interrupção da intervenção pedagógica do professor, devido à necessidade de atender os demais alunos. Essa interrupção interfere no aprendizado do estudante com deficiência, dado que este necessita de um tempo maior de exposição ao material apresentado para compreendê-lo e de maior atenção do educador para auxiliá-lo neste processo.

O tato e a audição, principalmente, são os meios utilizados para a realização da atividade (6,7).

> **Fragmento 2**
>
> (6) A professora passa cola na vareta, fixando-a no papel seda para, a seguir, entregar a pipa pronta para o aluno. Novamente, ela convida M a explorar a pipa. Desliza a mão do aluno por toda a pipa, **interrompe para fazer uma manobra de higiene no aluno, limpando a baba.**
>
> (7) M abraça a pipa, amassando-a. Esta ação gera um ruído, que o atrai ainda mais e o faz apertar a pipa contra seu corpo. M ri muito, expressando prazer em seu rosto.
>
> Criança M, 9 anos e 7 meses, 30/09/2014

Os trechos negritados (1 e 6) mostram os entraves enfrentados pela professora, como a impossibilidade de dar sequência a uma atividade adequada de acordo com a especificidade do aluno, atender suas necessidades pessoais e a demanda por atenção dos demais alunos.

A discrepância entre o ideal e a realidade fica evidente neste fragmento, quando o que promulga a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 é que

> [...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A qualidade da interação, tanto do estudante com deficiência, tanto dos demais alunos, é comprometida ao não se assegurar condições melhores no ambiente de trabalho deste professor.

A diminuição do número de alunos em salas que possuam matriculas de estudantes com deficiência, a presença de uma auxiliar de vida escolar ou estagiária deveria também estar assegurada na legislação, como medidas que possibilitariam uma “educação de qualidade a todos”, como está proposto na resolução. A polissemia do termo “condições necessárias” não define quais seriam as ações que propiciariam uma real inclusão.

Há a necessidade de assegurar medidas práticas, que sejam derivadas da legislação e atinjam as salas de aula, em um movimento de diálogo entre as demandas dos sistemas de ensino e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

4.7.2 Planos de ação

Os fragmentos a serem analisados abaixo, foram extraídos das atividades realizadas na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, no contra turno do horário de aula da sala regular. Estavam presentes a professora de SAAI (P) e o estudante (E), com Encefalopatia Neurológica não Progressiva. Este estudante apresenta dificuldade motora para segurar o lápis, por isso a professora substitui o escrever manual pela digitação em um computador pessoal. Pretende que, futuramente, seu uso possa ser estendido para a sala regular.

A intencionalidade da atividade proposta é formular um plano de ação, para auxiliar a participação deste estudante de forma plena em seu cotidiano, de acordo com o que promulga a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica. Cabe ao AEE a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). Os responsáveis em elaborar e executar o plano do AEE seriam os professores especialistas em educação especial. Os professores da sala regular, a família, profissionais da área da saúde e de assistência social são colaboradores neste processo. Mas, mesmo sem ter recebido orientação de outros profissionais sobre como usar o computador portátil como ferramenta de tecnologia assistiva, a professora P faz tentativas para auxiliar o estudante E a usá-lo.

Segue, neste segundo fragmento da atividade, a proposta para a formulação do plano de ação mencionado acima, para posteriormente, discutir-se os dados.

Situação: Proposta de escrita de nomes de personagens de novela infantil, em computador portátil e depois em papel. Está presente a professora de SAAI (P) e aluno (E), durante o Atendimento Educacional Especializado.

Fragmento 1

(1) P: E, qual é a lição que você está fazendo? (apresentando o computador portátil para o aluno)

(2) E: (...) Dos personagens da novela Carrossel

(3) P: Tá escrevendo? Tá, então continua...

(4) P: O que você já fez até agora? Mostra para mim...

(5) E: Jaime, Firmino, Matilde, Diretora Olivia, Cirilo, Carmen (o aluno lê seu registro no computador portátil para a professora)

(6) (o aluno utiliza seu dedo indicador direito para digitar com rapidez a lista de nomes acima citados.)

Criança E, 9 anos e 2 meses, 24/10/2014

Alfabetizado, o estudante E não apresenta obstáculos para a realização da atividade e o uso do computador portátil lhe confere rapidez na realização da tarefa proposta. Após a escrita de outros nomes de personagens, a professora propõe a utilização do lápis e da folha de papel, materiais comuns no cotidiano de sala de aula regular.

Fragmento 2

(19) P: E, agora você vai escrever os nomes dos personagens do Carrossel, agora, que nem você fez no computador, mas agora na folha de papel ... Tá bom?

(20) E: Aluno E acena com a cabeça que sim

(21) P: Pode começar. Quem ... Com quem você vai começar?

(22) E: Jaime

(23) (Aluno começa a escrever)

(24) (Não mantém o lápis adaptado que desliza, cai de sua mão. Leva algum tempo para posicionar o caderno de pauta aumentada para iniciar a escrita. Tem dificuldade em atividades que exigem a coordenação motora fina, leva mais tempo e apaga muitas vezes)

(25) E: Vixe Maria! Jota, jota, jota...

(26) P: o que que tá difícil aí Dudu, conta para mim?

(27) E: Fazer um j

(28) P: Fazer o j? Ele é difícil de fazer? Você acha?

(29) P: hum...

Criança E, 9 anos e 2 meses, 24/10/2014

A professora incentiva o uso de lápis com engrossador e do caderno de pauta aumentada (24). O aluno E inicia a grafia da letra J, mas apaga três vezes na tentativa de realizar o contorno arredondado desta letra bastão maiúscula.

Fragmento 3

(38) E: UFFF, Jogi...Jo-Jor-gi. Vixe, isso não é um g. Ah, deixa assim mesmo...

(39) P: O que que foi E? Fala

(40) E: fazer um g ... Não sei fazer um g

[...]

(50) E: Uff!!!

(51) P: O que foi E?

(52) E: Tá doendo minha mão

(53) (segura os dedos que utiliza para segurar o lápis, apresentando desconforto)

Criança E, 9 anos e 2 meses, 24/10/2014

Apesar de toda a facilidade que o aluno teve com o computador portátil, E diz que prefere escrever com o lápis a digitar. Diante desta resposta inesperada (58,59), a professora insiste em perguntar os motivos da preferência (64).

Fragmento 4

(58) P: Agora olha para mim, rapidinho... Você escreveu estes nomes no computador e no papel, qual que você preferiu?

(59) E: Folha!

(60) P: Você prefere escrever na folha?

(61) E: Hã hã

(62) P: Por que?

(63) E: Porque é mais fácil

(64) P: Você acha mais fácil escrever na folha que no computador? É? Por que?

(65) E: Por que? Porqueee ... Não sei!

Criança E, 9 anos e 2 meses, 24/10/2014

No momento, a professora não havia levado em conta como é importante para a criança, que já faz uso de andador, fazer atividades de forma semelhante a que fazem todos os outros alunos da sala. E, como ele, o único a fazer uso do computador portátil na sala regular, se sentiria excluído com o uso desse instrumento.

O questionamento que fazemos neste fragmento, ilustra a tentativa da professora P, com especialização em Deficiência Intelectual, em usar o computador portátil como ferramenta de tecnologia assistiva. Se a professora contasse com a colaboração de outros profissionais, como um terapeuta ocupacional, sua proposta poderia sido melhor sucedida.

Apontamos mais uma vez o descompasso entre a legislação e a realidade na inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. O plano de ação, elaborado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado, deveria abranger os professores da sala regular, a família, profissionais da área da saúde e de assistência social, não como colaboradores neste processo, mas como membros integrantes de seu planejamento. Equipes compostas por profissionais como os acima citados, deveriam ser contemplados na política de inclusão brasileira, para que os sistemas de ensino organizassem de forma regulamentada a interlocução de saberes das diversas áreas envolvidas para a elaboração do plano de ação, de forma que a aprendizagem fosse mais eficaz.

4.7.3 A família

A participação da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ultrapassa a obrigação legal e constitui uma possibilidade real de luta pela garantia da equidade de oportunidades.

No Brasil, os pais de crianças com deficiência, com idades entre 4 e 17 anos, não têm a possibilidade legal de optar por matricular seu filho na escola especial, dada a obrigatoriedade constitucional de a escolarização ser realizada por escolas comuns. Esta imposição legal é um retrocesso nos direitos humanos, interferindo nas escolhas pessoais apenas porque alguns pais não aceitam a inclusão em escolas regulares.

Na transcrição da entrevista a seguir, a mãe de M, designada como MM, conhece as atividades adequadas que seu filho realizou em sala regular. MM teve dificuldade em aceitar a matrícula de seu filho com deficiência múltipla no ensino regular, só o fazendo mediante denúncia do Conselho Tutelar ao Ministério Público (SIC). Por isso, a professora empenha-se em mostrar a participação e o desenvolvimento de M durante as atividades.

Situação: Presentes a professora (P) e a mãe de M (MM). Após mostrar para a mãe de M, um vídeo de uma oficina de pipas realizada na escola pelos alunos e a adequação que foi feita para a inclusão de M, a professora (P) conversa com a mãe (MM).

Fragmento 1

(1) P: O que você achou?

(2) MM: Achei super bacana, nossa, adorei assim. A participação dele, ela (Professora) ter colocado ele para participar, fazer parte, nossa, muito legal, ver o resultado

(3) P: E o nosso intuito é a autonomia dele, em alguns momentos, apesar dele ser múltiplo (Deficiência Múltipla) e muitas vezes as pessoas acharem que por ser múltiplo não essa possibilidade de autonomia, a gente tentou demonstrar que ele tem sim, né. Dentro de suas limitações, a gente consegue adequar materiais para fazer acessibilidade pro que ele tá aprendendo, que todos os outros estão aprendendo. E em casa, você tenta estimular alguma coisa de autonomia, o que você percebe, que momentos que ele usufrui da autonomia dele?

(4) MM: Na hora do banho, depois do banho na hora de passar creme então algumas partes do corpo que você põe o creme e ele

> mesmo passa com a mãozinha, a gente procura ajudar. A meia dele é ele mesmo que tira, são coisas que ele faz por ele mesmo
>
> (5) P: E estimula a autonomia também, o nosso objetivo...
>
> (6) MM: Quando ele faz o equipo de corda, que ele acha que é corda e fica balançando..., então assim, a gente tenta estimular dentro das limitações e dentro também do que a gente tem de conhecimento que é pouco, né...
>
> Mãe MM de criança M, 9 anos e 7 meses, 06/10/2014

A professora mostra possibilidades de adequações de atividades a partir do currículo comum da série do estudante em questão, portador de deficiência múltipla (3). O intuito é promover uma ocasião de troca de experiências com a mãe e incentivá-la a propiciar ao seu filho, momentos de autonomia no ambiente doméstico. Abre espaço para a escuta dessa mãe, que revela o pouco conhecimento que tem das possibilidades de desenvolvimento das habilidades de seu filho (6).

Com a criação de um vínculo, aos poucos a professora tenta abrir um espaço para que a mãe revele não só a relação que o aluno estabelece com a escola como também a dela com a escola (7).

> **Fragmento 2**
>
> (7) P: E a relação dele com a escola? O que você sente? Você acha que é uma relação que ele gosta, ele vem feliz para a escola?
>
> (9) MM: Gosta, ele gosta bastante. Ele gosta da escola, a gente percebe que ele vem bem feliz para a escola, na rua ele já vem fazendo bagunça, assim, a escola pra ele, ele gosta é muito boa, ele gosta do barulho, das outras crianças, a gente percebe que ele gosta bastante. É uma coisa que faz bem pra ele. E pra gente também, a gente gosta também. *A gente percebe que ele mudou muito depois que eu aceitei colocar ele na escola. Porque no começo eu não aceitava, depois que eu aceitei eu vi bastante diferença.* Ele ficou bem mais ativo, bem mais participativo...
>
> Mãe MM de criança M, 9 anos e 7 meses, 06/10/2014

Além de mostrar a relação do aluno com a escola, este trecho do diálogo aponta também a dificuldade que a mãe teve em aceitar seu ingresso na escola regular (9).

Fragmento 3

(10) P: Feliz, né!

(11) MM: Bem mais feliz. Desenvolveu bastante! Dá pra perceber que ele desenvolveu bastante depois que ele foi para escola.

Mãe MM de criança M, 9 anos e 7 meses, 06/10/2014

4.7.4 Formação docente

A aluna, aqui designada como A, participou desta intervenção na SAAI, no contra turno da sala regular. Ela não fala, decorrência de uma lesão neurológica. A professora (P) tenta criar um vínculo comunicativo para o planejamento de atividades.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 sugere que a formação docente seja para "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns" (BRASIL, 1996).

O MEC ofereceu, através do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, 76.800 vagas em cursos de especialização entre 2007 e 2013.

A formação docente para a inclusão no Brasil apresenta ao longo dos anos um expressivo aumento, mas ainda está longe de se tornar uma realidade em todos os sistemas de ensino. Mittler (2003) acredita que ainda há poucas oportunidades de capacitação.

Vejamos um fragmento que pode ilustrar este ponto sobre a formação docente.

Situação: Professora propõe atividades para estabelecer um meio de comunicação com a aluna A e identificar sua condição motora de fala.

Fragmento 1

(1) P – A, Eu queria fazer umas perguntas para você. Eu quero saber se você, lá em sua casa, tem um irmão?

(2) A – Realiza movimentos látero lateral da cabeça, sinalizando não com padrões anormais de movimento

(3) P – E uma irmã?

(4) A – Repete o mesmo movimento, abaixando a cabeça

(5) P – Você é filha única? Mas você queria ter um irmãozinho?

(6) A – Abre bem os olhos, expressando com o olhar e utiliza o movimento de sim com a cabeça

(7) P – É, que legal!

Criança A, 6 anos e 8 meses, 30/10/2014

A professora procura estabelecer uma conversa com a aluna (23 a 40). Por meio desta proposta a professora P observa que a aluna A faz movimentos com a cabeça para indicar respostas positivas e negativas. Ela também usa os olhos como forma de dar sentido para alguns questionamentos feitos pela professora.

Fragmento 2

(23) P – Eu quero saber agora de você, lá na sua casa, quem é que mora com você na sua casa?

(24) A – Aluna ri e pisca, faz movimento com os olhos para os lados com a cabeça inclinada para o lado

(25) P – Eu vou falar e você fala se sim ou se não, tá bom?

(26) A – Aluna faz um aceno positivo com a cabeça, discreto

(27) P – A vovó mora com você?

(28) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(29) P – O vovô mora com você?

(30) A – Balança a cabeça indicando “não”

(31) P – A mamãe?

(32) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(33) P – O papai?

(34) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(35) P – A tia? Sua tia mora com você?

(36) A - Acena positivamente com a cabeça

(37) P – E seu tio?

(38) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(39) P – E seus primos? Não tem primo na sua casa?

(40) A – Balança a cabeça indicando “não”

Criança A, 6 anos e 8 meses, 30/10/2014

Como A respondeu positivamente às tentativas da professora em estabelecer uma troca comunicativa, as possibilidades motoras da aluna são exploradas. A professora P pede para a mesma apontar partes do seu corpo. Com esta proposta,

ela pretende dimensionar o seu controle motor, assim como o reconhecimento da relação nome e referente.

Fragmento 3

(1) P – Agora vou pedir para você pôr a mão em algumas partes de seu corpo, você vai tentar, tudo bem?

(2) A – Acena positivamente com a cabeça

(3) P – Tenta colocar a mão no seu cabelo

(4) A – Consegue colocar a mão esquerda em seu cabelo, com um pouco de dificuldade

(5) P – Coloque a mão no seu joelho

(6) A – A aluna ri, consegue controlar seus movimentos e coloca a mão no seu joelho

(7) P – Coloque a mão na sua bochecha

(8) A – A aluna faz negativo com a cabeça, ri, demora um pouco. Começa a tentar, com dificuldade, colocar a mão em sua bochecha

(9) P – Êta

(10) A – Aponta com dois dedinhos a bochecha, com bastante dificuldade

(11) P – Coloca a mão agora no seu nariz

(12) A – Mão espalmada, coloca dois dedinhos no nariz, com dificuldade. Na tentativa, seu dedo também atinge a boca

(13) P – Eee! Conseguiu!

(14) P – Você consegue bater palmas?

(15) A – Faz uma expressão séria e sinaliza de forma negativa

(16) P – Tenta, deixe eu ver

(17) A – Aluna balança as mãos paralelamente, mas não consegue tocar uma com a outra.

Criança A, 6 anos e 8 meses, 30/10/2014

A relação da aluna A com materiais de uso do cotidiano escolar (3) e a sondagem de seus conhecimentos prévios (5,6) também se dão da mesma forma, através de tentativa e erro, uma vez que não há uma comunicação oral estabelecida e a aluna apresenta limitação motora para se comunicar por escrito.

Fragmento 4

(3) P – Eu vou pegar agora o papel e a gente vai tentar escrever (Professora oferece canetinha com engrossador, folha cartolina cortada em tamanho A3 com uma base em madeira, pois a altura de sua cadeira não permite que ela utilize a mesa da sala).

> (4) A – Aluna tem dificuldade, demora um pouco para conseguir firmar a caneta em suas mãos, necessita de ajuda da professora. Começa a fazer registros com dificuldade, mas aparenta gostar muito com sua expressão. Faz registros amplos, não inteligíveis. Gosta muito
>
> (5) P – O que você está fazendo? Uma letra?
>
> (6) A – Balança a cabeça indicando “não”
>
> (7) P – Um desenho?
>
> (8) A – Acena positivamente com a cabeça
>
> (9) P – Ah, que bonito! Que legal!
>
> Criança A, 6 anos e 8 meses, 30/10/2014

Sem a formação docente especializada, a professora não teria tido sucesso na atividade acima, como vimos. Assim, a necessidade de formação docente é inquestionável. Mas com a análise desta transcrição também podemos refletir que é na prática que se dá a construção do conhecimento. A interlocução com outros saberes é sem dúvida essencial para formação, mas é no exercício do cotidiano que se desenvolve a sensibilidade do olhar para a especificidade de cada um. A professora P, com pouco conhecimento que possuía sobre Comunicação Alternativa, através de tentativas e erros, criou uma série de situações que a auxiliaram a compreender a forma da aluna A se expressar e tornou esta interação produtiva ao criar um vínculo comunicativo com a aluna.

Como vimos anteriormente, a partir da categoria Escola Regular observamos que a legislação assegura, através da matrícula a inserção dos estudantes com deficiência ao ensino regular, mas há a necessidade de se garantir também a qualidade ao atendimento ofertado. A diminuição do número de alunos nas salas de aulas, a presença de auxiliar de classe ou AVE para acompanhamento do estudante com deficiência e melhorias das condições de trabalho do professor são ações que possibilitariam a inclusão. Este último item citado também é contemplado nesta análise referente à categoria Formação Docente. Os investimentos em capacitação de professores proporcionados pelo MEC não atendem à necessidade vigente, diante do que a legislação promulga. A LDB nº 9.394/96 sugere que tanto os professores com especialização para o AEE, como os professores de ensino regular, recebam capacitação adequada para a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula. Mesmo assim, refletimos também que a capacitação alienada à prática

não tem valor, uma vez que é na realidade da sala de aula que se aprimora o olhar para as especificidades de cada.

A categoria Planos de Ação indicou o descompasso entre a legislação e as demandas dos sistemas de ensino, ao definir que a elaboração do AEE deve ser executado pelo professor especialista, considerando outras áreas como meros colaboradores neste processo. Os professores da sala de aula regular, a família, os profissionais da área da saúde e de assistência social deveriam ser contemplados na legislação como membros integrantes, presentes constantemente no plano de ações para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular. O papel da família estabelece relação direta não apenas com a categoria Plano de Ação, mas também acarreta ocupa uma posição primordial para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. A categoria família desta análise sugere a criação de vínculo dos familiares com a escola, ultrapassando a imposição legal e atingindo um patamar de compartilhamento de saberes em favor do desenvolvimento do estudante com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal problematizar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular no Brasil, questionando seus princípios a partir da política de inclusão desenvolvida por países mais avançados. Por ser um estudo de caso, analisou fragmentos de atendimentos a estudantes com deficiência. A interpretação destes fragmentos levou à conclusão que, entre a legislação sobre a inclusão e a sua concretização no ensino regular – dentro de categorias como escola regular, plano de ação, família e formação docente – há obstáculos que impedem a plena inserção dos estudantes com deficiência no ensino regular brasileiro.

Há uma lacuna entre a legislação e a prática da inclusão no Brasil que poderia ser solucionada principalmente com investimento orçamentário e maior envolvimento da sociedade.

Ao revisitar as políticas de inclusão de outros países, verificamos que a legislação brasileira não está aquém no que concerne à estruturação e promulgação de leis a favor da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. O que as difere é a proximidade destas com a prática, dado que nos países que exercem a inclusão há mais tempo, a legislação ou seus princípios estão diretamente associados à realidade. A cultura de inclusão também afeta não só a escola, mas a sociedade destes países, envolvendo a família, outros profissionais, o investimento em formação docente, como forma de compromisso com seus cidadãos.

As dificuldades que o professor enfrenta para a prática da inclusão são pouco conhecidas pela sociedade. Vimos que estes impedimentos poderiam ser ultrapassados com medidas como a diminuição do número de alunos por sala de aula, a adequação da formação docente, maior envolvimento da sociedade e investimento financeiro, o diálogo sistemático para a construção de saberes e a interlocução de experiências com profissionais da saúde e de assistência social.

REFERÊNCIAS

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

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Orgs.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. Marília, SP: Cultura Acadêmica Unesp; Fundepe, 2008. p. 33-44.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. Universidade de São Paulo. **Declaração dos Direitos do Deficiente Mental.** São Paulo, 1971. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%AAncia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>. Acesso em: 07 maio 2016.

BRASIL. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. [S.l.], 23 mar. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 07 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 05 maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13684:resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial**: da década de 70 aos dias atuais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência ment**al. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. (Anual). Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/30/196>. Acesso em: 09 abr. 2016.

GABINETE DE DOCUMENTAÇÃO E DIREITO COMPARADO (GDDC). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Lisboa, Portugal, 1975. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm>. Acesso em: 07 maio 2016.

ISAKSSON, J.; LINDQVIST, R.; BERGSTRÖM, E. 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 2, p. 133-151, March 2010.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, Apr./June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2016.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOCERA, Salvatore. La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative. **Gruppo Solidarietà**, Roma, 14 giugno 2002. (Convegno, Mainstreaming in education). Disponível em: <http://www.grusol.it/informazioni/25-06-02qua.asp>. Acesso em: 15 jan. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Clayton de; REIS, Lúcio Mauro dos. Inclusão profissional de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Ester Assumpção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC MINAS: ações inclusivas de sucesso, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/marcos_clayton_oliveira.pdf>. Acesso em: 07 maio 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. Adaptações curriculares na educação inclusiva. [S.l.], 24 abr. 2013. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/45866/adaptacoes-curriculares-na-educacao-inclusiva#!1>. Acesso em: 07 maio 2016.

PROJETO de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP). São Paulo, 1986.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, Osmar et al. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 89-103. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Atlas do Trabalho de Desenvolvimento da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://atlasmunicipal.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2016.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Decreto nº 45.415/2004, de 18 de outubro de 2004. **Diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2004/4542/45415/decreto-n-45415-2004-estabelece-diretrizes-para-a-politica-de-atendimento-a-criancas-adolescentes-jovens-e-adultos-com-necessidades-educacionais-especiais-no-sistema-municipal-de-ensino>. Acesso em: 05 maio 2016.

SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C.; FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação especial. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: UNESP, 2007. p. 9-18. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SISTEMA DE CONSELHO DE FONOAUDIOLOGIA (CREFONO) (Orgs.). **Atuação do fonoaudiólogo educacional. Guia norteador. Brasília,** 2016. Disponível em: <http://www.crefono6.org.br/arquivos/site/campanhas/guia-norteador-grafica.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SKRTIC, T. M. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **A escola como objetos de estudo**. Escola, desigualdades, diversidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 173-210.

TANNUS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Inclusão de alunos com deficiência cai no Ensino Médio. São Paulo, 18 ago. 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31084/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-cai-no-ensino-medio/>. Acesso em: 09 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [S.l.]: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 maio 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Geneva, Switzerland, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 07 maio 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Trabalhos acadêmicos**: apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Trabalhos acadêmicos**: citações: NBR 10520. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Trabalhos acadêmicos**: referências: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.

CARDOZO, Marlene (Org.). **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos da PUC-SP**. São Paulo: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfouri, 2015. (Documento *on-line*).

ESPANHA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Educación inclusiva en el sistema educativo. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>. Acesso em: 14 jan. 2016.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. La scolarisation des élèves en situation de handicap. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#dispositifs-de-scolarisation>. Acesso em: 14 jan. 2016.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Polis, 2005.

APÊNDICES

Apêndice I

Aluno:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada "**O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: reflexões entre o ideal e a realidade**", que tem como objetivo contribuir para o processo de inclusão de alunos a partir das mediações realizadas com alunos na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão. A pesquisa será realizada pela mestranda Ivana Corrêa Tavares Oliveira, com a orientação da Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia. Caso aceite participar, pedimos que leia as informações abaixo sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa, pois é preciso que você dê o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

A pesquisa será realizada na EMEF ---------- durante o horário de aula. A pesquisadora observará e poderá filmar ou gravar em áudio as aulas e solicitará vistas sobre o material utilizado pelo professor(a) e pelo aluno (a), e fotografará ou fotocopiará, preservando o anonimato dos participantes da pesquisa. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa não causarão dano ao participante quanto à sua integridade física ou problemas de qualquer natureza. O participante é isento de todo e qualquer tipo de gastos com a pesquisa. Com a participação na pesquisa o sujeito poderá ser beneficiado com os resultados para a construção de novos olhares quanto ao processo de inclusão.

É importante que você esteja ciente de que sua participação neste estudo é de caráter voluntário e que você pode recusar-se a participar desta, bem como tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora e pode tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento. Caso tenha mais perguntas sobre este trabalho, favor ligar para a pesquisadora responsável no número de telefone abaixo.

Atenciosamente,

_____

Ivana Corrêa Tavares Oliveira. Telefone: (11) 97273-9733

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li as informações apresentadas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado (a) sobre os métodos, riscos e benefícios da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar desta pesquisa.

_____

Nome do participante (em letra de forma)

_____

Assinatura do responsável legal

Data: _____

Atesto que explicamos cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os riscos e benefícios da participação do mesmo, junto ao participante. Acreditamos que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

_____

Assinatura do Pesquisador responsável

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor:

Você está convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada "**O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: reflexões entre o ideal e a realidade**", que tem como objetivo contribuir para o processo de inclusão de alunos a partir das mediações realizadas com alunos na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão. A pesquisa será realizada pela mestranda Ivana Corrêa Tavares Oliveira, com a orientação da Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia. Caso aceite participar, pedimos que leia as informações abaixo sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa, pois é preciso que você dê o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

A pesquisa será realizada na EMEF ---------- durante o horário de aula. A pesquisadora observará e poderá filmar ou gravar em áudio as aulas e solicitará vistas sobre o material utilizado pelo professor(a) e pelo aluno (a), e fotografará ou fotocopiará, preservando o anonimato dos participantes da pesquisa. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa não causarão dano ao participante quanto à sua integridade física ou problemas de qualquer natureza. O participante é isento de todo e qualquer tipo de gastos com a pesquisa. Com a participação na pesquisa o sujeito poderá ser beneficiado com os resultados para a construção de novos olhares quanto ao processo de inclusão.

É importante que você esteja ciente de que sua participação neste estudo é de caráter voluntário e que você pode recusar-se a participar desta, bem como tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora e pode tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento. Caso tenha mais perguntas sobre este trabalho, favor ligar para a pesquisadora responsável no número de telefone abaixo.

Atenciosamente,

_____

Ivana Corrêa Tavares Oliveira. Telefone: (11) 97273-9733

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li as informações apresentadas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado (a) sobre os métodos, riscos e benefícios da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar desta pesquisa.

_____
Nome do participante (em letra de forma)

_____
Assinatura do responsável legal

Data: _____

Atesto que explicamos cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os riscos e benefícios da participação do mesmo, junto ao participante. Acreditamos que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

_____
Assinatura do Pesquisador responsável

Apêndice III

São Paulo, 29 de outubro de 2014.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP – CEP PUC/SP

A/c Profº Dr. Edgard de Assis Carvalho

Coordenador do CEP – PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, _____, diretora da EMEF ----------, venho através desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Ivana Corrêa Tavares Oliveira, aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar a pesquisa intitulada "O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: reflexões entre o ideal e o realidade", sob orientação da Profª Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12, assim como as diretrizes da Circular nº017/2014 da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, que autoriza a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

_____

Assinatura e carimbo

Apêndice IV

Descrição dos vídeos

Identificação

Nome: M

Idade: 9 ANOS d.n: 25/02/2005

Patologia: CID G80.9

Lesão Neurológica – Encefalopatia Neurológica não Progressiva

Cadeirante com apoio torácico com cinto em X e faixa horizontal.

Apresenta baixa visão

Desempenho motor:

Controle cervical - parcial

Controle Tóraco- lombar - pouco

Membros superiores - movimentação bilateral presente com baixo controle motor

Membros Inferiores – pouca mobilidade

Data da coleta: 06/10/2014

Nº da coleta: 2 nº total de coletas: 10

Tempo de duração: 15 minutos aproximadamente

Interação: A mãe de M e a professora da SAAI.

Suporte: ( ) papel ( ) áudio (X) vídeo

Observação:

Situação:

Presentes a professora (P) e a mãe de M (MM). Após mostrar para a mãe de M, um vídeo de uma oficina de pipas realizada na escola pelos os alunos e a adequação que foi feita para a inclusão de M, a professora (P) conversa com a mãe (MM)

(1) P:O que você achou?

(2) MM: Achei super bacana, nossa, adorei assim. A participação dele, ela ter colocado ele para participar, fazer parte, nossa, muito legal, ver o resultado

(3) P: E o nosso intuito é a autonomia dele, em alguns momentos, apesar dele ser múltiplo (Deficiência Múltipla) e muitas vezes as pessoas acharem que por ser múltiplo não essa possibilidade de autonomia, a gente tentou demonstrar que ele tem sim, né. Dentro de suas limitações, a gente consegue adequar materiais para fazer acessibilidade pro que ele tá aprendendo, que todos os outros estão aprendendo. E em casa, você tenta estimular alguma coisa de autonomia, o que você percebe, que momentos que ele usufrui da autonomia dele?

(4) MM: Na hora do banho, depois do banho na hora de passar creme então algumas partes do corpo que você põe o creme e ele mesmo passa com a mãozinha, a gente procura ajudar. A meia dele é ele mesmo que tira, são coisas que ele faz por ele mesmo

(5) P: E estimula a autonomia também, o nosso objetivo...

(6) MM: Quando ele faz o equipo de corda, que ele acha que é corda e fica balançando..., então assim, a gente tenta estimula dentro das limitações e dentro também do que a gente tem de conhecimento que é pouco, né...

(7) P: E a relação dele com a escola? O que você sente? Você acha que é uma relação que ele gosta, ele vem feliz para a escola?

(9) MM: Gosta, ele gosta bastante. Ele gosta da escola, a gente percebe que ele vem bem feliz para a escola, na rua ele já vem fazendo bagunça, assim, a escola pra ele, ele gosta é muito boa, ele gosta do barulho, das outras crianças, a gente percebe que ele gosta bastante. É uma coisa que faz bem pra ele. E pra gente também, a gente gosta também. A gente percebe que ele mudou muito depois que eu aceitei colocar ele na escola. Porque no começo eu não aceitava, depois que eu aceitei eu vi bastante diferença. Ele ficou bem mais ativo, bem mais participativo...

(10) P: Feliz, né!

(11) MM: Bem mais feliz. Desenvolveu bastante! Dá pra perceber que ele desenvolveu bastante depois que ele foi para escola.

Oficina de Pipas

Identificação

Nome: M

Idade: 9 ANOS d.n: 25/02/2005

Patologia: CID G80.9

Lesão Neurológica – Encefalopatia Neurológica não Progressiva

Cadeirante com apoio torácico com cinto em X e faixa horizontal.

Apresenta baixa visão

Desempenho motor:

Controle cervical - parcial

Controle Tóraco- lombar - pouco

Membros superiores - movimentação bilateral presente com baixo controle motor

Membros Inferiores – pouca mobilidade

Data da coleta: 30/09/2014

Nº da coleta: 1 nº total de coletas: 10

Tempo de duração: 20 minutos aproximadamente

Interação: M e a professora P

Suporte: ( ) papel ( ) áudio (X) vídeo

Observação:

Situação: Oficina de pipas realizada pelos alunos e a adequação para a inclusão do aluno M.

(1) Aluno M, em sua cadeira de rodas, posicionado em frente da professora. Ao redor de ambos, estão os outros alunos da classe confeccionando e brincando com suas pipas.

(2) Professora pega uma vareta de fazer pipa e a entrega para M, que usa o toque para identificar o novo material, apalpando-o em toda sua extensão. Ao ser interrompida por outro aluno, a professora deixa o aluno com a vareta, que por sua vez continua a explorá-la com as mãos.

(3) O M bate a vareta e percebe que faz barulho, ri, tenta levar a vareta à boca. Se diverte batendo a vareta. Neste momento a professora, corta o papel seda para o próximo passo da oficina.

(4) O aluno M a interrompe, pega em sua mão e leva até seu queixo, sinal de carinho. A professora o acaricia.

(5) Com o papel seda em mãos, a professora estimula o aluno a sentir o novo material. O aluno mais uma vez utiliza de estimulo tátil, pega o papel acompanhando o gesto da professora. Começa a perceber o som que este faz ao ser amassado, e começa a fazê-lo sozinho sem a intervenção da professora. Leva o papel próximo ao ouvido, e ouve o som dele ao amassá-lo. Ri muito e balança o papel.

(6) A professora passa cola na vareta, fixando-a no papel seda para, a seguir, entregar a pipa pronta para o aluno. Novamente, ela convida M a explorar a pipa. Desliza a mão do aluno por toda a pipa, interrompe para fazer uma manobra de higiene no aluno, limpando a baba.

(7) M abraça a pipa, amassando-a. Esta ação gera um barulho, que o atrai ainda mais e o faz apertar mais a pipa contra seu corpo. M ri muito, expressando prazer em seu rosto.

Aluno E

Identificação

Nome: E

Idade: 9 ANOS d.n: 11/08/2005

Patologia: CID G80.9

Lesão Neurológica – Encefalopatia Neurológica não Progressiva

Desempenho motor:

Controle cervical – Bom controle motor

Controle Tóraco- lombar - Presente

Membros superiores - Movimentação Bilateral presente com Bom Controle Motor

Membros Inferiores – pouca mobilidade

Deambula com auxílio de andadores

Data da coleta: 24/10/2014

Nº da coleta: 3 nº total de coletas: 10

Tempo de duração: 35 minutos aproximadamente

Interação: E e a professora da SAAI P

Suporte: (X) papel ( ) áudio (X) vídeo (X) computador portátil

Observação:

Situação: Proposta de escrita de nomes de personagens de novela infantil, em computador portátil e depois em papel

Descrição do vídeo

(1) P: E, qual é a lição que você está fazendo? (apresentando o computador portátil para o aluno)

(2) E: (...) Dos personagens da novela Carrossel

(3) P: Tá escrevendo? Tá, então continua...

(4) P: O que você já fez até agora? Mostra para mim...

(5) E: Jaime, Firmino, Matilde, Diretora Olivia, Cirilo, Carmen (o aluno lê seu registro no computador portátil para a professora)

(6) (o aluno utiliza seu dedo indicador direito para digitar com rapidez a lista de nomes acima citados.)

(7) P: AH, você vai fazer quem agora?

(8) E: Carne, Carnen, Carmen...

(9) P: Carmen

(10) E: Carmen

(11) E: Caraca, muitos personagens!

(12) P: Muitos personagens, né! Continua

(13) E: Caça, Craça, Graça...Hum...Maria Joaquina: M A R I A J O A Q U I N A – Maria Joaquina

(14) P: Olha, escreveu certinho Maria Joaquina!

(15) e: va- lé ... Valéria

(16) P: Hum...quem mais tá faltando?

(17) E: Da-vi... Eita, o que eu fiz?

(18) P: Calma

(19) P: E, agora você vai escrever os nomes dos personagens do Carrossel, agora, que nem você fez no computador, mas agora na folha de papel ... Tá bom?

(20) E: Aluno E acena com a cabeça que sim

(21) P: Pode começar. Quem ... Com quem você vai começar?

(22) E: Jaime

(23) (Aluno começa a escrever)

(24) (Não consegue segurar o lápis adaptado que desliza, cai de sua mão. Demora para conseguir posicionar o caderno de pauta aumentada para iniciar a escrita. Evidencia a dificuldade em sua coordenação motora fina, leva mais tempo e apaga muitas vezes)

(25) E: Vixe Maria! Jota, jota, jota...

(26) P: o que que tá difícil aí Dudu, conta para mim?

(27) E: Fazer um j

(28) P: Fazer o j? Ele é difícil de fazer? Você acha?

(29) P: hum...

(30) E: a i m eeee

(31) P: Tá, e outro agora, qual que você pensou?

(32) E: Carmen

(33) P: Então vai

(34) E: É com m ou com n?

(35) P: Do jeito que você acha E ...

(36) E: Com n

(37) P: E agora?

(38) E: UFFF, Jogi...Jo-Jor-gi. Vixe, isso não é um g. Ah, deixa assim mesmo...

(39) P: O que que foi, E? Fala

(40) E: fazer um g ... Não sei fazer um g

(41) P: Repete que eu não ouvi

(42) E: Não sei fazer um g!

(43) P: É difícil? Tá, tá bom... E agora?

(44) E: Mario

(45) P: Quem é que você vai fazer agora?

(46) E: Mari (A/O)

(47) P: Maria

(48) E: Não, Mario

(49) E: Ma...

(50) E: Uff!!!

(51) P: O que foi, E?

(52) E: Tá doendo minha mão

(53) (segura os dedos que utiliza para segurar o lápis, apresentando desconforto)

(54) P: Hã? Fala mais alto

(55) E: Doeu minha mão

(56) P: Doeu sua mão? Lê todos que você já fez para mim. Vai lendo com a sua mãozinha...vai mostrando e lendo

(57) E: Jaime, Carmen, Jorge, Mario, Alicia, Graça, Maria Joaquina, Davi

(58) P: Agora olha para mim, rapidinho... Você escreveu estes nomes no computador e no papel, qual que você preferiu?

(59) E: Folha!

(60) P: Você prefere escrever na folha?

(61) E: Hã hã

(62) P: Por que?

(63) E: Porque é mais fácil

(64) P: Você acha mais fácil escrever na folha que no computador? É? Por que?

(65) E: Por que? Porqueee ... Não sei!

(66) P: Por que?

(67) E: Não sei...

(68) P: Por que você prefere escrever na folha?

(69) E: Porque é mais fácil que o computador

(70) P: Ah, é? Você acha?

(71) E: Acena com a cabeça

(72) P: E Qual você escreve mais rápido? No computador ou na folha?

(73) E: Na folha.

(74) P: Você escreve mais rápido?

(75) E: Acena com a cabeça

(76) P: Você acha? Tá bom.

Aluna A

Identificação

Nome: A

Idade: 6 ANOS d.n: 24/02/2008

Patologia: CID G80.9

Lesão Neurológica – Encefalopatia Neurológica não Progressiva

Cadeirante com apoio torácico com cinto horizontal.

Desempenho motor:

Controle cervical - parcial

Controle Tóraco- lombar - pouco

Membros superiores - movimentação bilateral presente com baixo controle motor

Membros Inferiores - pouca mobilidade

Data da coleta: 30/10/2014

Nº da coleta: 5 nº total de coletas: 10

Tempo de duração: 20 minutos aproximadamente

Interação: Aluna A e a professora da SAAI.

Suporte: (X) papel ( ) áudio (X) vídeo

Observação:

Situação: Professora de SAAI propõe atividades para estabelecer um meio de comunicação com a aluna A

Descrição do vídeo

(1) P – A, Eu queria fazer umas perguntas para você. Eu quero saber se você, lá em sua casa, tem um irmão?

(2) A – Realiza movimentos látero lateral da cabeça, sinalizando não com padrões anormais de movimento

(3) P – E uma irmã?

(4) A - Repete o mesmo movimento, abaixando a cabeça

(5) P – Você é filha única? Mas você queria ter um irmãozinho?

(6) A – Abre bem os olhos, expressando com o olhar e utiliza o movimento de sim com a cabeça

(7) P – É, que legal!

(8) P – E cachorro? Você tem cachorro na sua casa?

(9) A – Realiza movimentos látero lateral da cabeça, sinalizando não com padrões anormais de movimento

(10) P- Gato? Nenhum gatinho?

(11) A – Repete o movimento de Não

(12) P – Ah, que pena, né!

(13) A – Abri um sorriso

(14) P – E peixe, você tem peixinho?

(15) A – Repete o movimento de Não

(16) P – Também não... Agora vou fazer outra pergunta. Sobre a escola. Você gosta de vir à escola?

(17) A - Utiliza o movimento de sim com a cabeça.

(18) P – Muito, muito?

(19) A - Utiliza o movimento de sim com a cabeça

(20) P - Você gosta de sua professora?

(21) A - Utiliza o movimento de sim com a cabeça

(22) P – Que legal!

(23) P – Eu quero saber agora de você, lá na sua casa, quem é que mora com você na sua casa?

(24) A – Aluna ri e pisca, faz movimento com os olhos de forma inconclusiva com a cabeça inclinada para o lado

(25) P – Eu vou falar e você fala se sim ou se não, tá bom?

(26) A – Aluna faz um aceno positivo com a cabeça, discreto

(27) P – A vovó mora com você?

(28) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(29) P – O vovô mora com você?

(30) A – Balança a cabeça indicando “não”

(31) P - A mamãe?

(32) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(33) P – O papai?

(34) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(35) P – A tia? Sua tia mora com você?

(36) A - Acena positivamente com a cabeça

(37) P – E seu tio?

(38) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(39) P – E seus primos? Não tem primo na sua casa?

(40) A – Balança a cabeça indicando “não”

(41) P – Então mora sua mãe, seu pai, sua tia?

(42) A – Balança a cabeça indicando “não”

(43) P - Tem mais gente?

(44) A – Sorri e acena positivamente com a cabeça

(45) P – Hummmm

Segunda parte da intervenção

(1) P – Agora vou pedir para você pôr a mão em algumas partes de seu corpo, você vai tentar, tudo bem?

(2) A - Acena positivamente com a cabeça

(3) P – Tenta colocar a mão no seu cabelo

(4) A – Consegue colocar a mão esquerda em seu cabelo, com um pouco de dificuldade

(5) P – Coloque a mão no seu joelho

(6) A – A aluna ri, consegue controlar seus movimentos e coloca a mão no seu joelho

(7) P – Coloque a mão na sua bochecha

(8) A – A aluna faz negativo com a cabeça, ri, demora um pouco. Começa a tentar, com dificuldade, colocar a mão em sua bochecha

(9) P – Êta

(10) A – Aponta com dois dedinhos a bochecha, com bastante dificuldade

(11) P – Coloca a mão agora no seu nariz

(12) A – Mão espalmada, coloca dois dedinhos no nariz, com dificuldade. Na tentativa, seu dedo também atinge a boca

(13) P – Eee! Conseguiu!

(14) P – Você consegue bater palmas?

(15) A – Faz uma expressão séria e sinaliza de forma negativa

(16) P – Tenta, deixe eu ver

(17) A – Aluna balança as mãos paralelamente, mas não consegue tocar uma com a outra.

(18) P – Eu vou te ajudar um pouquinho, pode?

(19) A - Acena positivamente com a cabeça

(20) P – (Professora pega em suas mãos, auxilia de forma que elas se toquem batendo palmas)

(21) P – Aeee!

Após determinado tempo, a professora retorna

(1) P – Estou colocando um engrossador, para sua caneta ficar um pouquinho maior e ficar mais fácil de você segurar

(2) A – Aluna saliva involuntariamente

(3) P – Eu vou pegar agora o papel e a gente vai tentar escrever (Professora oferece canetinha com engrossador, folha cartolina cortada em tamanho A3 com uma base em madeira, pois a altura de sua cadeira não permite que ela utilize a mesa da sala)

(4) A – Aluna tem dificuldade, demora um pouco para conseguir firmar a caneta em suas mão, necessita de ajuda da professora. Começa a fazer registros com dificuldade, mas aparenta gostar muito com sua expressão. Faz registros amplos, não inteligíveis. Gosta muito

(5) P – O que você está fazendo? Uma letra?

(6) A – Balança a cabeça indicando “não”

(7) P – Um desenho?

(8) A - Acena positivamente com a cabeça

(9) P – Ah, que bonito! Que legal!