

Fabiana Trevisani Silva

**INCLUSÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO
ENSINO REGULAR: REALIDADE OU UTOPIA**

ASSIS
2010

Fabiana Trevisani Silva

**INCLUSÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO
ENSINO REGULAR: REALIDADE OU UTOPIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis,
como requisito do Curso de Graduação

Orientador: Eduardo Augusto Vella Gonçalves

Área de Concentração::

ASSIS
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva Trevisani Fabiana

Inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular: realidade ou utopia / Fabiana Trevisani Silva. Fundação Educacional do Município de Assis-Assis, 2010

Orientador: Eduardo Augusto Vella Gonçalves Gonçalves

Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis

1. educação- 2. inclusão- 3. portadores de necessidades especiais

CDD:340
Biblioteca FEMA

INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: REALIDADE OU UTOPIA

FABIANA TREVISANI SILVA

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, como requisito do Curso de Graduação, analisado pela seguinte comissão examinadora:

Orientador: Eduardo Augusto Vella Gonçalves

Analizador:

ASSIS
2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu sogro Pedro e a minha sogra Heloisa, pois sem eles não estaria realizando este sonho, vocês para mim são meus anjos da guarda, obrigada por fazerem parte desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao professor MS Eduardo Augusto Vella Gonçalves, pela orientação e pelo ensinamento transmitido ao longo dos cinco anos do curso de Direito.

A professora Dra. Kátia de Freitas Alvarenga, pelo constante estímulo e dedicação. Aprendi a admirá-la como ícone profissional a ser seguido e como a pessoa de caráter mais íntegro que tive o prazer de conhecer.

A Secretaria da Educação do Município de Assis, especialmente a Secretária da Educação, Prof. Angela Canassa e a Urias Turbiani Rodrigues de Camargo- Departamento de Convênios Projetos e Conselhos e especialmente ao Prefeito Dr. Ézio Spera

A FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo).

A todos os meus familiares, meus pais, queridos, Oscar e Sueli, minhas irmãs, Gabi e Jú e especialmente ao meu marido Alfredo pela tolerância em tantos momentos que dediquei aos estudos.

Ao meu filho Matheus, por ser sempre minha constante fonte de motivação.

E a todos os professores do Curso de Direito da FEMA.

A Deus, pois sem ele nada seria possível.

RESUMO

Entendendo a inclusão como um fenômeno social, a educação desponta como propulsora de uma nova realidade. É neste contexto que foi desenvolvida a presente pesquisa, pois a legislação garantiu a igualdade formal dos Portadores de Necessidades Especiais no Ensino Regular e assim através da análise da literatura científica da área e da pesquisa realizada na Secretaria da Educação do Município de Assis, São Paulo objetivou-se evidenciar a real situação dos educandos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Para isso foi desenvolvido um questionário que pudesse evidenciar a situação dos referidos alunos nos quadros escolares, que foi respondido pelos diretores e coordenadores das escolas municipais de Assis. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de condições mais favoráveis a estes alunos, como adequação física, capacitação profissional e novas metodologias de ensino e avaliações, como também novos materiais.

Palavras chaves: educação- inclusão- portadores de necessidades especiais.

ABSTRACT

Understanding inclusion as a social phenomenon, education emerges as the propeller of a new reality.

In this context, it was developed this research, because the legislation ensured the formal equality of Persons with Disabilities in Regular Education and so through the analysis of scientific literature of the area and research the Department of Education of the city of Assis, São Paulo aimed to highlight the real situation of students with special needs in mainstream education. For this purpose a questionnaire was developed that would highlight the situation of those students in school boards, which was answered by the directors and coordinators in the city of Assis. The results showed the need for better conditions for these students, such as physical fitness, skill development and new teaching methodologies and assessments, as well as new materials.

Key words: education, inclusion, special needs.

SUMÁRIO

RESUMO

1. INTRODUÇÃO	10
2. LEGISLAÇÃO	12
2.1 Evolução Histórica	12
2.2 Legislação Atual	13
3. REVISÃO DA LITERATURA	15
3.1 Critérios para seleção dos estudos	16
3.2 Descritores e base de dados	16
3.3 Análise dos estudos selecionados	18
3.4 Apresentação dos estudos selecionados	18
4. PESQUISA REALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ASSIS	41
4.1 Método de aplicação da pesquisa	41
4.2 Panorama da inclusão no município de Assis	42
5. Considerações Finais	67
6. Bibliografia	74
7. Anexos	77

1.INTRODUÇÃO

Um dos temas mais polêmicos e intrigantes da atualidade é a questão social e a necessidade de diminuição das desigualdades. Não se pode mais conceber que em plena era moderna, tecnológica e do mundo globalizado não se consiga transpor a barreira das diferenças.

O Estado abandona sua posição de abstinência nas questões sociais e passa a interferir, promovendo políticas públicas para impulsionar o processo de uma sociedade mais justa e igualitária. As *Ações Afirmativas* podem ser citadas como exemplo, pois refletiram na política de cotas raciais adotada por algumas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, na reserva de vaga para portadores de necessidades especiais (PNEs) em concursos públicos, assim com a inclusão dos mesmos no ensino regular, ou seja, todas medidas de interferência social para garantir a igualdade.

Desta forma, por se tratar de uma das maiores injustiças da era moderna, a questão social deve ser repensada, e incansavelmente debatida para que não se perpetue as mazelas do passado.

Neste contexto, a educação desponta como propulsora de uma nova realidade social. Inserir todos os alunos em uma escola regular, não discriminando aqueles que historicamente foram segregados, envolvendo no processo educacional a família, talvez seja a forma mais efetiva de transformar a sociedade. Esses anseios vêm ao encontro com o debate atual do Direito, como a dignidade, a igualdade de oportunidades e a proibição da discriminação.

É neste contexto que está sendo desenvolvida a presente pesquisa, pois a legislação garantiu a igualdade formal dos portadores de necessidades especiais no ensino regular, mas não sabemos se está sendo capaz de garantir a igualdade material à esses alunos.

Portanto, faz-se necessário o estabelecimento de diretrizes e ações políticas visando a efetiva inclusão dos PNEs nas classes regulares de ensino, o que exige além de ousadia e coragem, a prudência e sensatez para que se construa uma realidade de fato.

2.LEGISLAÇÃO

2.1 Evolução Histórica

Cury (2008) apresentou uma evolução histórica da legislação voltada à educação no Brasil considerando o período de 1824 a 1988, descrita no quadro 1.

Cury (2008) apresentou uma evolução histórica da legislação voltada à educação no Brasil considerando o período de 1824 a 1988, descrita no quadro 1.

A instrução primária foi gratuita em 1824, ficando as margens do processo escravos e negros africanos, ainda que libertos e os portadores de moléstias contagiosas. Em 1934 pela primeira vez é vinculada parcela dos impostos federais destinados a educação.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação excluiu novamente “os que comprovarem estado de pobreza.”

A Constituição de 1988 foi um marco na universalização da educação que como pode-se observar no quadro abaixo foi marcada pela segregação e discriminação.

ANO	NORMA		CONTEÚDO
1824	Constituição Imperial	Art. 179, XXXII	"a instrução primária gratuita"
		Art. 6	"cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos".
1827	Lei Geral da Educação	Art. 1	"Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias".
1837	Lei provincial do Rio de Janeiro	Art. 3	São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.
1891	Constituição Federal		O recorte liberal dessa Constituição deixou ao sujeito individual a procura pela educação

			escolar, silenciando-se quanto à gratuidade anteriormente posta
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Página. 40	“De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste Manifesto, 'para que se estabeleçam, no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social'.
1934	Constituição Federal		“A educação como direito, a obrigação dos poderes públicos em prestá-la, no ensino primário, gratuita e obrigatoriamente nas escolas oficiais, a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação e o estabelecimento de um plano nacional de educação.”
1937	Constituição do ‘Estado Novo’	Art. 125, 127 e 129	<p>A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.</p> <p>A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.</p> <p>À infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.</p>
1946	Constituição Federal		Retoma princípios de 1934, tais como a vinculação de impostos para o financiamento, a educação como direito, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional	Art. 30	"Não precisa" ser destinatário da educação escolar os que comprovarem "estado de pobreza", os que não puderem ir à escola por haver "insuficiência de escolas" ou por estas já terem suas "matrículas encerradas".

1967	Constituição Federal		Subtrai da educação a vinculação no momento em que essa mesma Lei ampliava o ensino primário para oito anos e o tornava obrigatório apenas para a faixa etária de sete a 14 anos.
1988	Constituição Federal		“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

1 Quadro 1: Análise da evolução histórica da legislação voltada à educação no Brasil apresentada por Cury (2008).

2.2 Legislação Atual

Atualmente, a legislação brasileira que promove a educação dos portadores de necessidades especiais no ensino regular está pautada em legislações internacionais, garantidas na Constituição Federal de 1988 art. 208, inciso III, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentada pelas seguintes leis e decretos:

A Resolução nº 95 de 21/11/2000 dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Esta resolução, em seu parágrafo primeiro, define quem são os alunos portadores de necessidades especiais e no segundo dispõe que devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. No artigo sexto dispõe sobre a instituição de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta e anuência da Diretoria e Ensino da respectiva Coordenadoria de Ensino. Nos parágrafos posteriores passa a definir funções das SAPEs, da unidade de ensino, dos professores e da Diretoria de Ensino (Anexo 2).

A Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No parágrafo único do artigo primeiro garante atendimento regular aos PNEES com início na educação infantil, nas creches e pré-escolas assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Anexo 3).

A Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência, além de apresentar as providências que devem ser assumidas. O artigo 1º institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação – FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado as Pessoas Portadoras de Deficiências – PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição garantindo o acesso aos PNEES ao ensino regular e especializado para aqueles educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a interação em classes comuns do ensino regular. Nos artigos posteriores a lei passa a dispor sobre recursos financeiros que viabilizem a implantação do PAED (Anexo 4).

Assim, podemos concluir que a legislação não garante apenas o acesso do PNEES no ensino regular, mas dispõe também sob recursos financeiros e políticas públicas que viabilizam a educação inclusiva garantindo a todos, o acesso a uma educação de qualidade.

3. Revisão da Literatura

Antes de iniciar o levantamento bibliográfico que iria subsidiar o estudo, realizou-se o curso Revisão Sistemática e Metanálise, desenvolvido pelo Centro Cochrane e pelo Laboratório de Educação à Distância – LED-DIS do Departamento de Informática em Saúde da Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, a fim de estudar e aprender a metodologia para realizar uma revisão sistemática (<http://www.virtual.epm.br/cursos/metanalise/conteudo/valida.php>).

Mesmo não sendo a proposta da presente pesquisa, alguns tópicos deste curso foram utilizados, e conseqüentemente obteve-se uma revisão de literatura mais criteriosa.

A pergunta de investigação que subsidiou a revisão foi “A legislação brasileira assegura a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular, sob a ótica do professor e gestor da educação?”.

3.1 Critérios para a seleção dos estudos

Para a seleção e avaliação dos estudos científicos levantados na busca eletrônica foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão: estudos desenvolvidos fora do contexto nacional e estudos desenvolvidos em escolas especiais isoladamente. Importante ressaltar que se definiu por analisar apenas a literatura nacional voltada à inclusão, uma vez que o objetivo deste estudo é verificar a eficácia da legislação brasileira para um efetivo acesso dos PNEs no ensino regular e como este processo está sendo desenvolvido, considerando os recursos disponíveis em nossa realidade.

Os artigos classificados como opinião de especialistas, apesar de apresentarem baixo nível de evidência científica foram considerados nesta pesquisa, pois são frequentemente encontrados na literatura da área.

3.2 Descritores e Base de Dados

Inicialmente efetuou-se a pesquisa no Portal Cochane da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) disponível no endereço: [HTTP://cochane.bvsalud.org/portal/php/indexphp?lang=pt..](http://cochane.bvsalud.org/portal/php/indexphp?lang=pt..) e constatou-se a inexistência de estudos de revisão sistemática que objetivaram a análise da inclusão dos PNEs no ensino regular e legislação brasileira voltada a esta problemática (acesso disponível em junho de 2009).

Em seguida, foi realizado um levantamento das palavras chaves que foram comuns em alguns artigos que tinham como enfoque a educação inclusiva, e as mesmas foram inseridas na base de dados LILACS a fim de selecionar os descritores adequados para realizar a pesquisa bibliográfica. Desta forma, foram definidos os seguintes descritores: educação inclusiva, educação especial, proposta inclusiva e portador de necessidades especiais.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados de acesso público: LILACS, SCIELO e IUSDATA, sendo esta última da Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Não houve restrição no ano de publicação, ou seja, foram analisados os estudos publicados até outubro de 2009. Os registros obtidos em cada base de dados encontram-se descritos no quadro 2.

Base de Dados	Descritores	Registros	Selecionados
Lilacs	Educação Inclusiva	47	16
	Educação Especial	631	35
	Proposta Inclusiva	9	5
	Portador de Necessidades Especiais	33	3
Scielo	Educação Inclusiva	32	11
	Educação Especial	145	20
	Proposta Inclusiva	9	4
	Portador de Necessidades Especiais	6	5
Iusdata	Educação Inclusiva	0	
	Educação Especial	7	2
	Proposta Inclusiva	0	
	Portador de Necessidades Especiais	0	
Total		919	101

Quadro 2: Registros obtidos nas bases de dados LILACS, Scielo e IUSDATA.

Na busca foi encontrado um total de 919 artigos, e após leitura dos resumos foram selecionados 101 artigos potencialmente relevantes para a pesquisa. Contudo, 48 artigos foram citados em mais de uma base de dados ou descritores utilizados, o que resultou na realidade 53 artigos para serem lidos na íntegra.

3.3 Análise dos estudos selecionados

Após a leitura dos 53 artigos, foram excluídos 15 estudos, pois não se enquadravam no critério de seleção proposto. O anexo 5 apresenta um quadro com maiores informações sobre os estudos não selecionados para a revisão da literatura.

Foram selecionados 38 artigos para compor a literatura do presente estudo sendo que até o presente momento, obteve-se acesso a 29 artigos que estão apresentados a seguir, e nove foram solicitados e estão sendo aguardados.

3.4 Apresentação dos Estudos Seleccionados

Marques e col (1999) apresentaram o resultado de uma pesquisa teórica-reflexiva sobre as tendências da Educação Especial na década de 50. Desde 1993, o Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação/Centro Pedagógico da Universidade Federal de Juiz de Fora vem se dedicando ao estudo dos aspectos sociais, políticos, médicos, psicológicos e educacionais referentes aos portadores de necessidades especiais. A grosso modo, pode-se afirmar que a primeira metade do século no Brasil foi marcada pela dominância de estudos médicos acerca da excepcionalidade e poucas foram as matérias publicadas que não tenham sido assinadas por profissionais da saúde. A excepcionalidade era atribuída constantemente a Poliomielite e a Lepra e discutia-se, por exemplo, a cidadania exercida pelos leprosos por meio do voto, porém com restrições, pois foi solicitado pelo próprio Diretor do Serviço Nacional de Lepra para que se restringisse esse direito com o intuito de evitar o contágio. A delinqüência juvenil era tratada como doença e excepcionalidade; relacionava-se a Epilepsia a prática criminosa, chegando-se a esterilizar os pacientes para que seus descendentes não possuíssem tais moléstias, e os problemas visuais como cataratas, glaucomas entre outros também pesquisados. O atendimento dessa parcela da população ocorria em hospitais e internatos de forma segregada. Ressalta-se também, os problemas auditivos, sendo que 1956 foi publicada uma Portaria do Ministério da Educação e Desporto que recomendava a assistência especializada e avaliação do desempenho escolar dos educandos surdos matriculados no ensino médio e secundário. Foi intensa na época, a aplicação de testes de inteligência para se detectar a idade

mental das crianças em idade escolar, pois a tendência do século era a homogeneização das turmas. No Direito, especialmente na área penal, em 1957 estabeleceu-se a isenção de pena para as pessoas portadoras de doença mental ou com desenvolvimento incompleto ou retardado, devendo as mesmas ser internadas em manicômio judiciário. O autor, atribuiu como a maior conquista da época, a separação do antigo Ministério da Educação e Saúde Pública em dois Ministérios de competência específicas, a saber, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura, um aceno do Governo Federal de reconhecimento da importância de se pensar a educação a partir de seu objetivo próprio ou seja a prática pedagógica.

Barros (1999) analisou o Centro de Reabilitação Infantil do Hospital do Aparelho Locomotor Sarah, Salvador/Bahia, que atende pacientes, crianças e adolescentes portadores de deficiência física. O autor teceu conclusões levantadas a partir da integração desta clientela com o ensino regular compatibilizando com a nova tendência de desmedicalização. Situou que o contexto educacional do Nordeste mostra um panorama de baixa qualidade, requerendo investimento específico no processo de inclusão e que muitos da clientela atendida pelo hospital recorrem às escolas particulares, por vezes irregularmente constituídas, portanto, não reconhecidas oficialmente. Na dinâmica do atendimento pedagógico no Centro de Reabilitação Infantil Integrado do Hospital constatou que se avalia o potencial cognitivo do paciente para posterior inserção no ensino regular; as restrições motoras, assim como se orienta a família e posteriormente os professores sugerindo estratégias pedagógicas que venham contornar o impedimento, como, por exemplo, contornar a escrita comprometida pela falta de coordenação motora ou pelo comprometimento do próprio membro como dedo, mão braço por meio do uso de

adaptadores para o lápis ou até com a boca por meio do computador. As visitas as escolas são permanentes a fim de avaliar os progressos do PNEES, sua interação com professores, funcionários e demais alunos. Um dos obstáculos encontrados foram as barreiras arquitetônicas, como rampas, rebaixamento do meio fio, uma vez que grande parte das escolas visitadas não possuíam infra-estrutura mínima para garantir conforto, higiene e segurança aos alunos PNEES. Sob o ponto de vista do professor, a finalidade do processo escolar do PNEES deve ser tão somente a socialização, portanto subestimam o potencial cognitivo dessas crianças. Outras vezes, os professores se mostraram super-protetores, restringindo a participação de alguns alunos PNEES em certas atividades. Mostrou-se relevante o fato do professor associar alfabetização ao desenvolvimento da habilidade motora fina que muitas vezes não vai ser atingida pelo PNEES, mas não restringe a possibilidade deste indivíduo aprender a ler, por exemplo. A inclusão é propulsora de muitas indagações, todavia não é importante possuir respostas prontas a cada uma delas, o necessário é segurança para se fazer a coisa certa. Experiências de sucesso alcançadas por algumas escolas aqui descritas justificam-se em parte pela equipe multidisciplinar do Centro de Reabilitação e pelo envolvimento dos alunos sem o qual não seria possível a proposta inclusiva, independente da carência de recursos.

Amaral (1999) fez considerações acerca da postura, preconceito e atitudes da população PNEES ou não sobre a inclusão. Inicialmente, considerou que a maioria das pessoas explora discursivamente a problemática de forma distante e demagógica, para fazer parte da postura do politicamente correto, com afirmações embasadas em valoração pessoal e ideológicas presentes em sua formação. A inclusão é modernamente denominada direito de existir do cidadão, e no caso da

deficiência, entende a autora que a formulação pública de várias posturas traz em si o anseio de justiça social e exercício de cidadania. Somos a todo tempo chamados a reconhecer e respeitar as diferenças e simultaneamente somos levados a considerar como valor maior o nosso jeito de ser. Se ao invés de pensarmos em culpa, pensarmos em responsabilidade, onde fica a nossa?, como?, quando?. De que forma podemos contribuir para que os entraves do acesso dos PNEES e sua permanência na escola comum sejam superados? Não há receituário, há de se levantar idéias a serem discutidas e refletidas em contextos concretos. Pensar que no processo de educação, o ponto de partida não pode e não deve ser os nossos próprios conteúdos internos: medo, repulsa, violência, autoritarismo, mas sim paciência e coragem.

Azevedo (2000) relatou a temática dos Direitos Humanos da Pessoa com Necessidades Especiais descrevendo experiências na área de educação ocorridas na cidade de Juiz de Fora, a fim de identificar avanços, conquistas, limites e possibilidades de atendimento efetivo as suas demandas. A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira constitui uma análise e fundamentação teórica sobre o PNEES, por meio da documentação existente em locais que tinham como público alvo o PNEES, e a segunda implicou na coleta de informações por meio de entrevistas individuais com 13 informantes que possuíam vínculo com seguimento em análise. Os dados obtidos evidenciaram que a inclusão iniciou-se nos anos 80, mas foi a partir dos anos 90 que o enfoque mudou do indivíduo isolado para a concepção social. No município de Juiz de Fora, de acordo com a documentação consultada, as primeiras iniciativas de inclusão partiram da sociedade civil e familiares dos PNEES. Com a mobilização de vários setores da sociedade civil

surgiu em 1981 o CADE (Coordenadoria de Apoio ao Deficiente) em Minas Gerais, o que impulsionou em Juiz de Fora no ano de 1986, a criação da Coordenadoria de Apoio e Assistência a Pessoa Deficiente (CAAPD) – atual Departamento de Promoção da pessoa Portadora de Deficiência da Secretaria Municipal de Governo (SMG). Portanto, a realidade institucional mineira mostra o caminho da cooperação entre vários segmentos, com a necessidade de ampliar o compromisso social e a vontade política dos governantes para que se reduza a utopia desses direitos. Nas entrevistas verificou-se que ainda prevalece a inclusão como paradigma onde 42,8% defenderam a inclusão como adaptação dos PNEES a realidade existente, assim entende-se a educação como um modelo sócio-educacional que seleciona e exclui usuários, 33,4% a inclusão como um processo paralelo face a necessidade de trabalhos individualizados, métodos e técnicas adequados e, 23,8% conceberam a inclusão como igualização de oportunidades com pessoas ditas normais, compreendendo a educação como direito de todos exigindo as alterações estruturais. Assim, no caso de Juiz de Fora o PNEES vem sendo reconhecido lentamente no seu direito à educação, o que se torna fundamental reordenamento das estruturas educacionais para não deixar ninguém as margens do processo.

Kafrouni (2001) realizou uma pesquisa com o objetivo de compreender as dificuldades encontradas pela escola ao lidar com alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, tendo em vista a capacitação dos profissionais da Educação. Com Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394, de 20/12/1996 a educação escolar deve ser oferecida aos PNEES preferencialmente na rede regular, prevendo ainda currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, além de capacitação dos profissionais como dever

constitucional do Estado. Participaram da pesquisa nove escolas regulares, sendo oito da rede estadual e uma da rede municipal de ensino, todas situadas na cidade de Curitiba, Paraná. Foram acompanhadas 13 salas de aula, sendo 10 de ensino fundamental, duas do ensino médio e uma de educação infantil (creche municipal). Dentre estas classes, 10 eram regulares e três eram classes especiais, funcionando em escolas regulares. Os alunos participantes da pesquisa somaram 32, sendo classificados pelo tipo de necessidade apresentada: condutas típicas, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental e Deficiência Física. Participaram também, 33 professores e 15 membros de equipes pedagógicas. A pesquisa teve início com a seleção de escolas que vinham atendendo alunos com necessidades educacionais especiais inseridas no ensino regular, indicadas por entidades de assistência aos portadores de deficiência, em diferentes áreas. Após a seleção, foram enviados grupos de estudantes de Psicologia devidamente orientados e supervisionados para a coleta de dados, durante um período de três meses. Foi efetuado um estudo de caso de cada escola participante em que foram utilizados como instrumento entrevistas, questionários, observações e reuniões com membros das escolas, bem como uma proposta de intervenção segundo suas peculiaridades, para posterior comparação e levantamento de categorias de análise apresentadas em frequência absoluta (número de escolas) e analisadas com o apoio da literatura. A primeira categoria foi a *falta de uma projeto de inclusão*. Das nove escolas analisadas, apenas duas elaboraram um projeto específico de inclusão, e as demais, apesar de terem alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, não tinham uma diretriz definida para atendimento desses alunos. A categoria *representações professor-aluno* englobava os problemas referentes à

prática docente, como as expectativas dos professores acerca de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Neste item, em sete escolas foram percebidos problemas como conceitos inadequados sobre os alunos e a falta de cobrança quanto ao rendimento dos alunos em função de suas deficiências. A terceira categoria, a *falta de instrumental didático* foi verificada em seis escolas, nas quais professores referiram não saberem como orientar sua prática às necessidades de alunos diferentes, mencionaram dificuldades específicas relativas a problemas enfrentados quotidianamente, como por exemplo, o ensino da Matemática a deficientes visuais. Outras observações comprovaram o despreparo para o atendimento de deficientes auditivos, como por exemplo, gritar ao ouvido do aluno, etc. Os resultados permitiram concluir que, o processo de inclusão requer inicialmente um projeto, no qual poderão ser feitas mudanças efetivas tais como alterações curriculares, avaliativas e metodológicas. É necessário também que sejam integrados vários conhecimentos para que se produza a interdisciplinaridade, indispensável ao processo de inclusão. A capacitação de educadores requer atenção, pois são necessárias a instrumentalização prática e a reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais levem em conta as particularidades dos alunos, conduzindo à individualização do processo educativo e desfazendo idealizações niveladoras. Ficam, portanto, questões importantes a serem respondidas como: a responsabilidade concernente ao governo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está sendo cumprida? Qual é o motivo de as escolas não terem um projeto de inclusão? Cabe unicamente às escolas a iniciativa? Sem uma ação governamental efetiva e bem estruturada, a LDB será apenas o marco do fim da Educação Especial, e os

portadores de necessidades educativas especiais ficarão ainda mais desamparados. Caso o Estado não se comprometa com a tarefa da inclusão, esta figurará somente como um belo discurso, vazio de sentido ou pelo menos com sentidos contraditórios, sendo apenas o disfarce para a desincumbência da responsabilidade pela educação de pessoas com necessidades especiais, ou melhor, de cidadãos com direito legalmente assegurado à educação.

Martins (2001) verificou existir dois sistemas paralelos de educação, o regular e o especial que aos poucos estão se fundindo em um único sistema capaz de atender a todos. Atualmente, novas atitudes estão surgindo gradativamente, pois não são mais as crianças que devem se adaptar as escolas e sim as escolas que devem se adaptar a ela. A partir da década de setenta os PNEES começaram a freqüentar as escolas regulares em classes especiais, apenas sendo transferidos para as escolas especiais quando não houvesse adaptação. Posteriormente, passou-se a discutir o direito de ser diferente, assim ganha força nos anos 90 a Inclusão, na qual o atendimento especial, em alguns casos, tornou-se sinônimo de segregação e exclusão. Ao analisar dados provenientes de outros países como Canadá, Estados Unidos, Espanha e a Itália a inclusão se mostrou uma iniciativa promissora a todas as crianças com necessidades especiais. No Brasil as barreiras do desconhecimento somente serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade. A legislação brasileira ofereceu o respaldo necessário para se buscar a educação inclusiva, mas os meios para sua implantação deverão ser definidos pelas escolas, professores e profissionais envolvidos. Partindo desta premissa, alunos que integram a Base de Estudos e Pesquisas sobre PNEES do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (UFRN), realizaram durante os anos de 1998 a 1999, uma pesquisa com o objetivo de desencadear ações voltadas e apoiar o processo de inclusão dos PNEES em uma escola do município de Natal. Como resultados, inicialmente foram constatadas posturas antagônicas entre os professores, pois alguns procuraram preparar-se por meio de cursos, para que esses alunos não fossem somente incluídos, mas pudessem fazer parte do processo de aprendizado, enquanto que a maioria, que já possuía alunos com déficit de aprendizado, nada fizeram considerando a inclusão um fardo a mais. A falta de material didático foi também reclamada pelos professores, além das barreiras arquitetônicas como rampas, banheiros e rebaixamento de guias. Outro dado importante evidenciado foi que, apesar de existir na Secretaria Municipal de Educação profissionais aptos a trabalharem com os portadores de PNEES, esta equipe não é suficiente para atender de forma efetiva todas as escolas. O autor concluiu que, para que a inclusão se torne real é necessária uma mudança significativa na própria proposta educacional, investindo na qualificação dos envolvidos no ambiente escolar.

Silva e col (2002) visaram por meio de revisão bibliográfica e consulta de documentação primária emitida por órgãos especiais, expor aspectos históricos da população portadora de algum tipo de deficiência. A organização Mundial de Saúde (OMS) em 1987 calculou que cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência e que esta população não poderia ficar marginalizada e sim transformá-la em economicamente ativa. A problemática já havia sido levantada pela Organização Pan Americana em Saúde (OPAS) em 1986 que emitiu um documento voltado aos cuidados básicos com os doentes mentais. A conferência Mundial da UNESCO em 1994 sobre Necessidades Educacionais Especiais classificou a

exclusão nas escolas como a semente do descontentamento e da discriminação, destacando a educação com uma questão de direitos humanos. Em 1950 a 1960 nos Estados Unidos os pais de alunos PNEES fundaram organizações como a *National Association for Retarded Citizens* que defendia direitos a uma educação “normalizada” junto a seus pares. Em 1986, o *U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services* lançou a *Regular Education Initiative* (REI) com o propósito de desenvolver métodos de atendimento ao PNEES em classes regulares. Em 1990, criou-se uma organização internacional com objetivo de promover a inclusão em escala mundial, o que culminou na Declaração de Salamanca em 1994 que reafirmou o compromisso de “Educação para Todos”. É relevante ainda ressaltar que a OMS (1980) classificou as necessidades especiais como **impedimento**: quaisquer anormalidades da função ou estrutura psicológica, física ou anatômica; **deficiência**: restrição ou falta resultante de um impedimento e, **incapacidade**: desvantagem resultante de deficiência ou impedimento. O Brasil sempre acompanhou as tendências internacionais, mesmo que de forma lenta, e mais recentemente passou a entender inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais PNEES que só assim assumirão seus lugares na vida societária, portanto representa um processo bilateral, no qual a sociedade e pessoas excluídas buscam juntas equacionar os problemas para efetivar a equiparação de oportunidades. Devemos mudar a idéia sedimentada da homogeneização, pois se as classes fossem compostas apenas de alunos “normais” não haveria necessidade de reformular métodos de instrução, assim o afastamento desta posição segregacionista facilitará a fusão da educação

especial e regular no sentido de uma reforma educacional mais ampla sinalizando um futuro melhor.

Verdu e col. (2002) apresentaram propostas alternativas para viabilizar a educação inclusiva, no sentido de atingir e educar a todos, partindo da premissa que o alvo deste novo sistema educacional não é só o aluno divergente, mas também toda estrutura e funcionamento escolar. Participaram desta pesquisa vários segmentos educacionais e uma escola estadual de ensino fundamental do interior do estado São Paulo, representados por uma coordenadora pedagógica, 16 professores de 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental, quatro classes de ensino regular com média de 38 alunos sendo um PNEES, além de pais de alunos. A atividade com os professores foram desenvolvidas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com os coordenadores e após os professores; com os alunos durante os horários de aulas e com os pais no horário das reuniões bimestrais. Antes da proposição de novos métodos foi aplicado um questionário que continha questões abertas e fechadas para se conhecer o método pedagógico que vinha sendo aplicado, para posterior apresentação de um conjunto de atitudes a serem tomadas por cada segmento: ao coordenador foi sugerida uma pesquisa sobre inclusão realizada no computador da escola e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Especial (MEC 1999); aos professores durante o HTPC foi proporcionado novos conhecimentos sobre o PNEES e aos alunos atividades em sala de aula aplicada pela pesquisadora. Os resultados registrados a partir da avaliação da situação antecedente pelo relato dos professores demonstram que, embora a inclusão de pessoa com necessidades especiais seja apresentada enquanto lei, a capacitação docente assim como o suporte a partir de estrutura e

materiais adequados que essa prática demanda deixa a desejar. Ao apresentar modelos de interações positivas com os alunos em sala de aula, pôde-se estabelecer condições para interações qualitativamente melhores em sala evitando atitudes segregatórias entre os alunos. Concluíram que, uma inclusão que vá além do procedimento de inserção de alunos com necessidades especiais em classes regulares, mas que conceba inclusão enquanto processo, depende de planejamento e a capacitação dos segmentos que compõe a unidade escolar. Futuras propostas que apresentam trabalhos sistemáticos de capacitação docente e planejamento do ambiente escolar devem ser incentivados, para descreverem ações que devem ser seguidas pelos segmentos da comunicação escolar de modo que este ambiente seja considerado menos restritivo e mais inclusivo.

Marques e col (2003) realizaram uma pesquisa bibliográfica no período de 2000 a 2001 na Biblioteca Central da Universidade Federal de Juiz de Fora que retratou a educação especial na década de sessenta. Foram selecionadas 524 sínteses referentes à áreas denominadas condutas típicas: deficiência visual, mental e educação especial de modo geral. Na década de 50, a saúde foi desvinculada da educação e só a partir de então se iniciou a discussão com uma perspectiva pedagógica. O cenário político e econômico dos anos 60 foi marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 4024/61. O termo “doente mental” e “deficiente mental” eram usados como sinônimos para referenciar portadores de condutas típicas, assim como para marginais. Nesta época defendia-se a educação dos PNEES de forma segregada, considerados inaptos sociais sendo defendida a criação de internatos especializados anexos aos colégios comuns, a permanência da criança com atraso mental em sua casa ou a internação para tratamento médico.

O indivíduo deficiente era visto com compaixão, piedade, constituindo, portanto uma visão paternalista e assistencialista como se pode constatar em vários artigos do tipo “Venha a escola desde que possa andar” publicado na revista *A saúde do Mundo* (AUTOR-APUD,1961). Foi confirmada uma grande tendência ao discurso médico na educação, não sendo priorizado a educação. Como forma de habilitação era usada atividades como artesanato, tarrafa, produção de brinquedos, jardinagem e hortas que também era atividades típicas do Manicômio Judiciário em Franco da Rocha/São Paulo.

Neri (2003) relatou a análise feita do Censo/IBGE do ano de 2000 referente aos PNES que representavam 24,5 milhões de pessoas, ou seja, muito além do censo anterior apenas 2% da população. Historicamente, os levantamentos realizados entre 1872 a 1920 investigaram apenas deficiências sensoriais (cegos e surdos-mudos); em 1940 procurou-se contemplar a natureza dessas deficiências: doença, acidente, nascença e idade avançada, contudo, houve um grupo que não soube informar a origem das mesmas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada em 1981 abrangeu um número maior de deficiências como retardamento mental, falta de membro, paralisia total ou de um dos lados do corpo, outras deficiências ou a associação das mesmas, concluindo que naquele ano esta população representava cerca de 1,78%, com o aumento da incidência com a idade. Já no ano 1991, a PNAD evidenciou uma queda desta população para cerca de 1,15%. O Censo demográfico de 2000, diferentemente dos levantamentos anteriores, analisou amplamente o universo dos PNES uma vez que incluiu em sua análise grau de severidade dessas deficiências, classificando como alguma, grande ou incapacidade de falar, ouvir, andar, enxergar entre outras. Com esta inovação na

metodologia obteve-se um aumento significativo para em torno de 18,43% de indivíduos que possuem algumas das deficiências abordadas. Além da faixa etária, a escolaridade foi destaque na pesquisa, onde 27,6% dos indivíduos possuíam de quatro a sete anos de estudo e um em cada quatro não possuía instrução. No caso dos PNES esse quadro é ainda mais grave, uma vez que 27,61% não possui escolaridade contra 24,6% entre a população sem deficiência. Entretanto quando essa comparação é feita entre os indivíduos mais educados, ou seja aqueles com mais de 12 anos de estudo os PNES representam 1,55% e os que não apresentam estas necessidades 1,07%. Ou seja os PNES estão presentes nos extremos do espectro educacional, fato este aparentemente contraditório, mas elucidado pelo fato de que quase todas as pessoas maiores de 60 anos se classificarem com algum tipo de deficiência.

Gil (2005) coordenou uma obra direcionada aos professores mais especificamente elucidando questões relativas à inclusão no Brasil. Inicialmente, apresentou a Rede Saci (Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação), além de conceitos de educação Inclusiva, documentos internacionais, legislação brasileira, definições sobre deficiência e quem são essas pessoas. Direcionou sua obra para sugerir como esses alunos devem ser recebidos nas escolas e apresentou materiais, recursos e técnicas pedagógicas para serem usadas pelos professores em sala de aula. Relatou também a importância das parcerias entre a família, a comunidade escolar e todos os alunos PNEES ou não, e ainda apresentou depoimentos de alunos e professores envolvidos com o processo inclusivo. Finalizou apresentando sites e instituições de apoio a inclusão e aos PNEES.

Enumo (2005) narrou a evolução do processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais, partindo da proposta de integração escolar elaborada em 1972 até o início dos anos oitenta que foi o momento de transição das classes especiais para o ensino regular. Neste contexto, com o fim das salas de aulas especiais, o autor defende a necessidade de avaliação dos alunos especiais com parâmetros para que sejam atendidas suas reais necessidades e critica as avaliações tradicionais que prioriza apenas as respostas aos testes aplicados, onde o desfavorecido socialmente vai continuar em desvantagem e segregado. Assim defende que, o diagnóstico deve ser um processo contínuo e sistemático de avaliação, cujo objetivo é investigar interpretar, orientar e, sobretudo, prevenir a estigmatização de indivíduos identificados por suas diferenças. Para a autora a avaliação assistida forma a base conceitual para incluir analisando-se como a criança aprende, facilitando de modo direto a competência cognitiva pela criação de uma situação em que a criança se envolve processo de aprendizagem. A pouca adesão a este novo método de avaliação decorre de velhas concepções sobre estrutura e natureza da inteligência humana por parte de psicólogos e educadores, que ainda consideram que o potencial de aprendizagem é fixo, que conhecimento é sinônimo de fatos que devem ser aprendidos e examinados, e que negligenciam os aspectos afetivos da aprendizagem. Com esta nova concepção de avaliação assistida os profissionais de psicologia contribuiriam para mudanças benéficas no quadro da inclusão escolar, na medida em que os PNES teriam suas características melhor avaliadas podendo inclusive alterar expectativas em geral baixas, sobre a capacidade de aprendizagem dessas crianças.

Silva e Aranha (2005) verificaram a interação professor-aluno deficiente e entre os alunos, em duas salas de aula institucionalmente considerada inclusiva, em unidade escolar da rede pública de ensino, em bairro residencial da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo. Para tanto foi utilizado filmagem de situações cotidianas em sala de aula, em dias aleatórios e sem aviso prévio tanto para os professores e alunos. Foram participantes duas professoras, sendo que a Professora A lecionava para uma turma de 21 alunos, na faixa etária de oito a 13 anos, destes dois eram portadores de deficiência, e, a Professora B lecionava para 27 alunos, na faixa etária nove a 17 anos, com três alunos portadores de deficiência. Por meio de protocolo previamente definido as autoras realizaram uma análise conjunta do material coletado e constataram que as professoras mantiveram interações diferentes com os dois grupos de alunos (deficientes e não deficientes), na maioria das categorias analisadas, iniciando mais interações com os alunos deficientes do que com os não deficientes, sendo essas interações, na sua maioria, de conteúdo ensino, elogio e solicitação de informação. As ações das professoras parecem estar propiciando maior espaço de participação dos alunos nas aulas, especialmente no caso dos alunos com deficiência. O aluno não deficiente iniciou a maioria das interações. As autoras concluíram que houve uma melhora no nível de atenção do professor com o aluno deficiente o que propiciou uma maior participação do mesmo nas atividades desenvolvidas. Por outro lado em muitos momentos o professor esta deixando de solicitar e repreender o aluno normal durante comportamentos inadequados. Os achados demonstraram que ainda não esta ocorrendo à educação inclusiva, com a prática do ensino individualizado e flexível.

Sant'Ana (2005) realizou um estudo visando investigar como professores e diretores entendem a inclusão escolar buscando também, conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção de crianças com deficiência no ensino comum. Participaram deste estudo 10 professores e seis gestores (três diretores e três vice-diretores) atuantes em escolas do ensino fundamental, da rede estadual, em um município do interior paulista, sendo todos do sexo feminino, na faixa etária de 30 a 39 anos ou 50 a 59 anos, Foi utilizado um questionário de identificação para docentes e diretores (contendo informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e participação em eventos) e um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semi-estruturadas com esses profissionais, além de um gravador portátil e fitas para o registro das entrevistas, focalizando as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, idéias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva), desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes e administradores quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar). Após a transcrição dos relatos, fez-se uma leitura ampla do material obtido. Em seguida, realizou-se a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2002), a qual envolveu: a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de idéias comuns ao grupo pesquisado. Quanto à formação educacional dos participantes, o curso de Pedagogia foi o mais freqüente

entre os professores e diretores, no entanto, verificou-se que a metade dos administradores apresentou dois cursos superiores, enquanto os professores possuíam somente um curso em sua formação. Nos dados sobre a experiência prévia e a formação continuada de professores para atuação com alunos que apresentam necessidades especiais verificou-se que a metade dos professores já possuía experiência anterior junto a alunos com deficiência, mas somente um professor mencionou ter participado de curso e encontro acerca da educação inclusiva sem, contudo, especificá-lo. No grupo de diretores, só um profissional afirmou ter participado de cursos e eventos sobre a inclusão escolar, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Apesar da baixa participação dos administradores em encontros, todos indicaram ter recebido orientações de profissionais, de dentro ou de fora da escola, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para cinco professores e três diretores, a principal dificuldade encontrada na efetivação do processo de inclusão baseia-se na falta de apoio técnico, isto é, de suporte de profissionais especializados. A categoria falta de formação foi mais enfatizada pelos docentes do que pelos diretores. Nove dos docentes e três diretores argumentaram que a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constitui-se a principal necessidade apontada na educação inclusiva. Sugestões relativas à formação em serviço foram destacadas por cinco diretores e por oito professores. Tal fato, possivelmente, deriva da urgência que estes profissionais possuem de obter auxílio e orientações a respeito do trato com alunos que apresentam necessidades especiais. O preconceito e o número elevado de alunos nas salas de aula também foram vistos como aspectos negativos quanto ao processo inclusivo,

pois prejudicam as relações interpessoais e o desenvolvimento de um trabalho mais próximo ao aluno com necessidades especiais. Em face do quadro apresentado, tornou-se evidente os obstáculos à proposta de inclusão sendo o principal deles a falta de preparo do professor para atuar com esses alunos. As dificuldades apresentadas pelos educadores neste estudo são graves e sugerem que ações governamentais sejam implantadas. Além disso, a análise dos dados nos remete a uma necessária redefinição dos modelos de formação dos professores, com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando.

Prieto e Sousa, (2006) identificaram evidências que possibilitaram inferir como vem se concretizando a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino, da cidade de São Paulo. Para tanto, foram resgatados dados dos alunos presentes nas Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) de 1997 a 2001, por meio de entrevista com as professoras dessas salas que estavam atuando em 2001, consultando-se os registros disponíveis com as professoras bem como prontuários arquivados nas escolas. Ainda, quando necessário, recorreu-se a diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, visando à complementação de informações. Procurou-se identificar quantos e quais permaneceram na mesma escola ou foram transferidos e, nesse caso, se essas eram regulares ou especiais; quais estavam sem atendimento escolar, desde quando e por quais motivos, bem como qual o desempenho escolar deles no período de 1997 a 2001. Os dados obtidos demonstraram a ausência de uma fonte de consulta "oficial" sobre dados da trajetória escolar desses alunos, com o registro de sua movimentação entre sala comum e SAPNE. As informações

existentes eram as organizadas pela professora regente da sala, que o fazia por iniciativa própria, o que levou à uma diversidade nos dados disponíveis, que variavam quanto à forma de registro, grau de detalhamento e de conteúdo. Constatou-se que 11 das 17 professoras atuantes em 2001 eram as mesmas de 1997, havendo portanto, seis novas docentes em atividade nas SAPNE, das quais três não se conseguiu entrevistar. Dos 505 alunos que freqüentavam a SAPNE em 1997, foram resgatadas informações de 310 destes. A não obtenção da totalidade das informações ocorreu devido à sistemática adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das escolas de não manter uma documentação ou arquivo relacionado à trajetória dos alunos. Quando se observou o motivo de encaminhamento daqueles alunos de 1997 à SAPNE, pôde-se constatar que muitas das professoras não tinham essa informação registrada, e suas declarações baseavam-se mais em suposições do que em documentação. Para exemplificar esse fato, registra-se que apesar de 107 alunos terem sido classificados como deficientes mentais segundo afirmações das professoras, apenas 67 desses possuíam laudo psicológico e quatro, laudo médico. No que se refere à trajetória escolar, 26% dos alunos, sobre os quais foram obtidas informações, não permaneceram no ensino regular, ou seja, por um motivo ou por outro, foi interrompida sua escolarização, sendo que alguns desses alunos foram encaminhados para outros tipos de serviços especializados, o que pode indicar a necessidade de oferta de recursos especiais de educação no âmbito da rede municipal de ensino, para além do atendimento em salas de recursos. Por outro lado constatou-se a existência de alunos que sequer estavam tendo algum tipo de atendimento educacional, o que sugere certa negligência do poder público perante a

sua responsabilidade em garantir aos mesmos o direito à educação. Quanto ao desempenho escolar, os dados obtidos permitiram afirmar a predominância de atribuição do conceito "não satisfatório" aos alunos de SAPNE pelos professores do ensino comum, à exceção das disciplinas de Educação Artística e Física. Essa constatação é indicativa de que apesar de estarem dando continuidade à sua trajetória escolar, muitas vezes os alunos acumulavam conceito "não satisfatório", o que sugere que seu aprendizado não tinha efetivamente acontecido, ao menos dentro dos padrões estabelecidos pela escola. Portanto, a pesquisa permitiu ilustrar que a organização de políticas públicas de acesso e qualidade do processo educacional avança com a perspectiva da educação inclusiva, contudo, tanto no plano teórico como no das políticas e práticas educacionais ainda se evidenciam vicissitudes e controvérsias, talvez, como expressão de indefinições presentes no próprio campo da educação especial

Garcia (2006) analisou documentos que são fundamentais na educação especial, ou seja, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pautada em duas premissas a crítica à homogeneização da escola do ensino regular e o reconhecimento da heterogeneidade. O autor criticou o procedimento pedagógico adotado que inclui aqueles que têm dificuldade de aprendizado como portadores de necessidades especiais retirando da escola a culpa pelo fracasso desses indivíduos e, depositando, nos próprios alunos o que não condiz com as definições internacionais de deficiência. Alertou também que, a heterogeneidade e o reconhecimento das diferenças não podem ser mais um fator de diferenciação entre os alunos que freqüentam apenas salas regulares dos que freqüentam também salas de recursos. Concluiu criticando a política educacional brasileira que se apóia

no discurso da educação inclusiva, mas não dispõe de mecanismos que possibilite a inclusão que por sua vez reflete a dinâmica social segregacionista vigente no país.

Gomes e Barbosa (2006) descreveram as atitudes de docentes de salas regulares de ensino público fundamental, pois constataram a carência de estudos que abordassem especificamente as atitudes de professores em relação à inclusão escolar de PNEEs (Portadores de Necessidades Educativas Especiais), incluindo portadores de Paralisia Cerebral (PC). Participaram deste estudo, 68 docentes de 1.^a à 4.^a série do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mogi das Cruzes / SP, utilizando como instrumento um questionário composto por 19 questões mistas, que enfatizavam a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais entre eles os PC. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação, o instrumento foi entregue à direção das escolas, que o repassou aos docentes, que tiveram o intervalo de tempo de uma semana para os mesmos responderem o questionário. Os autores ao analisarem os questionários preenchidos constataram a maioria dos docentes (76,47%) não participou de cursos ou palestras relacionados ao processo de inclusão escolar dos PNEEs e PCs; nenhum dos participantes recebeu qualquer tipo de preparação para trabalhar especificamente com PCs, sendo que as características conhecidas e citadas pelos professores nestas crianças são "negativas" e que para o professor, se mal preparado, podem representar "impedimentos" para que o processo de inclusão escolar destes alunos se efetive. Os autores concluíram que mesmo caracterizados como possuidores de uma formação acadêmica que contempla os objetivos estabelecidos pela legislação brasileira, os docentes participantes desta pesquisa pareceram não possuir um preparo profissional adequado para atuar com o aluno com Paralisia Cerebral em

suas salas de aula regulares, baseados na própria afirmação dos docentes que se apresentam não capacitados para a atuação em uma escola inclusiva. Os docentes, inclusive, apresentaram atitudes negativas quanto à política educacional inclusiva promovida no país. Porém, existe uma questão fundamental a ser considerada, que diz respeito ao fato de parcela significativa dos participantes não considerar ser de sua responsabilidade e competência educar alunos com Paralisia Cerebral. Este fato evidenciou a necessidade de serem revistos, prioritariamente, quais são as crenças, as convicções, os valores e os preconceitos, ou seja, a postura pessoal do docente, para que, desta forma, adquiram atitudes positivas e busquem capacitação profissional para atuar como agentes de inclusão escolar de PNEEs, entre eles os alunos com paralisia Cerebral.

Matos (2007) realizou durante o período de 1979 a 2001 um estudo que avaliou a política de educação com destaque aos portadores de deficiências no estado de Sergipe. Analisou documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e também em outros órgãos cujo acervo documental tivesse relevância para o estudo e ressaltou a dificuldade encontrada na identificação e desorganização do acervo pesquisado principalmente com os dados estatísticos da educação especial. De acordo com o autor, o estudo evidenciou a falta de compromisso com a educação no estado, exemplificada pelas barganhas realizadas entre as elites políticas para ocupação da pasta da educação. Contudo, várias políticas de assistência a educação especial foram implantadas como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973 que oferecia cursos de formação de professores especialistas que institucionalizaria a Educação Especial em nível nacional ao longo da década de 70. Posteriormente, no ano de 1986, o

CENESP foi redimensionado e se transformou na Secretaria de Educação Especial –SESPE, e na qual seria criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que levou à uma diminuição do número de matriculados no ensino especial, propiciou novas linhas de financiamento para adequar a rede física e a compra de equipamentos. Assim, apesar das iniciativas políticas observadas na Década de 90, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em nível nacional, e com a criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe (CREESE), que poderiam promover a melhoria da atenção para com este segmento da população, tal pretensão não se configurou na prática apesar das boas intenções legais e dos esforços daquele centro de referência, uma vez que o embasamento teórico explicitado em documentos evidenciou princípios políticos totalmente opostos aos do nosso país e do estado de Sergipe, pois a assessoria foi prestada por profissionais cubanos. Isto no mínimo coloca em cheque a concepção de educação encampada, pois tenta ajustar e acomodar no âmbito de suas ações princípios políticos antagônicos. Outro ponto a ser considerado é o fato de que a Educação Especial de Sergipe recebeu ao longo dos 22 anos do período estudado financiamento regular do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para atividades de capacitação que muito provavelmente beneficiou mais os professores do ensino regular do que do ensino especial. Concluiu-se que no caso de Sergipe a educação inclusiva caminha lentamente e que não cabe mais ao Estado o papel de estrutura coercitiva a serviço da classe dominante, mas sim como elemento de satisfação das demandas sociais, pois só assim seria possível a construção de uma escola verdadeiramente democrática, cuja qualidade se refletiria na educação especial, transformando-a de depositária dos problemas originados na educação

regular em educação de qualidade e não segregadora das pessoas portadoras de deficiência já que os financiamentos aos projetos do estado na área de Educação Especial continuaram a ser religiosamente liberados e os indicadores não mostram mudanças positivas colocando em xeque as próprias diretrizes políticas anunciadas pelo Ministério da Educação para a área ao longo dos últimos 20 anos.

Gomes e Rey (2007) realizaram uma pesquisa enfatizando aspectos subjetivos (crenças, desejos, desafios, inseguranças), dos profissionais envolvidos no processo de inclusão do portador de necessidades educativas especiais no ensino regular. Participou desta pesquisa 25 profissionais de distintas atribuições, sendo elas: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, duas inspetoras de alunos e vinte professores de 1ª à 8ª série. O critério de escolha da instituição escolar para a realização da pesquisa se deu pelo levantamento prévio do número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados em horário regular (matutino e vespertino) em instituições públicas estaduais. Dessa forma, foi delimitado como local de pesquisa, uma escola estadual de ensino regular da região da Grande São Paulo / SP. O método utilizado para coleta de dados foi a construção dinâmica do pesquisador com os participantes, com a amplitude dos relatos (emotividade, expressões verbais e corporais, idealizações e perspectivas, entre outros) em diferentes momentos (atividades em sala de aula, atividades em reuniões, horário de intervalo, etc). Para tanto, tornou-se imprescindível a utilização da modalidade metodológica de um diário de pesquisa. Esses dados foram colhidos pelos pesquisadores no período de agosto/2004 a abril/2005. Foi constatado que a meta de atender e desenvolver todos os alunos, indistintamente (proposta da educação inclusiva), depende, prioritariamente, do efetivo posicionamento de todos

os profissionais de educação da instituição. As informações obtidas pela pesquisa foram agrupadas em categorias que mostra que um número inexpressivo de profissionais, relaciona o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais à possibilidade de aprendizagem enquanto que a grande maioria dos profissionais delimita a proposta educacional inclusiva como possibilidade de sociabilização do aluno e ainda um terceiro grupo de profissionais que vivenciam a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais como práticas e posturas compensatórias. Concluiu-se que, enquanto, esses profissionais não forem reconsiderados como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias e, conseqüentemente a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos. Assim, vale ressaltar que a inclusão não se efetivará apenas possibilitando o acesso do portador de necessidades especiais na escola, mas também há a necessidade de reconsiderar aspectos subjetivos dos agentes e profissionais da educação que são dotados de crenças, desejos e inseguranças.

Oliveira e Leite (2007) discorreram em seu artigo sobre temáticas diretamente relacionadas com a efetivação de um sistema educacional inclusivo. De acordo com os mesmos estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos, ou seja, aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não de ser dadas as condições para

sua operacionalização. A descentralização administrativa traz em seu bojo o desarranjo de toda a estrutura do sistema educacional, no que se refere aos aspectos de gerenciamento, organização e funcionamento. Como pressuposto essencial a educação inclusiva citaram que a equipe técnica responsável pela educação precisa ser capacitada para lidar com essa nova proposta, tanto nos aspectos teóricos e legislativos, quanto nos operacionais e pedagógicos. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, por meio do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão. Isto porque, a inclusão não significa apenas, inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas prevê a mobilização da escola no alargamento de suas opções político-pedagógicas. Ao finalizar, salientaram a estrutura curricular prevista no Projeto Político Pedagógico, que deve considerar a possibilidade de adequações que possam atender às necessidades educacionais de seus alunos por meio do estabelecimento de exigências mínimas para a aprendizagem e critérios avaliativos para a elaboração de um currículo que contemple as necessidades individuais.

Bartalotti e col (2008) objetivaram entender como profissionais da educação e da saúde encaram a inclusão e como essas crianças que a legislação garante o acesso à escola é vista pelos profissionais envolvidos no processo. Participaram deste estudo 90 educadores atuantes em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e particular de ensino e 50 profissionais da saúde (terapeuta ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, enfermeiros, psicólogos) que têm sua atuação voltada a pessoas com deficiência. Os dados foram coletados a partir de um questionário, que se perguntava ao participante era contra a inclusão

de alunos com deficiência na escola regular, a favor ou a favor com restrições, e porque. A partir da resposta à pergunta: "por quê?": foram elaboradas as categorias de análise (*a posteriori*) que nortearam a discussão realizada. Foi constatado com a pesquisa que a construção de uma escola realmente inclusiva, não será efetivamente realizada enquanto não for enfrentada a questão que se detectou como fundamental: a concepção de deficiência dos profissionais envolvidos, pois as falas dos mesmos demonstram claramente que a deficiência é vista como algo estranho ao ambiente escolar. É essa concepção que norteia as ações ou as paralisações, e que terminam por definir o sucesso ou o fracasso do aluno nos programas escolares. Vista como doença ou impossibilidade, a deficiência não se apresenta aos profissionais como um problema a ser enfrentado, mas como um obstáculo quase intransponível.

O documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e pesquisadores da área sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi apresentado em forma de súmula (2008). Consta na mesma, a evolução histórica da educação desde a democratização que exclui grupos considerados fora dos padrões até a Constituição Federal de 1988 que promove a igualdade e prevê o atendimento dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEEs) no ensino regular. A evolução das ações voltadas à educação especial nos últimos anos se expressou no crescimento do número de municípios com matrículas dos PNE que em 1998 registrou 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcançou 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também foi constatada no número de escolas com matrícula, que em 1998 registrou apenas 6.557 escolas e chegou a 54.412 escolas

em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e aos professores terem como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, propondo um atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios para que a mesma ocorra e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistida, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Ramos e Alves (2008) desenvolveram um estudo delineado pelo tipo observacional descritivo e analítico, por meio de inquérito. Foram elaborados

questionários com perguntas objetivas e aplicados em seis Escolas de Educação Especial e seis Escolas de Ensino Regular da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. As instituições foram indicadas pelo número significativo de crianças com necessidades especiais ou por possuírem convênio de estágio com o curso de Fonoaudiologia do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix; as demais foram indicadas por profissionais da área de Saúde e Educação. O estudo foi realizado após o termo de aquiescência das escolas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado para cada voluntário. Os questionários foram direcionados para a coordenação da escola e seus respectivos professores que atuavam com crianças de seis a 14 anos de idade (Ensino Fundamental). O número de coordenadores foi seis e o de professores 42 na escola regular e na escola especial foram nove coordenadores e 61 professores, totalizando 118 indivíduos pesquisados. Utilizaram-se quatro tipos de questionários, considerando os coordenadores, professores, escolas de educação especial e de ensino regular. Cada questionário possuía aproximadamente 18 perguntas objetivas, tendo em comum, questões que abordavam aspectos relacionados à gestão da escola, à formação docente, ao perfil dos alunos, profissionais atuantes no processo educacional, além de formas de contato entre instituições de serviço de Saúde e Educação. Os resultados consistiram na descrição da porcentagem de respostas obtidas por cada grupo pesquisado e algumas correlações entre os grupos. As necessidades específicas observadas estavam mais relacionadas as síndromes/casos psicológicos, neurológicos e psiquiátricos em ambos os tipos de escolas, sendo 100% nas especiais e 83,3% nas regulares. Na escola regular, a deficiência física foi citada em segundo lugar (66,7%) e na escola especial, a

deficiência mental (88,9%). Diante de um processo de transferência de alunos, a comunicação entre escolas ocorre em 50% das vezes em escola regular e em escola especial, 77,8%. Os motivos de evasão da escola regular citados foram: mudança para outra escola ou mudança de endereço. As funções do fonoaudiólogo mais citadas foram: tratar distúrbios da fala, atender clinicamente os alunos que necessitem auxiliar na alfabetização, participar do planejamento do projeto pedagógico e do calendário escolar mencionadas em maior número pelos professores e coordenadores das escolas especiais. Observou-se a concordância da necessidade de atendimento complementar e terapêutico aos alunos nas respostas dos professores, tanto da escola regular quanto de especial. As escolas especiais pesquisadas mostraram-se mais preparadas tecnicamente, além de possuírem maior amparo e relação mais próxima com profissionais da área da Saúde, como fonoaudiólogos, psicólogas e terapeutas ocupacionais, que em algumas instituições fazem parte da equipe escolar atendendo alunos e dando suporte ao professor. Portanto, há a necessidade de aprimoramento do serviço nas escolas regulares para melhor adaptação do aluno com necessidades educativas especiais, o que não isenta as escolas especiais de buscarem constante qualidade e aperfeiçoamento do serviço, bem como ampliação do serviço de Fonoaudiologia nas respectivas instituições educacionais. A atuação na promoção da saúde em âmbito escolar depende diretamente da interdisciplinaridade entre serviços da área da Educação e da Saúde, além da parceria entre fonoaudiólogos, educadores e pais. Enfatiza-se também a importância de pesquisas de campo, visando aperfeiçoamento continuado na formação de docentes e discentes.

Gonçalves (2008) analisou o tema Estado e Educação, investigando 15 periódicos, entre revistas e Anais de Associações Nacionais de diferentes áreas do conhecimento: Anped (Educação), Anpuh (História), Anpad (Administração), Anpec (Economia) e Anpocs (Ciências Sociais), na totalidade de suas publicações. Os 15 periódicos selecionados foram todos localizados: Cadernos de Pesquisa (FCC), Educação e Sociedade (UNICAMP), Revista Brasileira de Educação (Anped), Estudos Históricos (FGV - CPDOC), Revista de História (USP), Revista Brasileira de História (Anpuh), Revista de Administração Pública (FGV-RJ), Revista de Administração (USP), Revista de Administração de Empresas (FGV-SP), Revista de Economia Política (CEP-RJ), Economia e Sociedade (Unicamp), Pesquisa e Planejamento Econômico (IPEA), Novos Estudos (Cebrap), Sociedade e Estado (UnB) e Revista Brasileira de Ciências Sociais (Anpocs). Os 202 trabalhos selecionados⁵ foram lidos, resumidos e classificados sob diversos quesitos, entre os quais: publicação, área, ano, instituição de origem do autor, tema e sub-tema, referências ao Estado (papel, funções, atuação, ou ainda o modelo de Estado) e expectativas (demandas em relação à Educação e à atuação do Estado nesse campo). Nas três décadas aqui abordadas, o Brasil passou por profundas transformações políticas e econômicas, refletindo-se na Educação que sofreu modificações não só na sua forma de atuação, como também em sua estrutura. Concluiu-se que a década de 1970 caracterizou-se por uma atuação do Estado sob diretrizes capitalistas, descrevendo seu perfil autoritário e centralizador atribuído ao duro regime militar, com sua gradativa abertura ao final do referente período. Nos anos 80 há predominância da referência à ineficiência e omissão do Estado, seguida por várias outras como ao capitalismo, ao neoliberalismo e aos problemas de

planejamento, nos anos 90 há mais referências ao Estado neoliberal, e à sua ineficiência e omissão, centralização de controle e poder, e descentralização de responsabilidades, além de seu processo de crise e reforma. Foi identificada uma forte tendência à repetição de idéias. Alguns problemas são levantados, discutidos e abordados repetida e incansavelmente, com poucas diferenças ou lentos avanços em seu entendimento. Também, foram recorrentes os termos "deveria" ou "deve" ser assim, acompanhados de princípios gerais, mas não de indicações ou proposições mais elaboradas sobre como alcançar aquele objetivo. Sugeri, assim, mais atenção a esses aspectos das relações entre Estado e Educação no Brasil, considerando-se que reconhecer e considerar a estrutura patrimonialista do Estado, historicamente estabelecida na cultura brasileira como parte fundamental do problema, permitiria avançar na compreensão, na discussão e, talvez, na proposição de encaminhamentos para questões e problemas referentes à Educação no país.

Cury (2008) narrou a evolução histórica da educação no Brasil, iniciando com a Constituição Imperial de 1824 até a atual Constituição de 1988. Citou a dicotomia existente nas primeiras legislações que ora proclamavam em seus artigos educação para todos, ora excluía a população desfavorecida socialmente, chegando aos dias de hoje com nossa Constituição cidadã, que garante a igualdade e o acesso à educação a todos. Contudo, de acordo com o autor, a garantia é formal e infelizmente longe de estabelecer um patamar que seja condizente com esses valores, princípios e normas. O contraste entre a real situação do país e a necessidade de eliminar várias dessas marcas anacrônicas face à modernidade, das injustiças existentes face aos direitos sociais proclamados e do autoritarismo face à democracia ganha relevo e apoio no texto constitucional. Prova disso é o art. 3º da

Constituição, que põe como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a busca de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana. O avanço no ordenamento jurídico, evidentemente muito diferente e superior do que se conheceu no passado, o contínuo pleito dos educadores e cientistas por melhor educação e até mesmo o empenho dos governos até agora realizado, não foram suficientes para fazer da inclusão um patamar de maior equidade na vida social. A realidade continua apresentando um quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

Freitas (2008) discutiu questões teórico-conceituais referentes às Políticas Públicas Inclusivas e refletiu sobre a avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em classes de educação inclusiva. Realizou um mapeamento da legislação (Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (BRASIL, 1998); a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989 (NAÇÕES UNIDAS, 2004); as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia, em 1990; o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e concluiu que a educação é um direito humano inalienável, que proporcionou aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade. Destaque foi dado a Constituição Brasileira (1988) que em seu artigo 208, prevê mais especificamente que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de

ensino". Portanto após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente têm-se inúmeras medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia, mas a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. No Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação. Concluiu que a abertura das escolas para as diferenças tem a ver, dentre outras questões, com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem. Incluiu uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre saber e realidade. Isso implicaria em uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que, a partir daí se formariam e se constituiriam, e que também se inseririam nas novas tecnologias da informação. A educação inclusiva de qualidade, que visa realmente integrar diferenças deve convocar os governantes, os professores, as famílias e a sociedade como parceiros diante desses desafios.

Marins e Matsukura (2009) realizaram um estudo com o objetivo de identificar, de acordo com a percepção dos gestores da área da Educação Especial de seis cidades-pólo do estado de São Paulo, quais ações foram implantadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva na rede regular - Ensino Fundamental (O Governo Federal instituiu um Programa denominado "Educação Inclusiva: direito à diversidade" que visa viabilizar a educação inclusiva com envolvimento das esferas federal, estadual e municipal. A Secretaria de Educação Especial do Governo Federal (MEC/ SEESP, 2007) estabeleceram cidades-pólo para multiplicar

e suas ações na área de Educação Especial). Inicialmente realizaram-se consultas por meio eletrônico para identificação das cidades do estado de São Paulo determinadas, a partir dos critérios utilizados pelo órgão federal, como cidades-pólo. Foram registradas 12 cidades e em continuidade iniciaram-se os contatos telefônicos com as 12 Secretarias Municipais de Educação. Buscou-se confirmar a condição de cidade pólo, bem como a identificação e localização dos responsáveis pela área de Educação Especial de cada Secretaria. A confirmação das cidades tornou-se necessária uma vez que, de acordo com as informações apresentadas no site do órgão federal constava erro na identificação de uma das cidades. A partir deste fato, tornou-se necessário não só identificar a nova cidade, que até então não constava como cidade-pólo no registro governamental, como conferir as demais. Os contatos iniciais foram feitos por intermédio das prefeituras municipais, as quais disponibilizaram o acesso às respectivas Secretarias de Educação. De doze cidades-pólo do estado de São Paulo convidadas para participarem desta pesquisa, todas confirmaram verbalmente o interesse na participação, no entanto, nove cidades-pólo retornaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, e seis retornaram os questionários respondidos. Sendo assim, o índice de participação nesta pesquisa foi de 50% de adesão dos participantes convidados. O método utilizado de pesquisa foi um questionário com 19 perguntas abertas e fechadas que buscaram conhecer o cargo e a função dos gestores da Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação, as ações demandadas por cada cidade-pólo, além da demanda atendida. Foi priorizada também, a identificação de fatos baseados nos relatos, considerando o ambiente físico da escola, formação dos professores, indicadores de demanda e procedimentos de apoios utilizados, além

das parcerias necessárias para os atendimentos dos alunos considerados da Educação Especial. Com a análise dos dados obtidos foi possível constatar dificuldades relacionadas com o desconhecimento da legislação e falta de monitoramento das ações despendidas nos municípios, como também à necessidade de capacitação continuada e articulação entre os professores do ensino regular e especial. Conferiu-se o cumprimento, pelas seis cidades-pólo estudadas, dos direitos assegurados pela legislação relativos à garantia de matrículas no ensino regular. Estes aspectos refletiram o compromisso dos gestores de cidades-pólo frente às recomendações governamentais voltadas para as políticas públicas em educação especial (MEC/SEESP, 2007), mas o serviço ofertado pelas cidades-pólo atinge ainda um pequeno número de atendimentos dos alunos com necessidades especiais no ensino fundamental, portanto as abrangências das políticas públicas apresentam-se ainda incipientes. Neste contexto, retratou-se uma realidade de compatibilidade entre as diretrizes governamentais e as ações implantadas pela área de Educação Especial, mas ainda restrições quanto à extensão dos atendimentos, dificuldades de articulação entre as políticas municipais, estaduais e federais que se manifestam pelas carências de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas e de docentes capacitados.

Crochík e col,(2009) verificaram a visão dos professores de escolas pública e particulares, com e sem experiência em educação inclusiva acerca da educação inclusiva, utilizando o roteiro de entrevista Escala de Atitudes frente à Educação Inclusiva (Crochík et al., 2006). As 11 afirmações dessa escala foram divididas em três fatores: posição frente à educação inclusiva, benefícios e prejuízos da educação inclusiva para os alunos e condições necessárias para a implantação da educação

inclusiva. Fizeram parte deste estudo 14 professores do ensino fundamental de primeiro ciclo, divididos em quatro grupos, sendo: quatro professores com experiência em educação inclusiva, três professores sem experiência em educação inclusiva que atuam em escolas particulares, quatro professores com experiência em educação inclusiva e três professores sem experiência em educação inclusiva que atuam em escolas públicas. Os dados foram coletados garantindo o anonimato dos indivíduos. As entrevistas foram individuais e realizadas por duplas de pesquisadores, devendo ressaltar que a amostra de entrevistados desta pesquisa não é representativa da população segundo os critérios estatísticos, uma vez que são poucos os professores entrevistados, e estes não foram sorteados dentre a população à qual pertencem. De acordo com os dados obtidos, concluiu-se que os professores tendem a ser favoráveis à educação inclusiva, apenas dois se mostraram contra e de uma forma geral, não apresentaram obstáculos intransponíveis para a sua implantação, ao mesmo tempo em que tendem a julgar necessária uma formação especializada na área, requisito mais solicitado pelos professores entrevistados, seguido por recursos materiais e políticas públicas, como se os novos alunos ingressantes na classe regular fossem substancialmente distintos dos alunos sem deficiência. O movimento de inclusão social presente na educação inclusiva, pelos dados obtidos na pesquisa aqui relatada, está se fortalecendo; pelo fato de se desenvolver em uma sociedade contraditória, abriga em si mesmo essas contradições, que não devem ser ocultadas, mas, ao contrário, devem ter seus limites considerados, para que os avanços não sejam menosprezados nem tampouco exaltados.

Maruyama e col.(2009) verificaram e analisaram o conhecimento a respeito dos problemas visuais e do tema baixa visão entre os professores da rede regular de ensino, justificando a importância do pedagogo especializado como elo de ligação entre o médico oftalmologista e a escola. O pedagogo especializado em baixa visão tem papel importante nesse processo, pois esclarece a avaliação clínico-funcional, ou seja, os dados quantitativos e qualitativos do exame ocular realizado pelo médico, orientando os pais, os professores e a equipe escolar onde o aluno estuda quanto às dificuldades oculares e a utilização de auxílios ópticos, não ópticos e tecnológicos, de acordo com o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, garantindo o acesso de deficientes à rede escolar convencional, pública ou particular. Foi aplicado um questionário em 230 professores que atuavam na rede regular de ensino, de primeira a quarta série do ensino fundamental I da cidade de Santo André (SP), contudo foram devolvidos devidamente respondidos 123 (53,5%). Quando questionados se tinham recebido alguma orientação técnica a respeito de como lidar com alunos com baixa visão somente 21,1% dos entrevistados respondeu afirmativamente. Do total, 73,2% não sabia o que é ambliopia; 68,3% achavam que a criança deficiente visual prejudica mais a visão ao ler ou assistir televisão muito próxima; 95,9% acreditava que o aluno com baixa visão tem dificuldades para aprender e 43,9% não sabiam como encaminhar a criança a serviço oftalmológico especializado. Apesar do aumento crescente do número de alunos com necessidades especiais nas salas de aulas, o professor ainda mostrou dificuldade para ensiná-lo e até mesmo para onde encaminhá-lo. Poucos são aqueles com as orientações técnicas necessárias sobre deficiência visual, como

mostrou o estudo, justificando a presença do profissional com seus conhecimentos a respeito de modelos de aprendizagem, técnicas de ensino, didática, baixa visão, braille, cegueira, auxílios ópticos e informática para vincular áreas do saber tornando-se importante para o aluno, para o paciente, para o médico, para a família, para a escola e para a sociedade.

Pletch (2009) levantou alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. O primeiro aspecto levantado foi quanto à formação acadêmica do professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 62 reafirmou o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente um curso em nível superior. Com isso, perderam os educandos, os educadores e toda a sociedade. Outro aspecto levantado diz respeito à educação inclusiva, que depende de diversos fatores, como por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002). Neste aspecto merece destaque a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000) que no item referente à formação de professores, assinalou as competências que devem ser dominadas como parte de um processo

permanente de desenvolvimento profissional. Destacaram-se aquelas referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática. O documento acima referido apontou para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular. No que se refere ao âmbito institucional, o documento assinalou, entre outros, dois problemas centrais: a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçaram o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (MEC, 2000, p. 21-24). Finalizando, destacou a reformulação do currículo de formação dos professores para que exista harmonia com a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica que apresenta o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo.

4. Pesquisa realizada no ensino fundamental no município de Assis

4.1 Método e aplicação da pesquisa

Inicialmente foi realizado um estudo sobre o problema da deficiência na cidade de Assis, por meio de dados do último censo (ano 2000) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o número de deficientes existentes no município e, junto a Secretaria da Educação do mesmo, o levantamento das escolas existentes, assim como o número de portadores de necessidades especiais regularmente matriculados. Os indivíduos portadores de deficiência mental de grau severo e profundo que exigem atendimento de uma equipe multidisciplinar serão excluídos do estudo.

Foi aplicado um questionário dirigido aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas do município, contendo perguntas referentes à formação dos professores, espaço físico, a distribuição de portadores de deficiência em sala de aula, caso exista, assim como a opinião pessoal do administrador sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular (Anexo 1)

3.2 Panorama da inclusão no município de Assis/SP

A população do município de Assis compreende 95.703 habitantes, de acordo com IBGE/2006 (<http://www.assis.sp.gov.br>, acesso disponível em 16/5/2010). O quadro 3 apresenta o total de indivíduos encontrado para cada tipo de deficiência analisada pelo IBGE (2000).

TIPO DE DEFICIÊNCIA CONSIDERADA	TOTAL	SEM DECLARAÇÃO
Pelo menos uma das deficiências enumeradas	70.618	309
Deficiência mental permanente	9.189	59

Deficiência física-tetraplegia,paraplegia ou hemiplegia permanente	3.199	6
Deficiência física – falta de membro ou e parte dele (perna, braço, mão, pé, ou dedo polegar)	1.377	4
Deficiência visual – incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar	43.842	190
Deficiência auditiva – incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir	16.724	53
Deficiência motora – incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas	26.471	62
Nenhuma dessa deficiências	443.823	2.207
Sem declaração	3.063	189

Quadro 3: Total de indivíduos encontrado para cada tipo de deficiência analisada pelo IBGE (Censo, 2000).

Santos, Pacheco e Pacheco (2009) realizaram um censo por meio da aplicação de um questionário em visitas domiciliares para caracterizar a população com deficiência no município de Assis. Contudo, os dados obtidos não serão considerados no presente estudo, pois a pesquisa abrangeu 64,5% dos bairros, fato este que foi apresentado pelas autoras como um dos limitadores para a análise dos dados obtidos.

O município de Assis possui 21 escolas públicas do ensino fundamental e nove creches. Do total de 75 alunos portadores de necessidades educativas especiais, 72 estão matriculados no ensino fundamental e três nas creches.

A distribuição do total de alunos PNEES de acordo com o tipo de deficiência encontra-se no gráfico 1.

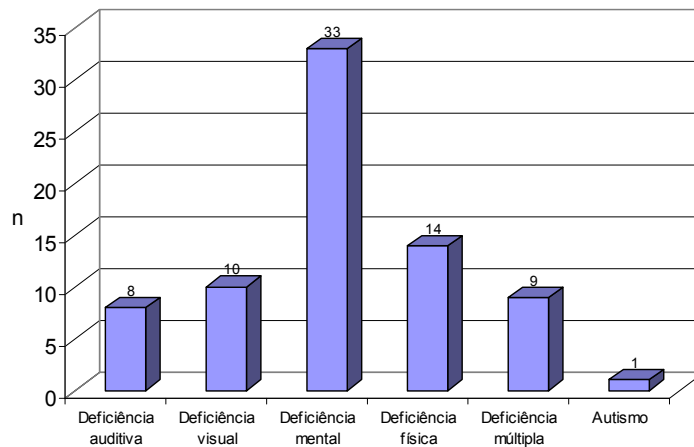


Gráfico 1: Distribuição do total de alunos portadores de necessidades educativas de acordo com o tipo de deficiência, no município de Assis, São Paulo.

- Questionário dirigido aos diretores e coordenadores pedagógicos da escola

Responderam o questionário os diretores e coordenadores das 21 escolas públicas do ensino fundamental. Importante ressaltar que estes profissionais optaram por responder o questionário de maneira única (anexo 7). A seguir está apresentada uma análise geral dos dados obtidos para cada pergunta realizada, nos gráficos de 2 a 8.

Gráfico 2: Existem portadores de necessidades especiais regularmente matriculados em sua Unidade de Ensino?

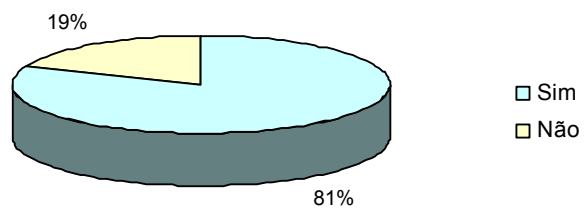


Gráfico 3: Se existem estão matriculados em classes especiais ou distribuídos de acordo com o grau de escolaridade?

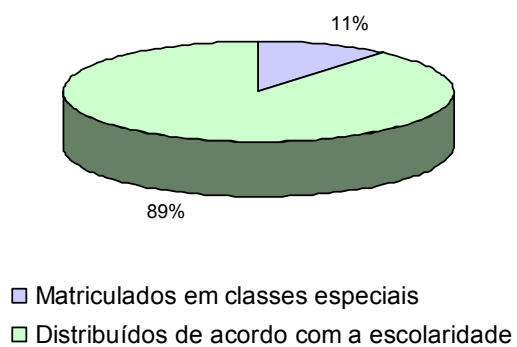
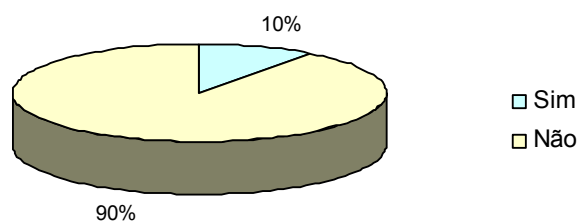


Gráfico 4: Os professores foram habilitados para atuar com os diferentes tipos de necessidades especiais de seus alunos?



4.1. Qual a carga mínima exigida para atuação desses professores?

Do total de escolas, 10 não souberam responder, sete exigem 30 horas, uma exige 25 horas, uma exige oito horas e duas um total de cinco horas.

Gráfico 5: Foram oferecidos cursos nos últimos cinco anos para professores que ministram aulas aos alunos portadores de necessidades especiais?

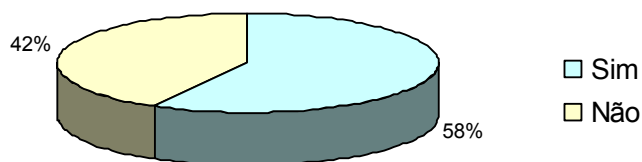
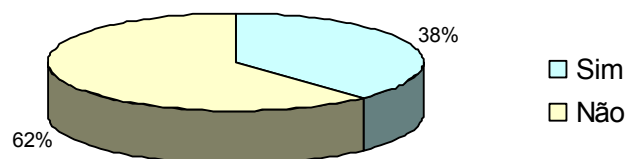


Gráfico 6: Foi feita alguma adaptação na sua unidade de ensino para receber os alunos portadores de necessidades especiais?



6.1. Quais foram?

Os dados demonstraram apenas adaptações arquitetônicas como disponibilização de um elevador em uma escola; quatro escolas com reformas em banheiros e construção de rampas e a instalação de uma sala multifuncional em apenas uma escola.

Gráfico 7: Você acredita na inclusão?

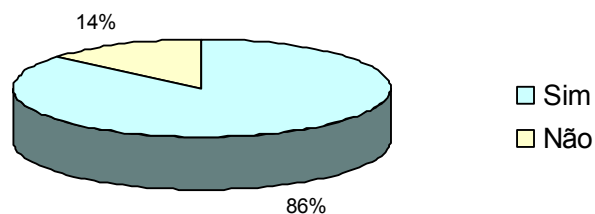
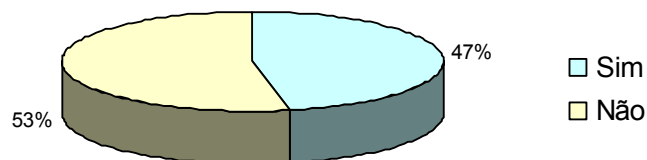


Gráfico 8: Você recebeu recursos físicos, financeiro, materiais e humanos para realizar a inclusão?



8.1. Qual foi a fonte do recurso?

Do total de 11 escolas que referiram ter recebido recursos, quatro foram federais, seis municipais e um estadual e municipal.

O questionário aplicado continha mais duas perguntas abertas, com as respostas tabuladas a seguir:

9. Como você percebe a interação entre as crianças “ditas normais” e os portadores de necessidades especiais?

Do total, seis questionários não apresentaram respostas, duas escolas consideraram a interação insatisfatória e 13 satisfatória.

Comentários sobre a interação satisfatória:

“Não há diferença entre elas, até porque o preconceito está no adulto e não na criança. Deste modo, como somos uma instituição que prima pelo bom

relacionamento e companheirismo não deixamos que haja qualquer tipo de preconceito”.

“A interação acontece naturalmente, brincam e brigam como iguais. As vezes os “normais” apresentam até um certo cuidado e carinho com os portadores de necessidades especiais”.

Comentário sobre a interação insatisfatória:

“O grupo exclui o portador de necessidades especiais por não entender suas expectativas”.

“As crianças ditas normais se relacionam consideravelmente bem com ele, mas quando mesmo está agressivo, fica se jogando no chão e estraga o material dos colegas ou até tenta bater, todos se afastam.”

10. Em relação aos pais como foi a interação entre a escola e família?

Do total, seis questionários não apresentaram respostas e 14 relataram que as famílias participam ativamente das atividades escolares sempre que solicitadas. Foi relatada uma mãe que não reconhece o filho como uma criança portadora de necessidades educativas especiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Governo Federal tem investido de forma gradativa na Educação Brasileira, contudo os resultados continuam insatisfatórios, uma vez que a queda de 29,1% na taxa de analfabetismo entre 1996 e 2006, não foi o suficiente para tirar o Brasil do penúltimo lugar no *ranking* de alfabetização na América do Sul, segundo dados do IBGE (<http://noticias.uol.com.br/educacao>, acesso disponível em maio de 2010).

Somando-se a esses dados podemos citar outros indicadores de que sistema educacional brasileiro apresenta políticas públicas por vezes equivocadas que não estão garantindo resultados satisfatórios. Pode ser citado, por exemplo, a progressão continuada, que tem gerado sérios déficits de aprendizagem, pois os alunos são aprovados para séries subseqüentes, muitas vezes, apresentando deficiências significantes no aprendizado. Com relação aos professores, tem sido foco de preocupação e discussão o nível de formação dos mesmos e a ausência de uma política de mérito, onde os bons seriam valorizados e serviria como um incentivo para uma constante capacitação.

É neste contexto que vem sendo discutida a educação inclusiva. Numa perspectiva histórica da legislação (Cury,2008), a educação inclusiva no Brasil já teve avanços e retrocessos, isto porque as leis eram criadas de acordo com as concepções de seus governantes e momento político de cada época. Assim, observa-se períodos em que a educação era voltada apenas a uma classe social, geralmente as mais abastadas, e em outros, se procurava atender também a população desfavorecida.

Este quadro se modificou com a Constituição Federal de 1998 garantindo:

Art 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se um Estado Democrático de Direito e tem como fundamento:

II- a dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I- constituir uma sociedade livre justa e solidária;

III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; i

Art. 208. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

atendendo assim os parâmetros internacionais ao priorizar o indivíduo inserindo no ordenamento jurídico, direitos fundamentais como a saúde, a educação, entre outros. Desta forma, observou-se uma modificação drástica na educação que teve que se adequar a novos princípios universais. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) criada em paradigmas anteriores teve que ser reformulada (1988), com destaque para: a descentralização administrativa da educação que foi transferida da união para o município; o aumento quantitativo no número de vagas e a nova visão da educação inclusiva.

Atualmente, a educação inclusiva é pautada pelas resoluções nº 95 de 21/11/2000; nº 02 de 11 de setembro de 2001 e a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 que dispõe sobre acesso e permanência dos alunos PNEES no ensino regular, e ações que viabilizam essa nova realidade educacional.

Contudo, duas décadas se passaram e poucas conquistas e mudanças aconteceram. O Estado para viabilizar a educação inclusiva com envolvimento das esferas federal, estadual e municipal criou um Programa denominado "Educação Inclusiva: direito à diversidade" e a Secretaria de Educação Especial do Governo Federal (MEC/ SEESP, 2007) estabeleceu cidades-pólo para multiplicar as suas

ações na área de Educação Especial (Marins e Matsukura,2009). Entretanto, apesar destas ações, o Estado tem se mostrado ineficaz no seu papel fiscalizador do processo de implantação da proposta, o que possivelmente auxiliaria na obtenção de resultados mais positivos na inclusão dos PNEES no ensino regular.

Estudos que tiveram como metodologia a análise de documentos e registros oficiais constataram a falta de preocupação e organização das informações voltadas à educação inclusiva por parte da administração pública. Por vezes, os dados obtidos foram provenientes de ações isoladas por parte de diretores e professores, o que dificultou qualquer análise longitudinal dos resultados obtidos na escola que possuía entre seus alunos, aqueles com necessidades especiais (Matos, 2007; Prieto e Sousa, 2006). Importante ressaltar, que dados oficiais são imprescindíveis para que uma política pública seja mantida e aprimorada, porque se parte do pressuposto que os mesmos são verdadeiros, refletindo a real situação do problema, evitando-se assim, uma análise empírica.

A legislação brasileira definiu com clareza a população alvo a qual a educação inclusiva se destina, entretanto, não há dados oficiais precisos sobre o número de PNEES existentes no Brasil de acordo com cada região, informação básica para se implantar qualquer política pública (Neri, 2003). O IBGE poderia ser a fonte de informação, contudo os critérios utilizados pelo mesmo dificultam a aplicação dos dados ao dispositivo legal que define quem são os educandos com necessidades educacionais especiais (Artigo 5º da Resolução nº 2 de 11/9/20010). A classificação de deficiência utilizada pelo IBGE em seis categorias visual, auditiva, motora, física, mental e múltiplas deficiências engloba todos os aspectos que refletem o desenvolvimento global do indivíduo: motor, lingüístico, sensorial,

cognitivo, socialização e autos-cuidados, e, vai ao encontro de definições nacionais e internacionais de deficiência.

A Organização Mundial de Saúde (1980) classificou as necessidades especiais como: impedimentos - qualquer anormalidade da função ou estrutura psicológica, física ou anatômica; deficiência - restrição ou falta resultante de um impedimento e incapacidade como desvantagem resultante de deficiência e impedimento (Silva,2002). Na área médica brasileira, encontram-se as seguintes definições: Deficiência Física - alteração completa ou parcial dos membros superiores (braços) e ou inferiores (pernas), acarretando o comprometimento da função física; Deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus, desde uma perda leve até a perda total da audição; Deficiência visual - abrange desde a cegueira até a visão subnormal (ou baixa visão), que é uma diminuição significativa da capacidade de enxergar, com redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitações de outras capacidades; Deficiência mental (*American Association of Mental Retardation/AAMR*) e Associação Americana de Deficiência Mental) - funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto-cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, de lazer e trabalho. Manifesta-se antes dos dezoito anos de idade, e, Deficiência múltipla - associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/ auditiva/física), com comprometimentos que acarretam conseqüências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa (Gil,2005)

Contudo, a limitação dos dados fornecidos pelo IBGE (2000) refere-se ao critério de grau de severidade: incapaz, alguma ou grande dificuldade permanente, pois impossibilita identificar com clareza quais seriam os indivíduos que realmente necessitariam e se beneficiariam com a política da educação inclusiva.

Na literatura da área não existe um consenso se a inclusão dos PNEES no ensino regular é uma proposta viável. Não foi encontrado nenhum relato de experiências bem sucedidas, porém se verifica a inexistência de propostas aplicadas em condições ao menos favoráveis, que permitiriam realmente uma análise fundamentada e correta.

Ao se apresentar uma proposta inclusiva, o mínimo que se espera é a capacitação dos profissionais envolvidos na educação do aluno com necessidades especiais, desde o professor ao funcionário administrativo. Contudo, este é o aspecto mais referido nos estudos como deficitário, e mostra-se o principal anseio dos envolvidos no processo, pois o professor não foi preparado em nível de graduação, considerando o Curso de Pedagogia, e não foram oferecidos cursos de capacitação visando à educação contínua e permanente principalmente, para aqueles que se encontram em atuação. O que se observa comumente, são professores educando os PNEES mantendo o mesmo currículo, metodologia pedagógica e a realização da avaliação de desempenho de forma tradicional (Sant'Ana 2005; Crochík e col, 2009; Marins e Matsukura, 2009).

A problemática da formação do professor torna-se muito mais complexa quando consideramos que o único critério para formação das salas de aula é a faixa etária, o que pode levar o professor a se deparar com uma diversidade de patologias que apresentam quadros clínicos diferentes o que exige um tratamento diferenciado

e específico. Este fato justifica haver uma equipe na escola formada não apenas por profissionais da educação, mas também da área da saúde para assessorar os profissionais da instituição, criando condições de permanência e inserção dos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Associado a isto, as salas de recursos com tecnologia assistida, exigência por lei, que atendem a pluralidade desses novos alunos, e promove a auto-estima, a autonomia, e a criatividade durante o processo educacional, nem sempre existem nas escolas, pela dificuldade de se implantar e mantê-las, considerando o número de alunos PNEES matriculados na unidade.

Deve ser considerado também o aspecto social em que o PNEES muitas vezes não é aceito pelos alunos “ditos normais” dentro da própria escola o que acaba por gerar o inverso do que é proposto: a exclusão. Assim, na educação familiar, trabalhar o conceito de deficiência passa a ser importante mesmo não havendo um indivíduo na família ou próximo, para que na formação da personalidade da criança, não se solidifique preconceitos e a mesma aprenda a conviver com as diferenças. A partir daí poder-se-á propor que a interação entre os alunos seja um facilitador para o aprendizado dos PNEES.

Assim, a impressão que se fica da situação atual, é que houve a inserção do aluno com necessidades especiais, mas não a inclusão do mesmo no ensino regular.

Kafrouni (2001) propôs uma discussão em torno de dois termos aparentemente parecidos, mas cercado de muitas antinomias, o que se faz necessário distingui-los: integrar e incluir. Centralizar a deficiência na pessoa que a possui, exigindo dela sua reabilitação para que possa ingressar na sociedade é uma

postura que define a integração. A inclusão parte de outro paradigma do qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo a sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total do indivíduo independente de seus déficits ou necessidades.

No contexto jurídico existe também uma antinomia, pois a mesma legislação que preconiza o acesso à educação de forma indiscriminada, contraria princípios norteadores de todo ordenamento jurídico, como o princípio da isonomia e da dignidade da pessoa humana que consiste em “tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual”. Isto porque, ao inserir o aluno sem criar condições físicas, pedagógicas e humanas estamos tratando todos os alunos como iguais sem respeitar as diferenças e as necessidades individuais. A dignidade destes PNEES passa a ser desrespeitada a partir do momento que as condições oferecidas fazem do aluno mero espectador da aprendizagem e não sujeito da mesma.

Após a análise crítica da literatura da área concluiu-se que, até o momento, o Brasil integra, mas não inclui os alunos PNEES, apesar de possuir o escopo da inclusão. Atualmente, a educação inclusiva pode ser considerada utopia devido aos inúmeros desafios que precisam ser vencidos, mas não pode ser ignorada a legalidade formal da mesma. A existência da lei garante o direito de acesso aos alunos PNEES ao ensino regular, com todas as condições necessárias para que o aprendizado ocorra efetivamente, e principalmente mantêm a sociedade consciente e ativa para que a educação inclusiva possa se materializar em uma legalidade material, ou seja, tornar-se uma realidade no sistema educacional brasileiro.

6. BIBLIOGRAFIA

Almeida V, Moreira AC, Fernandes MC, Rodrigues OMPR. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação psicol.* 2002; 6(2): 223-231.

Amaral LM,. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferenças/necessidades educacionais especiais. *Temas desenvolv.*; 1991: 8(47): 17-23.

Azevedo TFP. Educação de pessoas com necessidades especiais: o caso de Juiz de Fora. *Temas desenvolv.* 2000; 9 (50): 40-7.

Bartalotti CC, Almeida RZ, Yonezaki C, Manoel MC, Nascimento V, Carvalho MG, Correa M B e Alvarez APFO. Concepções de profissionais de educação e saúde sobre educação inclusiva: reflexão para uma prática transformadora. *O Mundo da Saúde.* 2008; 32(2):124-130.

Barros AS, A integração do deficiente físico em escolas regulares: relato de experiência; *Temas desenvolv.*; 1999: 8(46):20-7.

Cury CRJ, A educação escolar, a exclusão e seus destinatários, *Educ. rev.*2008; (48):207-222.

Crochík JL, Freller CC, Dias MAL, Feffermann M, Nascimento RB, Casco R. Atitudes de professores em relação a educação inclusiva. *Psicol. cienc. prof.* 2009; 29(1): 40-59:

Enumo S.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Ver. Brás. Educ. esp.* 2005; 11(33):335-354.

Freitas NK. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, aval. pol. públ. Educ.* 2008;16(60):323-336

Garcia RMC. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Rev. bras. educ. espec.* 2006;12(3):299-316.

Gil M, (coord.). *Educação Inclusiva: o que o professor tem haver com isso?* São Paulo; Ashoka; 2005. 165p. ilustr.

Gomes C, Gonzales RFL.. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicol.ciênc.prof.* 2007;27(3)406-417.

Gomes CB. Altemir JG. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Brás. Educ. esp.*; 12(1): 86-100.

Gonçalves N.G., História, estado e educação: uma leitura sobre o Estado brasileiro (1971-2000), Educ. rev. 2008; (31): 145-165.

Kafrouni R, Pan MAGS, A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente a capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. Interação. 2001; 5: 31-45.

Mesquita RB, Landim FLP, Collares PML, Cícera G. Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva. Interface comum saúde e educ. 2008; 12(26): 549-562.

Martins SCF, Matsukura TS. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. Rev. bras. educ. espec. 2009; 15(1): 45-64.

Matos ND, A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001), Rev. bras. educ. espec. 2007; 13(1): 77-94.

Marques CA, Jenevain GP, Souza J, José A, Katiúscia CV, Carvalho Marcello MDM, Paula. OLB, Ferreira SMA. A década de 1960: a realidade da educação especial no Brasil. Temas desenvolv. 2003; 11 (66):19-26.

Marques, CA, Pereira RRD, Moura, Simone M. A educação especial na década de 1950: um estado da questão. Temas e desenvolv. 1999; 8(46): 5-14.

Maruyama AT, Sampaio PRS, Rehder JRL. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão, Rev. bras. oftalmol. 2009; 68(2): 73-75.

Mastoldi BS, Pacheco SCS, Pacheco CRS. Censo das Pessoas com Deficiência do Município de Assis. Programa de Iniciação Científica da Universidade Paulista (UNIP). 2010.

Marquezine MC, Tramontina VM, Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina, Rev. bras. educ. espec. 2006; 12(1): 101-122.

Martins LAR. Por uma escola aberta as necessidades dos alunos. Temas desenvolv; 2002; 28-34.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. CAD. CEDES. 2008; 28(75): 269-273.

Neri M, Pinto, Alexandre SW, Costilla H. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro; FGV/IBRE/CPS; 2003. 188p.

Oliveira AAS, Leite L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico, Ensaio. aval.pol.públ.Educ. 2007;15(57): 511-524..

Pletch MD A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. ver. 2009; (33)-143-156.

Preto RG, Sousa SZL. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. Ver. Brás. Educ. espec. 2006; 12(2): 187-202.

Ramos AS, Alves L.M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão, Rev. bras. educ. espec 2008; 14(2): 235-250.

Sant'Ana IM, Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicol. estud. 2005; 10(22): 227-234.

Silva SC, Aranha MSF. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Ver. Brás. Educ. espec. 2005; 11(3): 373-294.

Silva EJC, Ilerenna JJC, Cardoso, Maria HC, Aspectos históricos do atendimento ao deficiente: da segregação a educação inclusiva Temas e desenvolv. 2002; 11(63): 5-13.

Anexo 1: Questionário dirigido aos diretores e coordenadores pedagógicos da escola.

1. Existem portadores de necessidades especiais regularmente matriculados em sua Unidade de Ensino?
2. Se existem estão matriculados em classes especiais ou distribuídos de acordo com o grau de escolaridade?
3. Os professores foram habilitados para atuar com os diferentes tipos de necessidades especiais de seus alunos?
4. Qual a carga mínima exigida para atuação desses professores?
5. Foram oferecidos cursos nos últimos cinco anos para professores que ministram aulas aos alunos portadores de necessidades especiais?
6. Foi feita alguma adaptação na sua unidade de ensino para receber os alunos portadores de necessidades especiais? Quais foram?
7. Você acredita na inclusão?
8. Você recebeu recursos físicos, financeiro, materiais e humanos para realizar a inclusão? Qual foi a fonte do recurso?
9. Como você percebe a interação entre as crianças “ditas normais” e os portadores de necessidades especiais?
10. Em relação aos pais como foi a interação entre a escola e família?

Anexo 2: Resolução nº 95 de 21/11/2000.

Resolução - 95, de 21-11-2000

Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 22 de novembro de 2000

Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

A Secretária da Educação, com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, e considerando que:

a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais; a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado; em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos; a rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e que os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais, resolve:

Artigo 1º- São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

Artigo 2º- Os alunos portadores de necessidades especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua integração direta em classes comuns.

§ 1º- O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes

especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

§ 2º- Aplica-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

Artigo 3º- O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

Artigo 4º- Caberá aos Conselhos de Classe/Ciclo/Série, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo, acompanhado de fichas de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelas diferentes modalidades de educação especial.

Parágrafo único- Em conformidade com o parecer emitido pelo Conselho de Classe/Ciclo/Série, o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com atendimento de apoio em sala de recursos ou permanecer na classe especial.

Artigo 5º- Os alunos que apresentarem deficiências com 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 SE.

Artigo 6º- Para os alunos portadores de necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei 9394/96, expedir declarações com terminalidade específica de determinada série.

§ 1º- A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 2º- A escola deverá se articular com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

Artigo 6º- Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Artigo 7º- A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único- Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que freqüentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II- turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular,

Artigo 8º - Na organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I- o funcionamento diário da sala de recursos será de, no mínimo, um turno de 5 horas diárias consecutivas, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;

II- o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno;

II- o funcionamento de classe especial será de 5 horas diárias para atendimento de, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 alunos de uma mesma área de deficiência.

Artigo 9º - A organização dos SAPes na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou de classe especial, somente poderá ocorrer quando houver:

I- comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;

II- professor habilitado na área;

III- espaço físico adequado, não segregado;

IV- recursos e materiais didáticos específicos.

Parágrafo único - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

Artigo 10- Os docentes habilitados para atuarem nos SApEs serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial,

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós graduação - strictu sensu - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Artigo 11- Caberá ao professor de Educação Especial, além das funções docentes:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II- elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação;

III- integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Artigo 12- As unidades escolares que não comportarem a existência dos SAPEs, poderão contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocados em SAPEs da região.

Artigo 13- Caberá às Diretorias de Ensino:

I- proceder ao levantamento da demanda por das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento mediante o encaminhamento de alunos para outra escola ou remanejamento de recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;

II- propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino;

III- orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

Artigo 14- As situações não previstas na presente resolução serão analisadas e resolvidas por Grupo Especial de Trabalho, a ser instituído junto ao Gabinete desta Pasta, e encaminhadas aos órgãos centrais para as providências que se fizerem necessárias.

Artigo 16 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE 247/86.

Anexo 3: Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. (*)

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em 3 tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9o As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para

atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa,

facultando-lhes e às suas famílias a opção⁴ pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2o Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1o As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2o As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

Anexo 4: Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004

Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoa Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Art. 2o Para os fins do disposto no art. 1o desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

§ 1o O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá as normas relativas aos critérios de alocação dos recursos, valores **per capita**, unidades executoras e caracterização de entidades, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PAED.

§ 2o A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta-corrente específica.

§ 3o A transferência de recursos financeiros às entidades é condicionada à aprovação prévia pelos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, de programa de aplicação que atenda aos objetivos estabelecidos no art. 1o desta Lei.

§ 4o Os recursos recebidos à conta do PAED deverão ser aplicados pela entidade executora em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3o Para os fins do disposto no art. 1o desta Lei e no art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prestar apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de:

- I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;
- II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos;
- III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades.

Parágrafo único. Os profissionais do magistério cedidos nos termos do caput deste artigo, no desempenho de suas atividades, serão considerados como em efetivo exercício no ensino fundamental público, para os fins do disposto no art. 7º da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Art. 4º O PAED será custeado por:

I - recursos consignados ao FNDE, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira;

II - doações realizadas por entidades nacionais ou internacionais, públicas ou privadas;

III - outras fontes de recursos que lhe forem especificamente destinadas.

Parágrafo único. Os recursos de que trata o inciso I deste artigo não excederão, por educando portador de deficiência, ao valor de que trata o § 1º do art. 6º da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Art. 5º No exercício de 2003, os valores per capita de que trata o § 1º do art. 2º serão fixados em 2/12 (dois duodécimos) do calculado para o ano.

Art. 6º A prestação de contas dos recursos recebidos à conta do PAED, constituída dos documentos definidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE, será apresentada pela entidade executora ao Conselho que houver aprovado o respectivo programa de aplicação, até 28 de fevereiro do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 1º O Conselho que houver aprovado o programa de aplicação consolidará as prestações de contas, emitindo parecer conclusivo sobre cada uma, e encaminhará relatório circunstanciado ao FNDE até 30 de abril do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 2º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PAED à unidade executora que:

I - descumprir o disposto no caput deste artigo;

II - tiver sua prestação de contas rejeitada; ou

III - utilizar os recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PAED, conforme constatado por análise documental ou auditoria.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de março de 2004.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Guido Mantega
José Dirceu de Oliveira e Silva

Anexo 5: Estudos não selecionados para a revisão da literatura.

ESTUDO	CONTEÚDO
Marques,L.P. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. Temas desenvolv 8 (48):30-7,2000	Texto específico da área de pedagogia que realiza uma comparação crítica de métodos educacionais: Van de Veer, Vygotsky e Piaget.
Viviani,M.D'Ángelo. História de inclusão: vencendo pela persistência. Temas desenvolv 2001. 10(58-59):59CE-64CE.	Estudo de caso que relata o atendimento realizado pela autora de uma aluna adulta portadora de Paralisia Cerebral que frequentava a associação educacional Quero-Quero, onde a autora é coordenadora psico-pedagógica.
Meyrelles D. de J., Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva, Psicol. Soc. Vol.16 no.1 Porto Alegre 2004,	Estudo de caso que apresenta um projeto educativo para o aluno com necessidades especiais a ser trabalhado em sala de aula, elaborado com o professor e pedagoga.
Peterson P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de	Traça um panorama sobre o processo de inclusão dos

<p>professores, Rev. bras. educ. espec. vol.12 n^o. 1 Marília Jan./Apr. 2006</p>	<p>portadores de necessidades especiais em classes gerais no Arizona, Estados Unidos, assim como faz uma análise crítica da literatura internacional sobre a formação do professor para atuar com alunos portadores de necessidades especiais..</p>
<p>Capovilla F. C. Recursos para educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva, O Mundo da Saúde São Paulo: 2008: abr/jun 32(2):208-214</p>	<p>Revisão de recursos acessíveis para prevenir e tratar distúrbios de aprendizagem.</p>
<p>Azevedo T. F. P.Educação da pessoa com necessidades especiais: o caso de Juiz de Fora,Temas desenvolv.:9(50): 40-7, maio-jun.2000</p>	<p>Estudo de caso que apresenta a concepção do portador de necessidades especiais.</p>
<p>Miranda G.V. Escola Plural Estud. av. vol.21 (60) São Paulo May/Aug. 2007</p>	<p>Traça um relato de uma política estatal para as escolas públicas, se refere a educação de forma abrangente sem focar no portador de necessidades especiais.</p>

<p>Deliberato D. Educação inclusiva Rev. bras. educ. espec. vol.14 no.3 Marília Sept./Dec. 2008</p>	<p>Resenha de livro</p>
<p>Barros W. M. B. B Educação especial e educação inclusiva: desafios para a construção do direito à educação, Rev. bras. educ. espec. vol.13 no.2 Marília May/Aug. 2007</p>	<p>Resenha de livro</p>
<p>Adriana Laplane Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra Educ. Soc. vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006</p>	<p>O artigo analisa as condições de implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e no Reino Unido.</p>
<p>Melo F. R. L.V.M e Martins L. de A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola Rev. bras. educ.espec. vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007</p>	<p>Este estudo tem como objetivo situar aspectos relativos a uma análise empreendida em duas escolas regulares da cidade do Natal/RN, a respeito de como têm se organizado, do ponto de vista ambiental e</p>

	<p>pedagógico, para incluir o aluno com paralisia cerebral em seu contexto. Com base no objetivo proposto, foi realizado um estudo descritivo do tipo estudo de caso</p>
<p>Sena P. A legislação do Fundeb Cad. Pesqui. vol.38 no.134 São Paulo May/Aug. 2008</p>	<p>O artigo analisa a legislação referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, em contraste com as normas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.</p>
<p>Maequezine M.C. e Tramontina V. M., Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina, Rev. bras. educ. espec. vol.12 no.1 Marília Jan./Apr. 2006</p>	<p>O artigo faz uma avaliação da produção científica desenvolvida pelo corpo discente da Universidade Estadual de Londrina-Pr,</p>

	visando a reformulação curricular do curso de pós graduação para formação de professores de Educação Especial
Mesquita e col. Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva, Interface (Botucatu) vol. 12 n. 26 Botucatu July/Sept. 2008	A pesquisa faz uma análise da aplicação de redes sociais informais como auxílio a educação inclusiva.

