



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

YARA CLÉCIA PEREIRA MOURA

O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): LIMITES
E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA - PB

JOÃO PESSOA – PB

2017

YARA CLÉCIA PEREIRA MOURA

O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): LIMITES
E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA - PB

Dissertação, referente à linha de pesquisa: “Serviço social, Trabalho e Política Social”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Soares

JOÃO PESSOA – PB

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929s Moura, Yara Clécia Pereira.

O serviço de Atendimento Educacional Especializado
(AEE) : limites e possibilidades da proposta de
educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa
- PB / Yara Clécia Pereira Moura. - João Pessoa, 2017.
153 f. : il.

Orientação: Maria de Lourdes Soares.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

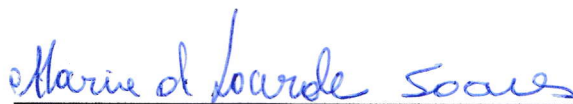
1. Educação inclusiva - João Pessoa - PB. 2.
Necessidades educacionais especiais - Crianças. 3.
Políticas educacionais. I. Soares, Maria de Lourdes.
II. Título.

UFPB/BC

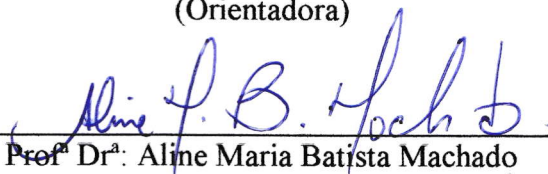
YARA CLÉCIA PEREIRA MOURA

O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): LIMITES
E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA - PB

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba, pela seguinte banca examinadora:



Profª Drª: Maria de Lourdes Soares
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
(Orientadora)



Profª Drª: Aline Maria Batista Machado
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
(Co-orientadora)

Profª Drª: Edineide Jezine Mesquita Araújo
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
(Examinadora)

JOÃO PESSOA – PB, 28 de setembro de 2017

A ti Senhor, toda honra e toda Glória. Dedico a Deus Pai, ao Filho e ao Espírito Santo. Que me concedeu o fechamento de mais um ciclo da minha vida. E da forma mais branda e cuidadosa me ensinou que o tempo é d'Ele e não meu. E no tempo d'Ele, tudo é perfeito!

AGRADECIMENTOS

Aquela que mesmo distante, fisicamente, mas sempre está presente, nas orações, no cuidado, no amor, na dedicação, a minha mainha, Arcelina Moura de Magalhães e Sousa, que não mede esforços para dar o melhor as suas filhas. Obrigada por tudo mãe! Te amo!

E como dizia Euclides da Cunha: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte” (1979, p. 51) Ao meu pai, Germano Pereira de Sousa, sua universidade foi a roça, desde as 4:00 horas da manhã até o entardecer, todos os dias, sai pra trabalhar, na esperança de nos possibilitar uma melhor condição de vida e nos deixar o bem mais precioso: os estudos. Obrigada meu herói!

A minha irmã Arcelianne Pereira Moura, pela paciência, pelo companheirismo e o cuidado que tem por mim, mesmo da sua forma bruta de demonstrar. E mesmo que muitos eu não os siga, sempre tem os conselhos certos. Te amo Naninha!

A meu noivo, Dalbert Lira Cavalcanti de Lira, o meu melhor amigo, com a sua maneira incomparável de amar e querer bem, confia, acredita, torce por mim e me incentiva a cada dia a ser uma pessoa melhor. Daqui a dois meses nos veremos no altar! Obrigada amor.

Minha gratidão àqueles que perto ou longe ama, cuida e ora por mim: minha família, em especial a tia Renecy, minha tia-mãe. Te amo.

A minha orientadora Maria de Lourdes Soares, pelo apoio, pela compreensão e paciência que teve por mim. Sempre disponível e disposta a ajudar no que for possível. Grata pelos seus ensinamentos.

A professora Aline Machado, por aceitar colaborar para a construção da minha Dissertação, suas contribuições colaboraram muito para minha maturação teórica.

A professora Edineide Jezine Mesquita Araújo que aceitou o convite prontamente para participar da banca desse estudo. Obrigada pelas enriquecedoras contribuições na qualificação, minha admiração por você.

Aos demais professores do programa de Pós Graduação em Serviço Social da UFPB, seus ensinamentos, contribuições nos proporcionou à produção de conhecimento com bases sólidas. Meu muito obrigada!

A minha querida amiga Sofia Ulisses, aquela que sempre acreditou em mim, para além do trabalho e do mestrado, se tornou para toda vida. Obrigada por contribuir para a realização dos meus tantos sonhos amiga. Minha admiração por você é imensa. Te amo ‘mofi’.

A turma de 2015 do Programa de Pós – Graduação em Serviço Social, pelas partilhas de conhecimento. Em especial a Danielly, pelo carinho e momentos lindos de ajuda mútua e a Joacely pela contribuição para a coleta de dados.

A Escola Municipal de E. F. Índio Piragibe e a Escola Municipal Índio de E. F. Antenor Navarro, pela autorização e apoio a realização da nossa pesquisa.

E a outros não citados, mas que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho. Meu muito obrigada!

**Tudo tem o seu tempo determinado e há tempo
pra todo propósito debaixo do céu: Tempo de
nascer e tempo de morrer,
Tempo de plantar e tempo de arrancar o que se
plantou. Tempo de matar e tempo de curar.
Tempo de derrubar e tempo de edificar. Tempo
chorar e tempo de rir. Tempo de pratear e
tempo de saltar. Tempo de espalhar pedras e
tempo de juntar pedras. Tempo de abraçar e
tempo de afastar-se de abraçar. Tempo de
buscar e tempo de perder. Tempo de guardar e
tempo de deitar fora. Tempo de rasgar e tempo
de coser. Tempo de estar calado, tempo de falar.
Tempo de amar e tempo de aborrecer. Tempo
de guerra e tempo de paz.
Eclesiastes 3.8**

Hoje é tempo de Agradecer!

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de discutir e analisar a proposta da educação inclusiva em Escolas Municipais da cidade de João Pessoa/PB e as nuances do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para subsidiar o contexto educacional propagado pela educação inclusiva. Refletindo assim sobre as contribuições deste Serviço, como um dos maiores serviços de educação especial, implantado nas escolas públicas brasileiras, complementar à educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE nas salas regulares. Tal reflexão será realizada a partir das experiências e perspectivas dos professores da sala regular e dos professores da sala de AEE que trabalham com esses alunos em escolas municipais de ensino fundamental I de João Pessoa/PB. Durante nossos estudos propomo-nos traçar o perfil dos professores que atuam nas escolas pesquisadas, compreender como é ofertado o processo de qualificação/capacitação que o Estado oferece a esses professores, além de refletir sobre os desafios, perspectivas, possibilidades para o trabalho com alunos com NEE e a concretização dessa proposta educacional. Os procedimentos metodológicos utilizados é de caráter exploratória, de abordagem qualitativa, utilizando a técnica de coleta de dados em amostra intencional, aplicado através de questionário semiestruturado como instrumento desta pesquisa, realizada após aprovação no Conselho de Ética de Pesquisa, respeitando as questões éticas e de sigilo dos sujeitos pesquisados. A análise dos dados coletados ocorreu em consonância com o arcabouço bibliográfico referenciado no decorrer desse trabalho dissertativo. Orientado pela abordagem materialista histórico-dialética, buscamos compreender a atualidade da Política de Educação que encontra-se inserido num contexto estrutural, situando a política de educação inclusiva inserido no contexto amplo de reestruturação econômica, política e cultural. Com base na pesquisa realizada, percebe-se que a proposta da inclusão não se enquadra mais no paradigma da Política de Educação vigente, pelo contrário, requer modificações profundas dessa política educacional tradicional/conservadora. No que concerne ao incentivo dos entes federativos com investimentos na Política de Educação, com valorização a proposta da educação inclusiva, repercutindo de maneira direta na valorização dos professores – política de formação continuada, encargos salariais satisfatórios, maior funcionalidade em projetos de acessibilidade, tanto estrutural, quanto pedagógica e curricular, investimentos em materiais didáticos e tecnologias assistidas para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. Reavaliando com isso, a organização funcional das escolas públicas, enquanto espaço de que se constitui meio e fim para operacionalização da Política de Educação brasileira.

Palavras-chave: Estado. Política de Educação. Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

The present work has the objective of discussing and analyzing the proposal of inclusive education in Municipal Schools of the city of João Pessoa / PB and the nuances of the Specialized Educational Assistance Service to subsidize the educational context propagated by inclusive education. Reflecting on the contributions of this Service, as one of the largest special education services, implemented in Brazilian public schools, complementary to the education of students with special educational needs (SEN) in regular rooms. This reflection will be based on the experiences and perspectives of the teachers of the regular classroom and the teachers of the AEE room who work with these students in municipal schools of elementary school I of João Pessoa / PB. During our studies, we propose to outline the profile of teachers working in the schools surveyed, to understand how the qualification / training process offered by the State is offered to these teachers, as well as to reflect on the challenges, perspectives and possibilities for working with students with SEN and the implementation of this educational proposal. The methodological procedures used are of an exploratory nature, with a qualitative approach, using the technique of data collection in an intentional sample, applied through a semi-structured questionnaire as instrument of this research, carried out after approval by the Ethics Research Council, respecting ethical and secrecy of the subjects. The analysis of the collected data occurred in consonance with the bibliographical framework referenced in the course of this dissertative work. Guided by the historical-dialectical materialist approach, we seek to understand the current situation of Education Policy, which is inserted in a structural context, placing inclusive education policy within the broad context of economic, political and cultural restructuring. Based on the research carried out, it can be seen that the inclusion proposal does not fit the paradigm of the Living Education Policy, but rather requires profound modifications of this traditional / conservative educational policy. Regarding the incentive of federal entities with investments in Education Policy, with emphasis on the proposal of inclusive education, with direct repercussion on the valorization of teachers - continuing education policy, satisfactory salary costs, greater functionality in projects of accessibility, both structural, as well as pedagogical and curricular activities, investments in teaching materials and assisted technologies for working with students with special educational needs (SEN). Reaffirming with this, the functional organization of public schools, as a space that constitutes the means and purpose for the operationalization of the Brazilian Education Policy.

Keywords: State. Education Policy. Inclusive education. Special Educational Needs

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Índice populacional de pessoas com Necessidade Especial.....	78
Figura 02- Registro Fotográfico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe.....	86
Figura 03 - Registro Fotográfico da Escola Antenor Navarro.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Índice de pessoas com deficiências por região.....	78
Gráfico 02 - Matrículas por modalidade e nível de ensino.....	83
Gráfico 03 - Tempo de Serviço dos Docentes.....	94
Gráfico 04 - Tempo de envolvimento dos docentes com a educação inclusiva.....	95
Gráfico 05 - Gênero/Sexo.....	96
Gráfico 06 - Faixa Etária dos pesquisados - Escola Antenor Navarro.....	97
Gráfico 07 - Faixa Etária dos pesquisados – Escola Índio Piragibe.....	97
Gráfico 08 - Formação dos Docentes.....	98
Gráfico 09 - Média Salarial.....	99
Gráfico 10 - Filiação sindical.....	101
Gráfico 11 - Condições das escolas para receber alunos com NEE.....	102
Gráfico 12 - Possibilidades de avanços.....	109
Gráfico 13 - A preparação dos professores para o trabalho com alunos com NEE.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE matriculados nas escolas pesquisadas.....	76
Quadro 02 – Quantitativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na rede regular de ensino no Estado da Paraíba.....	80
Quadro 03 - Quantitativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na rede regular de ensino no município de João Pessoa.....	85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALADIS	Associação Latino Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social
ANDES	Associação Nacional dos Docentes em Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução Econômica
BM	Banco Mundial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CEB	Conselho de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPA	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CONED	Congresso Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPAS	Previdência e Assistência Social
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPECIJ	Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infanto-Juvenil
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD	Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O PARADIGMA DA INCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: REFLEXÕES E DEBATES SOBRE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
1.1 O processo Histórico da Política de Educação no Brasil: do regime militar ao Processo democrático, o marco a partir da Constituição Federal de 1988.....	23
1.2 Construção socio-histórico e conceitual das pessoas com necessidades educacionais especiais: da exclusão ao processo de inclusão	36
1.3 Categorias Conceituais	42
1.3.1 Educação Inclusiva	43
1.3.2 Necessidades Educacionais Especiais (NEE).....	47
1.3.3 Acessibilidade	49
CAPÍTULO 2 - MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: O PROJETO NEOLIBERAL, INFLEXÕES PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS E REBATIMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	52
2.1 Os ditames do projeto neoliberal e seus rebatimentos nas políticas sociais.....	52
2.2 As ofensivas dos organismos internacionais e a definição de prioridades e estratégias para a política de educação.....	60
2.3 Orientações dos organismos internacionais para a proposta da Educação Inclusiva.....	69
2.4 Serviço de Atendimento Educacional Especializado: do que se trata?.....	72
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB	79
3.1 Apresentação da Pesquisa: as ferramentas analíticas postas em ação	79
3.2 Caracterização da pessoa com necessidade especial: Paraíba / João Pessoa.....	81
3.3 Caracterização das escolas Pesquisadas.....	89
3.4 Tratamento dos dados.....	95
3.5 Apresentação e análise dos resultados.....	96
3.5.1 O perfil dos professores pesquisados.....	97

3.6 Os saberes construídos.....	106
3.6.1 Condições das escolas para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais.....	107
3.6.2 As escolas frente o paradigma da Educação Inclusiva – condições disponíveis x condições necessárias.....	110
3.6.3 A perspectiva dos docentes sobre a proposta da educação inclusiva.....	113
3.6.4 O papel do Serviço de Atendimento Educacional Especializado.....	115
3.6.5 Qualificação e Capacitação profissional.....	116
3.6.6 Interação do aluno com o ambiente escolar.....	120
3.6.7 A importância do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE	122
3.6.8 Desafios para a efetivação do paradigma educação inclusiva.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	141
ANEXOS.....	148

INTRODUÇÃO

Com o avanço do sistema de ensino, é cada vez mais evidente falar em educação inclusiva. Assim como elucida Glat (2011), esta se centra na concepção de uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade, as diferenças e as necessidades de cada aluno. Contudo, a efetivação desses princípios inclusivos não é tarefa fácil, este processo é resultado de árduas lutas e reivindicações que enfrentam muitos entraves para, de fato, efetivar-se. Desse modo, para entender a proposta da educação inclusiva, objeto de nosso estudo, a priori é necessário compreender a qual política essa modalidade de ensino está associada (a política de Educação), como também se faz necessário analisar o contexto socioeconômico e político em que está inserido, ou seja, refletir os embates e avanços dessa política no contexto da sociedade capitalista e as implicações que as transformações societárias repercutem nessa política social.

Nossa aproximação e interesse em aprofundar os estudos em torno do referido objeto se deu através de nossa formação acadêmica, visto que ainda na graduação em Serviço Social, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), participamos de Projeto de Iniciação Científica desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infanto-Juvenil (NUPECIJ), vinculado a instituição de ensino mencionada. Esse projeto objetivou analisar a proposta da educação inclusiva em salas regulares das quatro microrregiões da Paraíba: litoral, sertão, brejo e cariri. Tal estudo acarretou, dentre outras pesquisas, em nosso trabalho de conclusão de curso, o qual propõe uma análise em torno da educação inclusiva nas salas regulares em escolas estaduais de Campina Grande/ PB.

A partir do desenvolvimento de tal pesquisa, analisamos a postura dos professores inseridos nas salas regulares e vimos que não foram positivas suas opiniões e perspectivas ao se remeterem às Salas de Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento do seu alunado. Assim, uma série de questionamentos, dúvidas e inquietações pairaram a respeito da eficácia desse Serviço para a efetividade de uma realidade inclusiva no âmbito escolar e social.

Ao retomar esse estudo no PPGSS, buscamos ampliar a discussão sobre a temática, analisando-a a luz da abordagem materialista histórico-dialética. Buscamos, dessa forma, compreender a atualidade da política de educação, que se encontra inserida num contexto

estrutural, a partir da implantação do projeto neoliberal, no cenário brasileiro, pós a década de 1990.

Para que possamos ter uma compreensão crítica do assunto, buscaremos priorizar a dialética marxista utilizando-a como suporte metodológico para realização das análises dos dados da pesquisa, visto que essa perspectiva teórica e metodológica compreende as circunstâncias apresentadas numa realidade concreta, dotadas de imensuráveis contradições presentes no modo de produção e reprodução do capital.

Visualizamos na dialética marxista, o instrumental teórico-metodológico que melhor contempla a análise reflexiva da realidade e, por isso, subsidiará, teoricamente, nossos estudos, pois, como bem situa Bottomore (2001), a dialética marxista é, ao mesmo tempo, científica e histórica. Científica porque busca explicar o pensamento e as contradições sociais em termos das relações essenciais, contraditórias e particulares que as geram (dialética ontológica). Histórica porque tem raízes nas mudanças - e é (condicionalmente) um agente das mudanças nas relações e circunstâncias que descreve (dialética relacional) (BOTTOMORE, 2001).

Tal reflexão de Bottomore (*Idem*) corrobora no pensamento de Marx e Engerls quando buscam explicar a concepção de história que defendem, a qual se baseia em um estudo minucioso da história, verificando-se os detalhes e as condições de existência das diversas formações sociais, antes de construir deduções em torno de seus ideais políticos, jurídicos, estéticos, filosóficos, religiosos etc. que lhes sejam correspondentes (MARX; ENGELRS, 2010).

Sob essa perspectiva de análise, verifica-se, no contexto atual, uma reestruturação produtiva do modelo capitalista. Intensificada pelo Estado neoliberal, essa reestruturação impulsiona a ativa intervenção de mecanismos internacionais: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional- FMI nos países. Essa realidade macroestrutural, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva no trato ofensivo desses organismos nas políticas sociais e mais precisamente na política da Educação no Brasil.

Com o propósito de situar a política de educação inclusiva nesse contexto mais amplo de reestruturação econômica, política e cultural que se apresenta na sociedade capitalista, em que é necessária uma análise mais aprofundada das novas formas de “inclusão”, resultantes do processo de globalização econômica e financeira, considerada condição fundamental para a

compreensão dos direitos das pessoas com deficiência nas políticas educacionais e sociais, apresentamos a presente pesquisa.

Tendo em vista que a qualidade da educação e as novas funções a serem exigidas para a proposta da inclusão, no âmbito escolar, devem ser pensadas à luz desse contexto de reformulação do papel do Estado, e da reestruturação dos processos produtivos que compõe esse novo *ethos* economicista neoliberal, o presente estudo tem por objetivo: analisar a realidade inclusiva em Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de João Pessoa/PB, verificando as nuances do Serviço Educacional Especializado como subsidiário da educação inclusiva.

A fim de alcançar o objetivo geral de nossa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar como se constitui o Serviço de Atendimento Educacional Especializado, verificando se ele cumpre o seu papel de complementação à educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas regulares; b) averiguar a formação e a capacitação que o Estado oferece aos professores que trabalham na política de Educação; c) compreender a percepção dos professores em torno da educação inclusiva, tanto no espaço das salas de aula regulares, quanto das salas de AEE, buscando elencar as suas considerações sobre a proposta dessa modalidade de educação e as contribuições do Serviço de Atendimento Especializado para o desenvolvimento do aluno com NEE no âmbito escolar.

A amostra da pesquisa corresponde a duas escolas regulares da rede municipal de ensino fundamental I, na zona urbana do município de João Pessoa/PB. Tais instituições de ensino atendem alunos com necessidades educacionais especiais, tanto em suas salas regulares, como através do programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O critério de escolha das instituições de ensino foi o quantitativo de alunos com necessidades especiais. Assim, com base nos dados do censo escolar, cedido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, identificamos as duas escolas com o maior quantitativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as quais foram: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe, com trinta e quatro alunos, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Navarro, com aproximadamente trinta alunos.

Os sujeitos pesquisados foram os professores que trabalham nas salas de Salas de AEE e os professores que trabalham com alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas regulares, a fim de observarmos, por meio de uma análise comparativa, como se dá a

efetivação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado como suporte à sala regular.

Optamos pela Sala de Atendimento Educacional Especializado – sala de AEE, por se tratar do programa de Educação Especial mais implantado nas escolas públicas brasileiras. Esse programa tem por finalidade suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em salas regulares, de forma complementar ou suplementar, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem no âmbito escolar.

Tal Serviço tem por finalidade complementar o processo de desenvolvimento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que estão inseridos nas redes regulares, contribuindo para o processo de adaptação desses alunos no ambiente escolar e na construção de sistemas educacionais inclusivos. A organização de salas regulares e classes especiais passaram a ser repensadas, implicando numa mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

O que nos motiva a realização de tal pesquisa é a convicção da necessidade de uma maior reflexão sobre a relevância das políticas para a educação inclusiva. Análise esta que exceda óptica de uma crítica aparentemente consensual em torno do discurso inclusivo pautada em uma visão mascarada da realidade. É necessário um olhar crítico que remeta para além da mera constatação superficial dos fatos e reconheça o empenho dos sujeitos na luta histórica pela garantia dos direitos das pessoas com necessidades especiais e suas reivindicações para condições de inclusão educacional e social.

Além disso, é imprescindível examinar os dispositivos legais conquistados até agora, fazendo uma analogia as vinculações com políticas neoliberais, que orientam, acima de tudo, para a redução de gastos públicos e focalização desses direitos sociais, enfraquecendo a crítica a sociedade capitalista e individualizando tais problemas sociais, reforçando situações que não atacam a problemática das desigualdades sociais na sua totalidade.

Para endossar o nosso estudo, utilizamos como aporte teórico-metodológico autores com visões marxistas que discutem o tema trazendo à tona a necessidade da Política de Educação, bem como a reflexão de Assistentes Sociais que visam ampliar o debate para além das políticas da seguridade social. Para tanto, nos apropriaremos das discussões de Netto (1992), Meszáros (2004), Tonet (2011), Bering e Boshetti (2006), Leher (1999), Sassaki (1997), Saviani, (2000), Platt (2004), dentre outros autores que também contribuem de

maneira significativa para o entendimento da realidade política da educação atrelada a perspectiva de totalidade das contradições sociais. Tais reflexões vão desde o debate sobre as políticas sociais e as novas roupagens do Estado no contexto neoliberal até a discussão mais pontual sobre a proposta de educação inclusiva e suas categorias teóricas fundamentais.

Com relação à estrutura textual, essa dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, traçamos o percurso histórico trilhado pelas pessoas com Necessidades Especiais, perpassando pelos seus diferentes estágios, desde o processo de exclusão à segregação, integração para, enfim, contemplarmos à inclusão. Em seguida, elegemos algumas categorias conceituais fundamentais para um melhor entendimento do nosso estudo, como o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), utilizadas para contemplarmos as diversas Necessidades Especiais dos alunos. Posteriormente, trazemos o conceito de Educação Inclusiva de forma mais ampliada, além dos objetivos e necessidades que essa proposta vem estabelecer nos sistemas de ensino e a categoria de acessibilidade, a fim de conhecermos de maneira mais aprofundada esse conceito. Também trataremos das bases legais da educação inclusiva e dos princípios norteadores criados para consolidar esse processo.

No segundo capítulo, abordamos sobre o contexto da mundialização do capital a partir da ofensiva do projeto neoliberal e suas inflexões para as políticas sociais, para enfim especificarmos as ofensivas dos organismos internacionais e a definição de prioridades e estratégias para a política da Educação, contextualizando as premissas e orientações do Banco Mundial para a Educação Inclusiva.

Já no terceiro e último capítulo descrevemos a pesquisa empírica, tratando da realidade das duas escolas municipais de João Pessoa que contemplam um maior número, em suas salas de aulas de ensino fundamental I e nas salas de AEE, de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Inicialmente, realizamos uma breve caracterização do local da pesquisa, situando o Estado da Paraíba e sua relação com as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Por fim, tratamos da apresentação e análises dos resultados, em que demonstramos o perfil dos professores pesquisados, as percepções deles sobre a educação inclusiva e, finalizando com as análises das condições das escolas frente ao processo da Educação Inclusiva.

Dentro dessa lógica do capital, a esfera da educação tem na reprodução da ordem vigente a tônica do seu desenvolvimento. Ele buscará, com todos os esforços para submeter à

sua lógica, qualquer iniciativa, mesmos as que poderiam em algum momento serem contrárias. “Mas, na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real” (TONET, 2007, p. 13).

Diante desse quadro, mais premente se faz uma análise na perspectiva dos interesses dos sujeitos sociais, a fim de motivá-los a investir contra o pensamento educacional vigente para que, na melhor das hipóteses, possamos refletir sobre uma Política de Educação que trate das relações entre a educação e o todo social, que propague para além dos interesses do capital e difunda a ideologia de massas.

CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O PARADIGMA DA INCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: REFLEXÕES E DEBATES SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, abordaremos a política de educação e analisaremos o processo histórico e político que perpassa a educação no cenário brasileiro, desde a modernização conservadora, ocorrida com o regime militar, até o processo de ampliação de projetos e políticas destinadas para a educação a partir dos anos 2000. Além disso, discutiremos sobre o quadro conceitual e histórico em torno da pessoa com necessidade especial, bem como os conceitos fundamentais abordados pelas áreas que trabalham com a temática educação inclusiva.

1.1 O percurso histórico da política de educação no Brasil: do regime militar ao processo democrático

A consolidação da educação, enquanto política pública, se efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988, entretanto, até o presente momento, persistem limites e desafios para a materialização de uma política educacional, visto que tal preceito constitucional encontra-se ameaçado e enfraquecido pela ofensiva neoliberal.

Desde a égide das premissas educacionais no Brasil até o seu aprofundamento na década de 30, verifica-se um processo de avanços nas propostas em torno da educação brasileira. Todavia, é a partir das décadas de 1980 e 1990, período marcado pela redemocratização do Estado brasileiro, que se visualiza um período de efervescência em torno das teorias e propostas metodológicas a fim de se alcançar o ideal de uma educação pública para todos.

O início dos anos de 1980 é marcado por significativas mudanças e novos ordenamentos no quadro socioeconômico da sociedade brasileira. Com o exaurimento do regime de ditadura e o início do processo de abertura política, o objetivo das organizações sociais e intelectuais da área torna-se o de colocar a educação no centro das preocupações políticas.

No entanto, essa efervescência de mudanças converge com a particularidade histórica brasileira que ainda carrega os princípios ideológicos de uma colônia agrário-exportadora, escravocrata e tardia, não demonstrando qualquer interesse pelas questões educacionais, repercutindo, assim, em uma educação arraigada pelo tradicionalismo e conservadorismo de contenção da classe trabalhadora.

Os vinte e um anos de história e ditadura no Brasil é marcado por um processo de expansão da política de educação que diverge dos períodos anteriores, no entanto, o foco era dado à expansão da oferta do ensino público com o objetivo de diminuir os altos índices de analfabetismo da população brasileira. Tal expansão quantitativa, todavia, não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável: a educação implantada nas escolas trazia em seu leque de ideologias o pensamento autoritário e conservador que acentuava a intervenção de um Estado repressor.

Essa repressão foi marcada, durante a ditadura, pela repressão aos movimentos sociais, dentre eles, o movimento estudantil, organizado pela UNE, proibido de qualquer manifestação política. Foram atingidos também os professores universitários e intelectuais que atuavam por uma reforma democrática das universidades - na época acessível apenas a uma parcela mínima da sociedade brasileira.

Uma das consequências da reforma educacional, no período da ditadura, consistiu na facilitação da expansão do ensino superior privado com a formação de novos profissionais - estes omissos e submissos à realidade social e política da época. Outra mudança decorrente da reforma educacional aconteceu com a implantação da disciplina de “Educação Moral e Cívica”, no primeiro e segundo grau, e “Estudo de Problemas Brasileiros”, na universidade, que além de possuir um caráter extremamente doutrinário, justificando a importância dos governos militares, difundia ideias voltadas para os símbolos patriotas e disciplinares, reescrevendo assim formação da educação brasileira.

O método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, considerado subversivo para a época, foi interrompido, e substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Além da desvalorização de disciplinas como Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes do currículo escolar, dispensando o estudo de habilidades que contribuíssem para a formação crítica e cidadã, e pautando o currículo no estudo teórico de conteúdos pragmáticos e desconectados da realidade social dos estudantes.

A educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava, tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra desqualificada. Mão-de-obra desqualificada e “dócil”. A rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental. O investimento em educação, porém, não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram minguando ao longo do período ditatorial, pois a prioridade do regime era o desenvolvimento acelerado. [...] a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. O setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio ao “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres (MECHI, 2014 *apud* COMISSÃO DA VERDADE, 2014, p. 02).

O governo militar tomava medidas para deter a crise econômica, abafar as movimentações e organizações políticas e consolidar os caminhos para o capital multinacional. A educação tecnicista atendia às necessidades advindas com a crescente industrialização, e fruto da influência do capital estrangeiro, tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do país, mesmo enfrentando grandes percalços.

Assim, o sistema educacional, embora com um salto quantitativo em relação à criação de escolas públicas, se constrói paralelamente à realidade da preparação de alunos para função de formadores de mão-de-obra qualificada - não sendo o termo qualificação compreendido como função formativa, mas sim como função profissionalizante para atender às exigências de uma sociedade industrializada e tecnológica.

Diante desse cenário, em meados da década de 1970, o Brasil se vê atingido pela crise econômica mundial, aumento da inflação e conflitos internos entre as diferentes facções militares (além do enfraquecimento de suas antigas alianças); tais fatos apontavam para uma significativa mudança no cenário brasileiro.

A abertura política com o Movimento de Anistia, as Greves Operárias, organizadas pelo novo sindicalismo, decretava, em 1979, o retorno de muitos exilados brasileiros, o que reforçava os movimentos oposicionistas e as preocupações com o sentido social e político da educação.

Diante disso, estavam lançadas as condições para a formação de um avanço sobre um projeto educacional, pensado em novos termos e que começa a tomar forma com a divulgação das bandeiras de luta dos educadores na década seguinte.

Desde meados da década de 70 crescia um movimento crítico, reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnóstico, denúncias e propostas para a educação eram veiculadas por meio de novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação (ANPEd), a Associação Nacional dos Docentes em Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos também recém criados, como a Revista Educação & Sociedade (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2000, p. 47).

As bandeiras de luta e resistência dos educadores abarcavam uma ampla proposta de reivindicações, a começar pela exigência da construção de um sistema nacional de educação orgânico que, no início da década de 1980, defendia a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública que possibilitasse a formação de alunos críticos, através de ações, como: qualidade didática e estrutural das escolas públicas brasileiras, a partir da preocupação da redução idade-série; transporte e material didático; instalações escolares, especialmente, bibliotecas e laboratórios; alterações nos conteúdos e concepções curriculares; além de mudanças no conteúdo dos livros didáticos, buscando romper com os resquícios do período da ditadura.

A segunda proposta seria a valorização e qualificação dos profissionais da educação a partir de um plano de cargo e carreira e um piso salarial unificado. Outro ponto a se destacar, enquanto marca reivindicatória dos movimentos sociais pela educação, seria a democratização da gestão do sistema educacional, visando a transparência dessa gestão, e o incentivo a participação popular com a criação de comissões e conselhos municipais, estaduais e autônomos.

Além dessas propostas, encontra-se a organização do financiamento da educação, na defesa da exclusividade de recursos para a escola pública; e, por fim, a ampliação da escolaridade obrigatória, abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus, através da obrigatoriedade na oferta educacional, pelo Estado, para o período de 0 a 17 anos (SHIROMA; MORAIS e EVANGELISTA, 2000).

Nesse processo de avanços e desafios sobre a consolidação de um projeto nacional de educação, emerge a Constituinte de 1987; a partir da Assembleia Nacional Constituinte, algumas das reivindicações esmiuçadas acima foram incorporadas, e junto com as

organizações políticas, renomados intelectuais e a sociedade civil constituíram-se como personagens essenciais para a construção desse processo que culminaria com a Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 se constitui na primeira das constituições brasileiras a inserir os direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias, vindo a representar um passo decisivo na passagem do garantismo individual ao garantismo social (FIGUEIREDO, 1988 *apud* Sappio, 2010, p. 01).

A partir da consolidação da Constituição Federal de 1988, houve uma considerável ampliação da proteção dos direitos sociais, como respostas às reivindicações e propostas demandadas pelas organizações políticas, não só em se tratando da política de educação, mas a todas as políticas públicas brasileiras.

A política de educação é tratada com prioridade no texto constitucional, um vez que a Carta Magna adotou, para se reportar à política de educação enquanto direito social público, um discurso abrangente que não se encontra em nenhuma outra constituição nacional ou legislações anteriores, concedendo notoriedade a essa política a ponto de incluir um capítulo que dispõe somente acerca da educação nacional.

O Capítulo III da Constituição Federal trata da *Educação, da Cultura e do Desporto*, e apresenta como princípios basilares: a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; a “gratuidade do ensino público”; a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, planos de carreira para o magistério público e com piso salarial”; a “gestão democrática do ensino público”; e a “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I a VII *apud* SAVIANI, 2013).

Na Seção I, intitulada “Da Educação”, o Art. 205 referenda a abrangência dada a Política de educação ao afirmar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, detalhando, a partir do artigo 208, mais pontualmente quem serão os sujeitos e como deverá ser realizado o processo de ampliação da educação enquanto dever do Estado:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, s/p).

A Constituição Federal de 1988 ainda trata sobre o financiamento descentralizado da política educacional, situando a responsabilidade da União, através do sistema federal de ensino que fica responsável por financiar as instituições de ensino públicas federais e garantir a equalização de oportunidades educacionais, atendendo o padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, como baliza o Art. 211, parágrafo 1º.

De fato, a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos (SAVIANI, 2013, p. 216).

Desse modo, compreendemos que a Constituição de 1988 oferece um sólido e eficaz aparato de garantias legais, possibilitando a participação do Estado para operacionalizar tal política referendada enquanto direito social. Essa realidade se constitui por si só em um grande estímulo à elaboração, desenvolvimento e evolução de alguns retrocessos na legislação em matéria educacional no Brasil, conforme será demonstrado no decorrer do presente trabalho.

No entanto, contrariando todas as conquistas advindas com a CF de 1988, a década de 1990 é marcada por um momento histórico de recessão e desmonte dos direitos conquistados pela Constituição. O Estado, pautado pelo princípio de transformação societária, entra em um processo de mudanças a partir da reestruturação produtiva.

Embora não seja este o momento conhecido como a “década perdida”¹, em contraste com os ganhos dos anos 1980, a década de 90 se caracterizou, no campo da educação, por grandes perdas, configurando um movimento na contramão daquilo que se apontava com a Constituição promulgada em 1988. As conquistas educacionais, inscritas no texto da Constituição de 1988, acabaram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país às ofensivas econômicas e políticas propostas pela reforma neoliberal (SAVIANI, 2013).

No Brasil, o neoliberalismo começa a ascender, no início dos anos 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República. No governo de Collor de Melo (1990-1992) foi iniciado um período de reajuste da nação brasileira aos “ditames” da ‘nova ordem mundial’ (SILVA; MACHADO, 1998).

¹ A década perdida refere-se à estagnação econômica vivida pela América Latina durante a década de 1980, quando se verificou uma forte retração da produção industrial e um menor crescimento da economia como um todo.

As intenções desse governo para o setor educacional foram expressas nos seguintes documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990): envolvendo órgãos governamentais e não governamentais, tinha a finalidade de reduzir o número de analfabetos. Já o Programa Setorial de Ação do Governo Collor, na área de educação (1991- 1995), partia do princípio de que a educação seria uma das principais possibilidades do desenvolvimento, pelo princípio de inserção do país na nova revolução tecnológica. Outro projeto que chamou atenção nesse período foi ‘Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional’ (1991), em que a educação também foi considerada elemento necessário à reestruturação competitiva da economia, através da Teoria do Capital Humano² (THC).

Ainda na década de 1990, a escola é convocada pelos organismos internacionais e empresários com a proposta de viabilizar (embora que de forma ‘maquiada’) uma educação para todos, assim, “os debates sobre as políticas sociais dos anos de 1990 popularizaram algumas expressões, como: exclusão social *versus* autonomia, cidadania e qualidade do ensino. Tais conceitos, tão característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ser ‘reciclados’ e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990” (SHIROMA, 2000, p. 01).

No governo de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. O referido plano buscava estratégias voltadas para a educação básica, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, atendendo as diretrizes dos organismos internacionais com a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo Banco Mundial.

No entanto, como aponta Saviani (1999): “O mencionado Plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129).

Já a política educacional adotada no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (anos 1990), orientada pela perspectiva neoliberal, altera os princípios fundamentais da

² O sujeito social a partir de investimentos apropriados e eficaz estaria apto a produzir lucros, individual e social.

legislação educacional elaborada a partir da redemocratização do país no final da década de 80.

Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a escola pública brasileira continuou se expandindo quantitativamente, mas a ineficiência do ensino foi constatada pelas formas adotadas pelo Estado de execução da política de educação, em que observou-se uma tentativa de desmonte do sistema público mediante as políticas de privatização, flexibilização e desresponsabilização implementadas pelo Estado, em consonância com as orientações emanadas dos organismos multilaterais.

Algumas das estratégias do governo de FHC foram: minimizar o papel do Estado na educação superior, ocasionando estagnação das universidades públicas, além da intensificação do processo de privatização da educação superior brasileira, colocando o Brasil como um dos países com maior índice de privatização na educação superior na América Latina; aposentadorias precoces de professores de nível superior, que deixaram de atuar nas universidades públicas e migraram para faculdades privadas; bem como a política de avaliação sistemática que passou a ser praticada pelo Ministério da Educação, por meio do INEP (BITTAR; BITTAR, 2012).

Na contramão da política de mercado praticada pelo governo de FHC que tanto prejudicou o ensino público no país, podemos citar como política positiva para a educação pública a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), estabelecendo um novo financiamento para o ensino fundamental com a vinculação de 15% do orçamento de estados e municípios, havendo esse repasse a partir do número de crianças matriculadas nas escolas públicas.

Além disso, outro marco histórico da política de educação no Brasil, durante esse governo, foi desencadear o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, cuja aprovação estava prevista na Constituição Brasileira de 1988,

[...] constituiu-se em um avanço importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação. [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...] instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008 apud BITTAR; BITTAR, 2012, p. 165).

A LDB deveria contemplar uma nova realidade educacional conforme os desígnios jurídicos constitucionais, diante da necessidade de se criar, com a consolidação da constituição, reformulações na legislação educacional. Contudo, as propostas adotadas pelo governo de FHC através da ofensiva neoliberal acabaram por destoar o conteúdo da lei – que deveria atender os princípios postos pela Constituição e pelos movimentos e organizações de uma educação pública demandada no período da constituinte. Assim, LDB contempla premissas que se apresentam em total consonância com os desígnios dos organismos internacionais e as entidades privadas.

Decorrente da aprovação da LDB 9394/96, outra medida estratégica ligada à política educacional foi a criação da Lei nº. 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação no qual:

“O Plano Nacional de Educação e outras providências”, é aprovado em 09 de janeiro de 2001. A ordem imposta pelo governo se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros) (HERMIDA, 2012, p. 1440).

Todavia, mais uma vez verifica-se a desestruturação da proposta popular em prol dos interesses de uma política pautada nos ideais neoliberalistas, visto que o Plano Nacional de educação já havia sido proposto, debatido e discutido pela sociedade civil organizada desde 1997, sendo sistematizado, neste ano, em ocasião do II Congresso Nacional de Educação (II CONED), em que foi elaborado pela Comissão Organizadora do evento.

O Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade civil organizada tinha como objetivo: ‘contemplar as “dimensões sociais, culturais, políticos e educacionais dos brasileiros’, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Proposta da sociedade brasileira, 1997).

Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado [...] Ao ser considerado patrimônio da sociedade, a educação é entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando a pessoa e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, *um projeto de inclusão e de qualidade social para o país* (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Proposta da sociedade brasileira, 1997, p. 01) (destaque nosso).

Contrariando os interesses dos educadores e especialistas na área da educação, é aprovado, em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação, de nº 10.172, reformulado pelo governo FHC, deixando claro o efeito da imposição capitalista na definição da política de educação, através de uma análise estritamente ligada a conteúdos pedagógicos e com diagnósticos superficiais. Tal plano não conteve nenhuma análise estrutural e/ou da conjuntura política e social dos destinatários, se tornando um Plano meramente de gestão.

Por seu turno, o governo Lula (2003-2010), no seu primeiro mandato, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais, foi marcado mais por permanências que por rupturas em relação ao governo anterior. Assim, nos primeiros quatro anos do seu governo, observamos a ausência de ações no sentido de romper com o movimento de reformas iniciado no governo anterior. Nesse período, observamos uma diversidade de programas direcionados a um público focalizado em sujeitos com o maior índice de pauperização possível.

A política de educação passa a ter um papel crucial para o estímulo à permanência das crianças e adolescentes na escola, quase que de forma obrigatória, condicionada pela inserção de famílias em programas sociais, como o Programa Bolsa-Família, Projovem, Primeiro Emprego, por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, e o incentivo a integração entre as políticas sociais, de educação, de saúde e de assistência social.

Outra ação estratégica para a educação, no governo Lula, foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - que apresenta a concepção de que a educação pública é responsabilidade do Estado - constituído através da reunião de dezenas de programas independentes, desenvolvidos no âmbito do MEC.

A educação superior procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica. No âmbito do PDE, tal parceria com governos locais, traduzida em compromissos, foi elemento de destaque em discurso proferido pelo ex-ministro Fernando Haddad, durante Encontro Nacional com Prefeitos e Prefeitas, promovido pelo MEC: “Temos que buscar IDEB nota 6. Para isso, temos que trabalhar juntos todo dia, a meta é alcançar a nota até 2021” (OLIVEIRA, 2009, p. 204)

Metas estas estabelecidas em consonância com os parâmetros estabelecidos pelos organismos internacionais (ONU/UNESCO - Acordo de Metas Educação para Todos, assinado pelo Brasil e mais 160 países, em que o país se compromete a construir estratégias para melhorar os índices de educação, e outras políticas, a nível de países capitalistas centrais, e assim se findar enquanto capitalismo em processo de desenvolvimento).

Diante da necessidade de atingir tal objetivo, o governo Lula implanta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, como um instrumento para aferir os níveis de qualidade da educação básica no país. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), tem como objetivo realizar diagnósticos das condições da educação no Brasil.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e Estados do Brasil se comprometeram a atingir metas, como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

Com o Plano de Ações Articuladas (PAR), o governo federal presta assistência técnica e apoio aos municípios, nas palavras do ministro Haddad: “Se algum município tiver dificuldade técnica para elaborar seu plano de desenvolvimento local, vamos até o município levar apoio para elaborá-lo a muitas mãos”. Assim, o Ministério da Educação traça metas de desempenho para as escolas até 2022.

Em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006 por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, dando uma nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB):

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, sempre que seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. A distribuição de recursos é realizada de acordo com o número de estudantes que estão matriculados em sua rede de Educação Básica. O número de alunos é baseado nos dados do Censo Escolar do ano anterior. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (MEC, 2008, p. 01)

O principal mecanismo de financiamento da educação amplia-se para as três etapas da educação básica: creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio até a educação de jovens e adultos.

Na educação superior, o governo Lula instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, a partir do PL 3.582/2004. Tal programa foi criado com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O processo de seleção para o PROUNI acontece através da pontuação obtida na prova do Exame Nacional de Ensino Médio (doravante ENEM). O exame, criado em 1988 no governo de FHC, como proposta de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, passa a ser ampliado em 2009, como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

Em articulação com o PROUNI, o Ministério da Educação lança o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O bolsista parcial do PROUNI poderá utilizar o FIES para custear os outros 50% da mensalidade. Tal programa é voltado para alunos de baixa renda e tem como premissa, junto aos demais citados, aumentar o número de pessoas com nível superior no país.

Pensando na erradicação do analfabetismo no Brasil, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, através da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007. Este apresentou como objetivo a distribuição de obras didáticas aos Estados, Distrito Federal, municípios com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. A principal meta desse programa seria a erradicação do analfabetismo, bem como um melhor atendimento dos jovens e adultos inseridos na educação básica.

No campo da educação especial, o programa de destaque do governo Lula é o Serviço de Atendimento Especializado (AEE). Este serviço é implantado considerando as premissas constitucionais que estabelece o direito de todos à educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada, em 2008, pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica sobre o qual discorreremos adiante.

Em 2011, Dilma Rousseff, (2011-2016) assume a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas e programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

A política de educação no Brasil é uma preocupação do Governo Dilma: investimentos na formação e remuneração dos professores; ampliação do número de creches e pré-escolas; criação de condições de estudo e permanência nas escolas; criação de mais escolas técnicas (IFs); ampliação dos cursos profissionalizantes (através do PRONATEC); melhorias nas universidades; investimento na inclusão digital são algumas medidas tomadas durante o governo Dilma.

Podemos destacar como o maior avanço ligado à política de educação no governo Dilma, a aprovação e sanção do Plano Nacional da Educação – 2014/2024, que estabelece como meta 10% do PIB para investimento em educação, em que se propõe:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 21).

Outro avanço significativo foi o projeto de lei aprovado pela presidenta que reservou 75% dos recursos do pré-sal para financiar a educação. Na aprovação dessa lei, a presidenta relatou que se tratava de "darmos um salto de qualidade de ensino no Brasil e em todas as atividades, da criação científica até a economia". Todavia, após a crise vivenciada nos dias atuais, (corroborando com a expressiva queda no preço do petróleo), observamos a fragilização dessa lei, visto que, do total previsto para a educação, apenas 15% consegue ser aplicado, de fato, nessa área.

Já com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, houve a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, visando mais uma vez a ampliação de mão-de-obra qualificada para a inserção no mercado de trabalho, suprimindo, assim, os interesses da ordem vigente.

Instituiu-se ainda o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância), contando com os recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), em junho de 2011, proporcionando aos municípios o recebimento de recursos, do Governo Federal, para a construção de escolas de Educação Infantil.

Diante do quadro teórico exposto acima, buscamos refletir, em linhas gerais, sobre algumas ações e propostas de planos, programas e projetos destinados à política de educação no governo Dilma e Lula, bem como nos governos anteriores. Sabemos que não esgotamos a

discussão sobre os feitos de tais governantes, nessa área, e não cabe a este estudo ampliarmos os debates sobre os planos de governo de cada presidente. O que buscamos com esse subitem é compreender o percurso histórico tracejado para a política pública de educação, desde o regime militar até os dias atuais, e os avanços dos Planos e programas durante esse processo histórico.

Realizada a discussão em torno da política de educação no Brasil, passaremos a refletir sobre conceitos fundamentais, definições e a trajetória histórica em torno da educação inclusiva.

1.2 Construção social e histórica do conceito de necessidades educacionais especiais: da exclusão ao processo de inclusão

Como situa Freitas (2007), a deficiência e sua relação com a história da humanidade é marcada por um processo lento e gradativo de árduas lutas e reivindicações pelas conquistas de uma proposta de inclusão social. Conquistas estas que se encontram em um processo de evolução que se faz presente ainda hoje.

Assim sendo, é necessário a priori analisarmos o resgate histórico da trajetória dos deficientes e a efetivação desse direito no contexto atual, a partir do conceito de Sassaki³ (1997), que subdividiu o processo histórico das pessoas com deficiência em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Começam pela história da Idade Média, os primeiros indícios históricos no trato à pessoa com deficiência. Nessa época, a pessoa com deficiência era associada, desde o seu nascimento, como castigo divino.

Os supersticiosos viam neles poderes especiais de feiticeiros ou bruxos: “Haja vista o domínio absoluto da Igreja Católica nas questões da sociedade sob um amplo aspecto, da

³ Romeu Kasumi Sassaki é um importante difusor dos fundamentos da inclusão social. Graduiu-se em Serviço Social pela Universidade Paulista de Serviço Social, no exterior, estudou temas como “Inserção de Pessoas com Deficiência” (Itália/Espanha) e “Educação Inclusiva (EUA e Grã-Bretanha). Militante Movimento das Pessoas com Deficiência, onde ajudou a construir esse movimento social na década de 70. Fundou nessa mesma época o Centro de Desenvolvimento de Recursos para Integração Social (CEDRIS). Atualmente é ator de vários livros e artigos que debatem o contexto de inclusão social.

manifestação demoníaca em indivíduos que não se moldassem às vontades da corte e do clero” (PLATT *apud* SCHMITZ, 2012, p. 15). Nesse sentido, a ideia do indivíduo deficiente se tornava naturalmente como o possuído por entidades malignas. Martinho Lutero, por exemplo, defendia que “deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados” (BATISTA, 2012, p. 15).

Tais ideias se faziam presentes diante do precário desenvolvimento científico da época que dificultava o esclarecimento sobre as doenças e suas sequelas, fazendo com que a igreja explicasse as deficiências físicas e mentais a partir da desobediência às suas doutrinas. Essa fase da história Sassaki (1997, p. 112) chamou de exclusão “[...] a fase onde não havia nenhuma atenção educacional promovida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. Essas pessoas simplesmente eram ignoradas e rejeitadas”.

O declínio da Idade Média caracteriza-se por um espaço de grandes movimentos e mudanças culturais, que atingiu as camadas urbanas da Europa Ocidental entre os séculos XIV a XVI. Conhecida como o Renascimento Cultural, este momento marcado pelo humanismo e cientificismo aponta a passagem de um contexto de transição, da extrema ignorância para o início de uma considerável visibilidade da pessoa com deficiência, principalmente no âmbito da saúde, pois, a partir desse momento, a questão da deficiência sai da órbita da igreja para tornar-se objeto da medicina.

Nesse período, Gerolamo Cardomo, médico e matemático, cria um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, influenciando o monge Beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a desenvolver um método de educação para pessoas com deficiência auditiva, por meio de sinais, contrariando assim o pensamento da sociedade da época que não acreditavam que pessoas surdas pudessem ser educadas (GARCIA, 2012). A partir de então, os deficientes eram postos em asilos, conventos e albergues. Surgiu nesse período o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, no século XVI, porém as instituições eram apenas uma forma de aprisionar esses deficientes, que viviam em ambientes sem nenhum tipo de tratamento especializado.

Quanto à pessoa com deficiência, nesse período, no que se refere ao Brasil, por insistência do Imperador Dom Pedro II (1840-1889), seguindo o movimento europeu, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant). Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, fundou-se o Imperial Instituto de Surdos Mudos

(atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias (GARCIA, 2012). Esse período trouxe avanços importantes para a pessoa com Necessidade Especial, sobretudo em relação aos instrumentos que já vinham sendo utilizados (cadeira de rodas, bengalas, além do sistema de ensino para surdos e cegos); foram se aperfeiçoando, porém ainda de maneira frágil, assistencial e segregada.

Nessa fase evidencia-se o que Sassaki (1997) considera como fase de segregação institucional, onde pessoas com deficiência continuavam totalmente isoladas, separadas da família e da sociedade, postas em asilos, conventos e albergues.

É importante frisar que, no cenário mundial, nesse período, ocorre a transição para a Idade Moderna, com o processo de Revolução Industrial, ocorrido no século XVIII - saída de um modelo de atividades produtivas baseadas na manufatura para emergir um novo molde produtivo, agora baseado na maquinofatura. Esse processo é marcado pelo surgimento da ordem societária capitalista que baseia-se na exacerbação das atividades produtivas para intensificar a geração de lucros. Tal processo traz profundas transformações econômicas, políticas e sociais no cenário mundial, como veremos mais profundamente nos subitens adiante.

Voltando a discussão conceitual sobre a história da pessoa com deficiência, no final do século XIX, debates sobre a educabilidade das pessoas com deficiência remontam, em especial, às crianças deficientes sensoriais (surdas e cegas), e para crianças com deficiências intelectuais, concentrando-se na importância de uma maior integração social. (BARROCO, 2008).

Surge, assim, o que Sassaki (1997) denomina de integração. Nesse período, as políticas públicas, bem como os documentos de orientação às escolas, propunham a integração das pessoas com Necessidades Especiais na escola e na sociedade, porém, tal prática não deu conta de proporcionar uma efetiva participação dos alunos no âmbito escolar, uma vez que a inserção deles não ocorreu em salas de aulas regulares, mas em classes especiais. Tal conceito consistia na compreensão de que é o sujeito deficiente que deve adaptar-se à escola ou a sociedade e não o contrário. Como afirma SASSAKI (1997):

(...) a integração social, afinal de contas, têm consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de

inserir o deficiente na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitada a superar essas barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. (p. 34).

Portanto, o século XX marca a trajetória de efetivação dos deficientes como cidadãos, mas, sob uma ótica assistencial e caritativa.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, defende o princípio de que “Todo ser humano tem direito à educação.” Nos anos 60, familiares, estudiosos da área, além da própria categoria de pessoas com deficiência, organizam-se em movimentos que buscam criticar o processo de integração, que vivenciavam na época, defendendo assim a adequação do deficiente à sociedade.

Surgem, a partir desse momento, as primeiras iniciativas por parte do Estado, referentes ao atendimento das pessoas com deficiência no Brasil. Pela primeira vez uma lei trata sobre a necessidade de uma educação que atenda às especificidades desse grupo: LDB 4.024, de 1961, aponta que a “educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. Posteriormente, em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2011), art. único, vem tratar sobre a pessoa deficiente: “É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita”.

Assim, a partir das décadas de 1980 e 1990, a proposta de inclusão de pessoas com necessidades especiais nasce por uma perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70. A legislação e declarações vêm assegurar o direito às pessoas com Necessidades Especiais ao processo da inclusão. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, que recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal”. Por seu turno, a Constituição de 1988 vem garantir o atendimento para as pessoas com Necessidades Especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. E em 1989, a Lei Federal nº. 7.853, no item da Educação, artigo 8, inciso I, prevê a

[...] oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno (BRASIL, 1989).

Outro momento marcante na defesa dos direitos do deficiente foi em 1994, em que mais de oitenta países se reuniram na Espanha e assinaram um dos mais importantes documentos de compromisso em defesa da garantia de direitos educacionais, a Declaração de Salamanca⁴ (1994). Definindo-se que:

Os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento do governo, comunidade, pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas (p.1).

Nesse mesmo ano, no Brasil é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, um dos mais significativos documentos utilizados para a garantia dos direitos infanto-juvenis. Tal documento consagra, à criança e ao adolescente, o estatuto de prioridade nas políticas públicas em todas as áreas, exigindo do Estado a proteção integral como seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos. De forma global, o ECA afirma que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2003, p. 2).

Quanto a sua especificidade em relação à criança ou adolescente com deficiência, o ECA reafirma os direitos garantidos na Constituição, no seu artigo 54, inciso III, “atendimento educacional especializado para portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2003, p. 10).

No desfecho de uma década que marca um ciclo de propostas à Educação Inclusiva, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, que ajusta a legislação federal e aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo reconfigurada pelo Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade, criado pelo Ministério da Educação, em 2003, em que seu art. 25, inciso III “promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

⁴ Com a Declaração de Salamanca surgiu o termo necessidade educacional especial, que veio substituir o termo “criança especial”, esse novo termo não se refere apenas as pessoas com deficiência, ele engloba todas os tipos de necessidades do aluno.

Em 2006, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO. O Plano Nacional, no que concerne à pessoa com Necessidade Especial, visa “fomentar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior”.

Já em 2008, é criado o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que defende a “educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”.

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui as formas de financiamento da educação no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, onde estabelece o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, buscando propor condições financeiras para o desenvolvimento da proposta inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 06).

Por fim, com o intuito de sistematizar um aporte legal de políticas públicas de inclusão social para as pessoas com deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Portanto, essas e outras séries de legislações impulsionaram uma proposta de inclusão dessas pessoas na sociedade, principalmente no que se refere ao âmbito escolar. Esse novo paradigma é impulsionado pelo Estado que expressa na sua Constituição Federal, em seu artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Contudo, embora reconheçamos que o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais foi regularizado por tais normas e regimentos que deram amparo legal

para a efetivação do paradigma da inclusão, ainda existe um grande desafio a ser superado: o da efetivação dessas políticas públicas com a consolidação da inclusão. Acerca disso, SASSAKI afirma:

A inclusão se tornou o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p.41).

Assim, compreendemos que o processo inclusivo perpassa uma reflexão ainda mais profunda, sugerida por Sasaki ao afirmar que, “a ‘sociedade inclusiva’ não consiste em um novo tipo de sociedade, visto que o processo de inclusão não altera a essência do capitalismo” (Pina, 2010, p. 134). Não se admite falar que presenciamos uma sociedade inclusiva no interior de uma ordem societária em que políticas públicas são constantemente fragilizadas pela ofensiva neoliberal.

Para além desse debate conjuntural, são necessários mecanismos para garantir, com qualidade, que o aluno com Necessidade Educacional Especial possa usufruir de uma escola, pautada nos princípios e orientações de uma prática educacional, que integre com eficácia o aluno com NEE no ambiente escolar. Todavia, essa realidade ainda depende da implementação de amplas mudanças estruturais e conceituais na política pública de Educação.

1.3 Categorias Conceituais

Compreendemos brevemente, no subitem anterior, o processo histórico que percorre a pessoa com deficiência desde a exclusão e a privação do convívio social até a necessidade de estabelecer um processo que contemple a proposta inclusiva, elegendo normativas e legislações que dessem respaldo legal para sua operacionalização. Nesse subitem se faz necessário entendermos algumas categorias conceituais que se estabelecem nesse cenário de efetivação do paradigma inclusivo no ambiente escolar, e os instrumentos criados para dar subsídio a esse processo.

1.3.1 Educação Inclusiva

A educação inclusiva pode ser considerada, como bem elucida Glatt (2007), uma nova cultura escolar, com uma concepção de escola que tem como objetivo o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. Partimos da premissa de que a inclusão escolar é um direito que vem sendo efetivado, impelido pelo movimento democrático e pelas lutas sociais, que quebram estigmas estabelecidos nos tempos de exclusão.

Pauta-se sobre o princípio de uma educação para todos: “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (KARAGIANNIS; STAINBACK apud SCHNEIDER, 2003, p. 9).

No entanto, faz-se necessário pensar o paradigma ‘inclusão’ através da compreensão do contexto estrutural, visualizando a totalidade social, política e econômica que emerge de uma política de educação pertencente a uma ordem societária vigente, que sofre influência de organismos internacionais, os quais intervêm no processo de implantação e execução das políticas sociais nos países subdesenvolvidos, como é o caso brasileiro. Dentro perspectiva, Patto (2008) aponta que:

Uma das coisas que mais me intriga no Brasil de hoje é o uso epidêmico da palavra “inclusão” [...] E intriga porque esse uso acontece num momento especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial (PATTO, 2008, p. 25).

Nessa ordem societária, a desigualdade e distinção social são derivadas dos meios de reprodução social e produtivas, no interior do sistema capitalista. Portanto, no modo de produção capitalista ninguém é “excluído” do ciclo de reprodução do capital, todo mundo está “incluído” num processo de manutenção e exploração da sua força de trabalho, seja enquanto classe trabalhadora, seja enquanto exército industrial de reserva.

Ao relacionar tal contexto com a educação, Mittler (2003) afirma que o que acontece nas escolas ou no sistema educacional não é em nada diferente do que acontece na sociedade, sendo, a escola, reflexo do contexto social em que está inserida. Assim, entende-se que, para discutir inclusão, e, mais propriamente, a educação inclusiva, é necessário levar em

consideração todo o contexto histórico de transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas da sociedade.

A concepção de educação inclusiva, em linhas gerais, constitui-se por um novo direcionamento para a educação, trazendo mudanças significativas que vão além da transformação conceitual, incidindo na prática do sistema educacional, compreendendo a educação inclusiva como o direito e prevalência de um único sistema educacional para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Para Oliveira e Leite (2007, p. 517):

Entendemos, desse modo, que a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontra em situação de desvantagem (OLIVEIRA; LEITE (2007, p. 517).

A implantação da Educação Inclusiva implica uma nova postura da escola regular, que priorize a diversidade em detrimento da homogeneidade. A inclusão é o aperfeiçoamento da educação escolar, vislumbrando todos os alunos com ou sem necessidade especial no acesso à condição de uma educação de qualidade.

Portando, a educação inclusiva deve sempre estar em um processo contínuo de ressignificação de seu papel para abranger além do atendimento especializado direto do aluno com NEE, mas também o apoio às escolas regulares, dando suporte permanente e efetivo à escola para que esta possa promover a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Assim, a NEE não deve ser entendida como um sistema educacional à parte, diferenciado, segregado, mas como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que o sistema educacional deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado. Como destaca Pina (2009), quando trata da reflexão sobre o processo de educação e inclusão:

A inclusão é uma modalidade de educação para todos. E a dificuldade em se implantar uma opção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem (PINA, 2010, p. 06).

Diante do exposto, reafirmamos que a NEE vai além de um ambiente de exposição de conteúdos. Ela perpassa a efetivação da educação inclusiva dentro dos moldes da política

educacional posto na sociedade vigente. Assim, é primordial estruturar um perfil de escola pautada nos princípios e orientações de uma prática educacional que vislumbre uma mudança, no sentido de prioridade e desenvolvimento de um sistema educacional mais expansivo, a partir: da capacitação permanente de professores; da ampliação de recursos do Estado para com essa política; da interação multidisciplinar entre os professores da rede regular de ensino e das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado); da reestruturação física do ambiente escolar; da criação de suporte para orientação das famílias dos alunos com NEE, a fim de inibir qualquer forma de preconceito ou discriminação no cotidiano escolar e/ou social em que estes alunos estão inseridos.

Além disso, é basilar a integração entre as políticas de educação, saúde e assistência social, dentre outros. Para esse quadro proposto efetivar-se, é necessária a reestruturação imediata no sistema educacional de ensino, bem como preceitua Carvalho:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

Entendemos que a implantação de uma política que propõe uma Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. No entanto, conforme Rodrigues (2006, *apud* Glatt, 2007) enfatiza, esse aspecto precisa ser analisado de maneira mais ampla, compreendendo os investimentos financeiros necessários para tornar as escolas verdadeiramente inclusivas.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no que tange ao seu art. 59, conforme aponta Bueno (2001 *apud* Glatt, 2007), visualiza no trabalho da prática escolar com o aluno portador NEE a necessidade do trabalho contínuo de dois tipos de docentes: a) os generalistas, que trabalham nas classes regulares; b) e os professores especializados, capacitados para atuarem com as diversas necessidades educacionais especiais. Estes seriam responsáveis pelo suporte, orientação, como também a formação continuada dos professores da sala regular, além de atenderem diretamente os alunos em classes especiais, exemplo: salas de AEE.

A prioridade seria o trabalho interdisciplinar entre estes profissionais, com vistas a não correr o risco de retroceder no processo de segregação com práticas individualistas, como o atendimento do aluno apenas no ensino regular, sem professores especializados, ou então a prática do isolamento, com o atendimento do aluno em salas especiais sem, no entanto, ter acesso à convivência de ensino-aprendizagem com os demais alunos.

Pois, o paradigma que versa uma educação inclusiva nunca se legitimará enquanto a sociedade achar que pode escolher quem serão os “incluídos”. Esse debate não é tarefa fácil, o desafio é visível e precisa ser enfrentado cotidianamente, tanto para o aluno com Necessidade Educacional Especial, quanto para os educadores que irão recebê-los em suas salas de aula. É necessária uma política educacional reflexiva e consciente, buscando sempre o comprometimento com a realidade heterogênea apresentada.

Sendo assim, à medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem for, vamos delineando espaços em que as posturas de segregação vão perdendo campo de atuação e deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias. Decorre deste pensamento que: “o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros (FREIRE, 2002, apud SILVA, 2008, p. s/p).

A proposta da inclusão escolar permite uma maior interação dos alunos com necessidades especiais com os demais alunos da rede escolar de ensino, gerando assim benefícios para todo o ambiente escolar, visto que o propósito da convivência entre todos os alunos permite a abertura para a conscientização, o respeito e a valorização das diferenças. Esse processo, todavia, é resultante de um trabalho coletivo, contínuo, que vê a escola para além da oferta de disciplinas: um espaço de discussão para compreender os desafios que circunda esse processo de inclusão escolar, abrindo espaços para construção de saberes sobre a diversidade.

O propósito da educação inclusiva deve ser articulado com a luta pela melhoria e transformação da Política de Educação como um todo, sem perder de vista a análise do contexto econômico, político e social que perpassa a conjuntura brasileira, a fim de interromper o mascaramento da exclusão nos espaços das salas de aula em que atuam professores e alunos (com NEE) em espaços precários e sem o devido assessoramento.

1.3.2 Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

É interessante discutirmos, de maneira sucinta, de que se trata o conceito ‘Necessidades Educacionais Especiais (NEE)’, já que é bastante comum a confusão entre o termo NEE e o conceito de deficiência. Nesse sentido, entendemos a relevância de abordar à temática ‘Necessidades Educacionais Especiais’, procurando entender como surgiu, do que se trata e como se justifica a utilização desse termo como categoria conceitual no presente estudo.

O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez no Reino Unido na formulação do “Relatório Warnock”, em 1978. Tal relatório tinha como objetivo avaliar e analisar as formas de atendimento aos alunos com deficiência. O referido documento apontava em seu diagnóstico que uma em cada cinco crianças pode apresentar Necessidades Educacionais Especiais em algum momento da sua trajetória escolar, sendo de caráter transitório ou permanente.

Mais tarde, o conceito de NEE foi adotado e redefinido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como sendo: “[...] toda criança ou jovem cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

Tal definição passa a ser reconhecida amplamente, tornado-se aceita como uma nova abordagem adotada não só pelos meios acadêmicos, como também pelos profissionais que trabalham com esse público alvo nas mais diversas áreas, mas, principalmente, no âmbito escolar, ressaltando “[...] a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças” (BRASIL, 2008, p. 14).

O conceito de NEE vem estabelecer que qualquer aluno que apresente diferenças significativas entre o atraso da sua capacidade e a maturação para desenvolver algum tipo de atividade, seja ela física, motora, sensorial, linguística ou altas habilidades, deve receber apoio educativo especial (PIERANGELO; JACOBY *apud* NIELSEN, 1999).

Deste modo, Correia (1997) conceitua o termo NEE a partir de duas subdivisões, a fim de abranger as diversas necessidades especiais dos alunos no âmbito escolar, quais sejam: as temporárias e as permanentes.

Entende-se por NEE temporárias aquelas que exigem adaptações parciais no ambiente escolar, sendo essas mudanças de maneira pedagógica, curricular ou didática, adequando-as de acordo com as características do aluno em determinado momento do seu desenvolvimento escolar. Essas podem se manifestar como problemas brandos de leitura e escrita, motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

Já as NEE permanentes exigem adaptações mais generalizadas no ambiente pedagógico, adequando o meio escolar às características do aluno que se mantém presentes durante toda a sua trajetória escolar ou por toda sua vida. Entre as NEE permanentes encontram-se os indivíduos com limitações sensoriais (cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos), com características intelectuais (deficiência mental, autismo, dotados e sobredotados), com dificuldades motoras (paralisia cerebral, spina bífida, distrofia muscular ou outros problemas motores), assim como traumatismo craniano, epilepsia, e dentre outros.

Consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais de caráter permanente alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial [...] podendo implicar em adaptação e estratégias de recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. (DECRETO DE LEI N.º 3/2008).

Desse modo, o conceito de Necessidades Educativas Especiais permanente está diretamente ligado ao conceito de deficiência, baseado na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (decreto nº 914/93) no seu art. 3º.

Considerar-se pessoa com deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (DECRETO Nº 914/93, ART. 3º)

É, então, importante o reconhecimento de que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais necessitam de apoio específico, demandam por acessos e apoios tecnológicos, didáticos e humanos, de forma permanente ou temporária. Só assim é possível garantir o desenvolvimento escolar e social destes alunos.

Após analisarmos o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, percebemos que tal definição estará associada, portanto, as dificuldades de aprendizagem que, necessariamente, não se encontram ligadas à deficiência. Por isso, utilizaremos em nossos estudos esse termo, pois pesquisaremos as diversas necessidades especiais de crianças/adolescentes inseridos no âmbito escolar, sem nos restringirmos apenas às deficiências.

1.3.3 Acessibilidade

De acordo com Sassaki (2005) acessibilidade pode ser compreendida por uma gama de condições que possibilita a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que apresentem, transitar, relacionar-se, comunicar-se em todos ambientes com segurança, autonomia e independência.

Quando falamos em acessibilidade rapidamente refletimos sobre as barreiras arquitetônicas enfrentadas por pessoas com necessidades especiais nos mais diversos ambientes sociais. Contudo, tratamos em nossos estudos de abordar essa categoria com o intuito de desmistificar tal conceito focalizado e simplório, no intuito de nos reportarmos sobre o termo acessibilidade, compreendendo as mais diversas nuances que tal categoria perpassa e quais as medidas a serem realizadas para que se possa de fato estar desenvolvendo ações, no âmbito escolar, que contemplem o real sentido do seu conceito.

No que se refere ao percurso histórico que envolve a definição de acessibilidade, conforme a compreensão atual, as primeiras alterações ocorreram no final da década de 80, considerado um momento de efervescência para se afirmar a proposta de educação inclusiva. Almeida (2010) situa que: “a preocupação inicial era eliminar obstáculos arquitetônicos, sobretudo em edificações. Anos mais tarde este conceito foi ampliado passando a incluir também as barreiras ambientais e atitudinais, ou seja, forma ou maneira das pessoas se manifestarem sobre este propósito” (ALMEIDA, 2010, p. s/p).

Esse conceito foi se redesenhando, na década de 90, impulsionado pela declaração de Salamanca. O conceito de acessibilidade passa a ser entendido como um conceito universal, visualizando que não só pessoas com necessidades especiais demandam por acessibilidade, mais a necessidade do acesso à determinada circunstância, espaço ou condição é comum a

todo e qualquer ser humano, independente de ser ou não portadores de alguma necessidade especial.

Atualmente, pensar no conceito de acessibilidade, partindo da sua relação com a educação inclusiva, requer entendê-la a partir da ampliação de seu conceito, compreendendo o termo acessibilidade não apenas em torno das barreiras arquitetônicas encontradas na escola que impedem ou dificultam o acesso e a vivência dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, mas também no sentido de desenvolver mecanismos que abranjam o trabalho com recursos pedagógicos, didáticos e curriculares, como por exemplo: a capacitação continuada de professores; o acesso a livros de acordo com cada tipo de deficiência; orientação e estratégias pedagógicas em sala de aula; qualificação da gestão escolar; disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos de acordo com as demandas dos alunos com NEE; flexibilidade curricular, dentre outros, como bem esmiúça o Plano Nacional de Educação Inclusiva:

O desenvolvimento da acessibilidade no seu conceito macro e a proposta da inclusão tem correlação direta. Para que se consiga de fato fazer inclusão, as barreiras devem ser quebradas conforme as necessidades apresentadas. As instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos seus recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças (BRASIL, 2007).

Para melhor sistematizar tal definição, muitos autores, dentre eles o renomado Sasaki (1997), analisa o conceito macro de acessibilidade a partir de quatro dimensões: a) a acessibilidade arquitetônica que seria eliminar as dificuldades de acesso ocasionadas por barreiras físicas nos mais diversos ambientes sociais; b) a acessibilidade comunicacional que é o acesso a mecanismos tecnológicos, proporcionando a chamada acessibilidade digital, bem como outras estratégias de comunicação com o aluno com necessidade especial, tais como: linguagem gestual, corporal, libras, textos em braile, textos ampliados; c) a acessibilidade metodológica e instrumental: as escolas, bem com os professores, precisam desenvolver mecanismos estratégicos com vistas a proporcionar a participação e envolvimento do aluno com NEE no âmbito escolar, favorecendo o desenvolvimento de todas as suas potencialidades ao buscar meios de incentivar uma maior interação do aluno com necessidade especial na escola; e, por fim, d) acessibilidade programática e atitudinal que busca promover a conscientização da diversidade, incentivando o respeito às diferenças estimulando a quebra de preconceitos e o estigma que permeia a sociedade em busca dos ‘padrões socialmente aceitos’.

Assim como estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional ‘os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Assim, como terminalidade específica para atender a necessidade do educando, ou ainda preocupação com a formação iniciada e continuada do educador. Acessibilidade na educação deve ser trabalhada no seu todo, entendendo-se que existe a necessidade de um pensar mais ampliado (MELLO, 2011, p.117).

Nesse sentido, o conceito da acessibilidade está diretamente interligado a concepção que orienta a construção de um paradigma que defende a escola inclusiva, com uma dimensão transversal que contrapõe a existência de sistemas segregados, para a possibilidade de planejar as escolas com ambientes acessíveis, interativos e sem discriminação.

Todavia, ao contrapormos os pressupostos legais à atual realidade da educação no Brasil, sobretudo aquela destinada às pessoas com necessidades especiais, verifica-se que não basta para a sociedade consolidar o princípio de igualdade e cidadania com a criação de uma gama de leis, diretrizes e normatizações em defesa de tais princípios fundamentais. É inegável que tais normativas são o respaldo maior para dar efetividade aos direitos, mas também é necessário que se faça efetivar os direitos legais em direitos reais, isto é, concretizar os mecanismos legais no cotidiano do aluno com necessidade especial para além do espaço escolar.

Pois, como afirma Mantoan (2003, p. 01), “a diferença é o que existe, a igualdade é inventada”. Entendemos por igualdade inventada a padronização dos alunos, desconsiderando as suas especificidades, unificando-os. É compreendido que esse processo não é igual a todos. É preciso levar em consideração a heterogeneidade de alunos que convivem em uma sala de aula - com diferenças de raça, etnia, religião, condição social, deficiência, dentre outros.

Isso nos faz entender que nem sempre a igualdade é o mais propício quando nos reportamos a tratar de diferenças, pois, como esclarece Santos (2003, p. 56), “Tenho direito de ser igual quando a diferença me inferioriza. Tenho direito de ser diferente quando a igualdade me descaracteriza”. A diversidade é um fato, e ela precisa ser reconhecida e respeitada como tal, viver e alimentar a ideia de que o caminho é igual para todos é uma ilusão.

CAPÍTULO 2 - MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: O PROJETO NEOLIBERAL, INFLEXÕES PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS E REBATIMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

2.1 Os ditames do projeto neoliberal e seus rebatimentos nas políticas sociais

Este estudo pretende contribuir com o debate sobre a ofensiva do capital às políticas sociais a partir da década de 1970 e sua particularidade no cenário brasileiro a partir da década de 1990. Contudo, antes de nos aprofundarmos nesse debate, é necessário fazermos uma breve reflexão sobre a fase do capitalismo em que se insere a ideologia da ofensiva neoliberal (o capitalismo monopolista), bem como, compreendermos como se deu o processo de intervenção estatal enquanto garantidora da hegemonia capitalista.

O capitalismo, na última metade do século XIX, experimenta profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, política e social. A transitoriedade do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista eclode, da maneira mais exacerbada, o sistema de antagonismos que confere a ordem burguesa, potencializando ainda mais as contradições fundamentais do capitalismo: a exploração, a alienação e a subsunção da classe trabalhadora ao capital (NETTO, 2011).

Assim, com a finalidade da organização monopolista introduzir na dinâmica econômica capitalista formas mais acentuadas de reestabelecer e intensificar a valoração das suas taxas de lucros, características centrais foram propagadas, como: a) os preços de mercadorias (e serviços) produzidos pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; b) as taxas de lucros tendem a ser mais altas; c) a taxa de acumulação se eleva junto com a tendência ao subconsumo; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão dos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil; e) cresce a tendência a economia do trabalho vivo, com a introdução de novas tecnologias, na medida em que f) aumenta a taxa de trabalhadores no exército industrial de reserva. (NETTO, 2011).

A concentração de capitais e a ascensão das grandes indústrias (dos monopólios) aumentaram a produção industrial e da industrialização pelo mundo. Entretanto, “essa magnitude excedeu largamente as condições imediatas de valoração (NETTO, 2011, p. 22). A

superprodução⁵ monopolista, em meados do século XIX, formou um excedente de produção que não encontra mecanismos de escoamento.

Assim, a crise de 1929 passa a ser característica marcante no seu ciclo de produção e reprodução da ordem capitalista, devido a um exacerbado agravamento da contradição entre o crescimento das possibilidades de produção e a redução relativa do poder aquisitivo das massas trabalhadoras. Isso ocasionou o enriquecimento de poucos capitalistas industriais e o consequente empobrecimento de grande parcela da classe trabalhadora - retrata Engels (s/d, p.287) que a classe trabalhadora “como classe só começou a opor-se à burguesia quando resistiu violentamente à introdução das máquinas, logo no início do movimento industrial”.

Assim, o desenvolvimento dos monopólios implicou na maior exploração dos trabalhadores, gerada pela intensificação do capitalismo industrial, o que provocou uma resistência crescente da classe operária e de todos os trabalhadores, organizando-se como classe em torno de interesses comuns - esse fenômeno adquiriu conotação política, passando a ser denominado de questão social.

Diante de tal conjuntura, no final do século XX, o desenvolvimento do capitalismo monopolista entra em colisão, a recessão capitalista, iniciada em 1929, é agravada pela própria contradição inerentes do capital: a luta constante pelos mercados, pelas matérias-primas e pelas esferas de investimentos de capitais, o que intensifica, cada vez mais brutalmente, a contradição entre os grupos de monopólios dos diferentes países. 1929 é considerado o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Este período de depressão econômica causou altas taxas de desemprego, diminuição do PIB em diversos países, bem como queda na produção industrial, e também nos preços das ações da bolsa em diversos países do mundo.

Nesse estágio do capital, em que suas funções são compelidas unicamente em torno do desenvolvimento, expansão e acumulação, é necessária a intervenção do Estado para abrandar os conflitos gerados nas relações de trabalho.

A necessidade de uma nova modalidade de intervenção do Estado decorre primariamente da demanda que o capitalismo monopolista tem de um vetor

⁵ De acordo com Marx, o capital, para lucrar, busca sempre o aumento da mais-valia, reduzindo os salários da classe trabalhadora e/ou aumentando a produtividade, ele tendencialmente aumentara os lucros. No entanto, se há aumento da produção e, paralelamente, o poder de compra dos consumidores permanece igual ou diminui, em algum momento haverá uma sobreprodução, ou seja, a produção de mercadorias que não podem ser vendidas, portanto não converterão em valor de troca, em lucro. (Marx, 1857)

extraeconômico para assegurar seus objetivos estritamente econômicos. O eixo da intervenção estatal na modalidade do monopólio é direcionado para garantir os superlucros dos monopólios. (NETTO, 2011, p.25)

Ocorre, nesse momento, mudanças não apenas na modalidade de intervenção do Estado, mas também uma articulação das funções econômicas e políticas em função do capitalismo monopolista: o papel de “comitê executivo da burguesia”, operou apenas para legitimar condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista, mediante meios de mínimas e frágeis garantias civis e sociais, permitindo organizar um consenso entre a classe trabalhadora.

Em resposta as mobilizações e luta de conjunto dos trabalhadores, o Estado contempla algumas demandas sociais e políticas imediatas das massas trabalhadoras, o que não significa em momento algum que o Estado passa a intervir a favor da classe trabalhadora, muito pelo contrário, tais demandas foram atendidas, ao mesmo tempo em que o proletariado tem sua condição de vida modificada de acordo com os interesses diretos e indiretos do capital. Desse modo, a classe trabalhadora passa a ter atendida suas demandas e necessidades por meios de fragilizadas políticas sociais.

Assim, o efeito da intervenção Estatal na economia é no sentido de estimular o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Netto & Braz (2007, p. 203) acrescentam que no período monopolista, o capital “requer um Estado diverso daquele que corresponde ao capitalismo concorrencial: a natureza da ordem monopolística exige um Estado que [...] vá além da garantia das condições externas da produção e da acumulação capitalistas – exige um estado interventor, que garanta as suas condições gerais”.

Pautado por tal premissa, no cenário Europeu e nos Estados Unidos, o capital se vê compelido na necessidade de uma mudança política e ideológica para garantir o crescimento econômico, ainda fragilizado diante da grande depressão de 1929, já que como bem problematiza Netto (2011), as crises são inevitáveis sob o capitalismo, mas é perfeitamente possível e viável uma organização econômica capaz de suprir as causas dessas crises.

Assim, desse interesse de se reinventar e almejar novas formas de obtenção dos superlucros extraídos pelo modo de produção e reprodução capitalista, iniciou-se a inserção de um projeto social e democrata, protagonizado pelo economista John Maynard Keynes, que se torna hegemônico em 1945. Essa política keynesiana defendia uma maior intervenção estatal com o objetivo de reativar a produção por meio de medidas econômicas e sociais.

É nesse momento em que, na Europa e nos Estados Unidos, há uma generalização das políticas sociais com a implantação do chamado *Welfare State*, a partir do qual se “institucionalizou a possibilidade de estabelecimento de políticas abrangentes e mais universalizadas [...] de compromisso governamental de aumento de recursos para a expansão de benefícios sociais, [...] de um amplo sistema de bem-estar e de comprometimento estatal com o crescimento econômico e pleno emprego”.

A política keynesiana teve forte influência do Plano Beveridge⁶, que propunha uma nova lógica para a organização das políticas sociais incorporando o conceito de seguridade social, Behring e Boschetti (2007). As autoras ainda apontam algumas características que estruturam o *Welfare State*: a responsabilidade estatal na manutenção das condições de vida dos cidadãos, por meio de um conjunto de ações direcionadas para regular a economia de mercado, a fim de manter um elevado nível de emprego, prestação de serviços sociais públicos, como educação, segurança social, assistência social, assistência médica e habitação e um conjunto de serviços sociais. Como indica Netto:

Enfrentando críticas e questionamentos, o modelo fordista-keynesianista ingressa mostrando crescimento econômico e taxas de lucros compensatórias. Tais questionamentos e críticas pareciam impertinentes, principalmente nos países centrais, que apenas das enormes desigualdades sociais, prometia-se aos trabalhadores a “sociedade afluyente”- ademais a proteção social assegurada pelo *Welfare State*, no qual apontava para a possibilidade de um consumo de massa, cujo o símbolo maior era o automóvel, nos países periféricos projetos industrializantes apareciam como a via para superar o subdesenvolvimento. Nos centros, chegou-se a apregoar a “integração da classe operária”; nas periferias o “desenvolvimentismo”, era a receita para curar os males do atraso econômico e social. (NETTO, 2007, p. 212, grifos nosso)

Contudo, deixemos claro que embora tal conjuntura tenha como o seu maior provedor político, social e econômico o Estado, este não rompe com o “velho Estado”, favorável à viabilização dos lucros acentuados para o capital. Na verdade, o que ocorre nesse momento é que mudaram às necessidades de reprodução do capital, mudaram as formas de atuação do Estado, mas permaneceu como função de “comitê executivo da burguesia”.

Dessa forma, entendemos que tais proteções sociais, citadas acima, não tiveram por finalidade, direta ou indireta, melhorar as condições de vida da classe trabalhadora, muito pelo contrário, a sua finalidade permanece unicamente em ampliar a lucratividade da ordem vigente.

⁶ Enquanto os benefícios assegurados pelo modelo bismarckiano se destinam a manter a renda dos trabalhadores em momentos de risco social decorrentes da ausência de trabalho, o modelo beveridgiano tem como principal objetivo a luta contra a pobreza (BEVERIDGE, 1943).

Assim, esse momento de “anos dourados”, situado entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a metade dos anos sessenta, expressada por Mandel como uma “onda longa de expansão econômica”, começou a declinar entre os anos de 1968 a 1973.

A partir da década de 1970, uma intensa crise estrutural do capitalismo culmina na derrocada do Estado de Bem-Estar Social. Notadamente, o exaurimento do Estado de Bem-Estar Social tem sido apresentado pela ideologia ofensiva do capital como um problema de natureza administrativa, com base no argumento de que a correlação existente em que o crescimento econômico seria inferior à extensão das ofertas de serviços à população. A “crise do Welfare State explicita o fracasso do *único* ordenamento sociopolítico que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos” (NETTO, 2007, p. 66, grifos do autor).

Esse equivocado argumento, apontado pelos neoliberais deixa de lado a corrosão do cenário mundial a partir da década de 1970 com a quebra dos acordos de Bretton Woods (com a decisão de desvincular o dólar do ouro)⁷ e o choque do petróleo, devido à alta dos preços, determinado pela organização dos países exportadores de petróleo. Esses dois detonadores trará uma intensa instabilidade fiscal que travou o ritmo de crescimento nos países industrializados que de fato ocasionou a exacerbada crise econômica mundial.

Assim, chega ao fim a “ilusão dos ‘anos dourados’”, e como elucida Netto, “essa onda expansiva é substituída por uma onda recessiva, a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas e retomadas” (2007, p. 214). Pautado pelo princípio da regulamentação econômica e social, surge, pelo consenso de Washington, o interesse por uma “reforma” do Estado através de ditames econômicos, e para a saída da crise global, emerge como tentativa de solução para o desenvolvimento da proposta neoliberal que se direciona no sentido de regressão para a barbarização da vida social.

A partir desse momento, marcada pelo processo de refuncionalização do Estado capitalista, ocorreram mudanças econômicas, políticas e sociais, derivadas da tentativa de

⁷Com os acordos de Breeton Woods, pós Segunda Guerra Mundial, quarenta e quatro países, incluindo o Brasil, participaram da Conferencia Monetária e Financeira das Nações Unidas, momento a qual convencionaram o padrão-ouro como lastro para o comércio internacional e a conversibilidade do dólar em ouro.

controle e retomada do capital frente aos efeitos da crise estrutural, através de medidas de reestruturação produtiva, vinculadas ao neoliberalismo e a ‘financeirização’ do capital.

Desse modo, a reestruturação produtiva marca as mudanças de um padrão de produção e novas condições de trabalho, desenvolvendo-se com a generalização do padrão toyotista, baseado na produção flexível, que, diferentemente da verticalização do modelo fordista, de forma rígida, à produção flexível é descentralizada/ horizontalizada. A acumulação flexível apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo, com os novos setores de produção, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e a intensificação da organização comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993, p. 140).

Esse processo de reestruturação produtiva está atrelado ao fortalecimento do modelo neoliberal. Netto traça adiante, em linhas gerais, os efeitos da reestruturação do Estado direcionado pelo modelo neoliberal:

Pauta-se pela pesada transferência do patrimônio público-estatal para o grande capital pela via da privatização; drenagem de recursos privados e públicos para o capital parasitário-financeiro através das políticas de ajuste (financeira e tributária) – o que, especialmente nos Estados periféricos e semi-periféricos, conduz a uma verdadeira quebra do poder estatal para financiar o enfrentamento da “questão social” (donde, por exemplo, a refilantropização da assistência); diminuição do poder do Estado como regulador das relações capital-trabalho, pela via da flexibilização; apequenamento do papel econômico-indutor dos Estados periféricos e semi-periféricos, seja pela orientação que conduz à sua redução, seja pelo novo papel desempenhado pelas instâncias supra-nacionais do grande capital (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial); enfim, amesquinamento da função desses Estados de fiadores de padrões de crescimento decididos “desde dentro”, pela via da desregulamentação. (NETTO, 2004, p. 71)

Esse processo de redefinição do papel do Estado, ante a crise marcada pela sua incapacidade de ofertar os serviços essenciais à população, fortalece a defesa de um livre mercado, da abertura econômica, e privatização de órgãos públicos. Ocorrendo um processo de ‘desresponsabilização’ do Estado, principalmente no âmbito das políticas públicas. Como elucida Coutinho (2008), com o neoliberalismo, não há o espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, assim ao invés de propor e assegurar políticas públicas de qualidade de ordem social, como educação, saúde, segurança, habitação, trabalho, enquanto direitos, o Estado tenta livrar-se delas por meio da transferência de responsabilidades, investindo nessas políticas de forma paliativa, fragmentada, focalizada e assistencial sem, no entanto, propor mudanças estruturais que acarrete na erradicação da desigualdade social.

“[...] É inegável que as reestruturações em curso seguem na direção de sua restrição, seletividade e focalização; em outras palavras, rompem com os compromissos e consensos do pós-guerra, que permitiam a expansão do Welfare State” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 134). Assim, observamos que a ofensiva do capital nos permite definir as políticas sociais do neoliberalismo a partir de três pontos principais: (a) administração racional-econômica dos recursos públicos; (b) terceirização de serviços públicos para a iniciativa privada; (c) focalização das políticas sociais.

Diante desse cenário, a ofensiva neoliberal passa a estabelecer uma nítida distinção entre política social e política econômica cumprindo a estratégica ideológica para o capital de maquiar os efeitos da economia no âmbito social - caracterizamos como política social as políticas setoriais de saúde, previdência, segurança, educação, habitação, assistência social, entre outras.

Contudo, a própria existência desse conjunto de políticas emerge a partir da necessidade de manutenção da ordem vigente, estruturada por uma ideologia econômica pautada pela apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Temos “[...] uma ‘política social’ como antídoto ao caráter antissocial da economia capitalista” (SAVIANI, 2000, p. 118). Assim, o processo capitalista de degradação das condições de trabalho e vida vai atuando no sentido de fragilizar e desmontar essas políticas sociais.

No caso brasileiro, vale destacar que com a Constituição de 1988 ocorrem consideráveis mudanças no que diz respeito à proteção social, caracterizando-se pelo reconhecimento do caráter universal dos direitos sociais e da responsabilidade estatal como de fundamental importância para a consolidação de tais princípios. Contudo, o caráter progressista da constituição cidadã enfrentou o neoliberalismo que predominou nos governos da década de 1990 no país. É nesse período que, segundo Vianna (2008, p. 10), “ocorre a produção de uma legislação regulamentadora dos próprios preceitos constitucionais. Desde então, inicia-se, concomitantemente, o desmonte institucional, orçamentário e conceitual da seguridade social. ”

Na década de 1990, principalmente com a gestão FHC, houve a abertura da economia nacional ao capital internacional e às exigências do ajuste estrutural neoliberal - ajuste que reconfigura instituições e restringe a capacidade do Estado de configurar sua política econômica com autonomia (ARRUDA, 1999, p. 40-41).

Desse modo, sob o argumento de combate à inflação e do necessário enfrentamento do déficit público, de necessárias mudanças às garantias constitucionais de 1988, da integração do país à competitividade econômica do sistema internacional, a materialização da universalidade da proteção social foi colocada como obstáculo ao desenvolvimento econômico brasileiro. Assim, como sendo prejudiciais ao desenvolvimento econômico do país, as políticas sociais sofreram, nessa época, uma reconfiguração, pautada pelo argumento de aumento da eficiência dos gastos públicos. Ao final da década de 1990, apontava Saviani (2000, p. 4): “[...] os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como ‘custo Brasil’”.

Assim, em nome da busca pela estabilidade econômica, a adesão às recomendações dos organismos internacionais como FMI e Banco Mundial, visando maiores eficácias sobre as reformas na gestão pública no Brasil neoliberal, Paula (2007) afirma que entre as diretrizes recomendadas pelo Banco Mundial em 1994, destacam-se a inserção de critérios comerciais na administração de empresas públicas e a participação da comunidade na prestação dos serviços públicos. Além disso, o Banco Mundial realizaria estudos setoriais indicando aos governos os distintos níveis de eficiência e rentabilidade de serviços fornecidos pelo Estado ou pelo setor privado.

Como a maioria dos países latino-americanos, podemos situar alguns ajustes que terão seus rebatimentos para a classe que vive do trabalho, tais como: estagnação (e retração) do crescimento econômico que provocará o aumento da instabilidade e precarização do trabalho; o acentuado aumento do desemprego e rebaixamento do valor da renda auferida pelo trabalho; e, conseqüentemente, aprofundamento e intensificação das situações de pobreza.

Em torno dessa problemática, o Sistema de Proteção Social Brasileiro passa a apresentar-se, marcado por algumas características particulares, a partir desse período, conforme situa (SILVA; YAZBEZ; GIOVANNI, 2011, p. 27):

Superposição de objetivos, competências e clientela-alvo, agências e mecanismos operadores; instabilidade e descontinuidade dos programas sociais; insuficiência e ineficiência, com desperdício de recursos; distanciamento entre formuladores de políticas e beneficiários; ausência de mecanismos de controle e acompanhamento de programas.

Outro aspecto característico da ofensiva neoliberal às políticas sociais é a privatização, elencada por Silva, Yazbek e Giovanni, caracterizada pela [...] “nefasta articulação do Estado

com o setor privado lucrativo, principalmente no que se refere às políticas de educação, saúde e habitação” (2011, p. 27).

Tais políticas passam a fazer parte de uma tendência de ações compensatórias e de caráter residual, centradas na focalização, sobretudo na extrema pobreza, o que conduz ao abandono ou redução de programas sociais, os quais passam a ter o corte em seus gastos recomendado pelos organismos multilaterais internacionais, em nome do equilíbrio financeiro e de um crescimento econômico que seja sustentável.

2.2 As ofensivas dos organismos internacionais e a definição de prioridades e estratégias para a política de educação

Visando um aprofundamento no debate sobre a política de educação no contexto da sociedade capitalista, no que diz respeito à submissão dessa política aos ditames da ofensiva neoliberal, bem como às imposições dos organismos financeiros pós-década de 1970, é necessário compreendermos as configurações da política educacional brasileira pós 1990, situando-as num contexto social mais amplo, que envolve as relações sociais estabelecidas entre Estado e sociedade, face às mudanças de ordem conjuntural, implementadas no atual estágio de reestruturação produtiva do capital.

O delineamento desse processo conferiu à hegemonia do capital financeiro, deixando à margem da globalização periférica a maioria dos países pobres. Para legitimar essa nova ordem, fez-se necessária a reconfiguração do papel estatal, a partir da incorporação das premissas básicas do ideário neoliberal.

Nesse subitem, não propomos esmiuçar o conceito de neoliberalismo em toda a sua amplitude, visto que esse debate já nos foi apresentado no subitem anterior. Nesse momento, de maneira mais pontual, buscaremos ressaltar sobre a inserção dos organismos através da ofensiva neoliberal para as políticas sociais brasileiras, sobretudo a política de educação, destacando as influências desses organismos internacionais: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional - FMI, e seus reflexos contrarreformistas para a reestruturação do capitalismo financeiro.

A política de ajustes estruturais decorrentes das mudanças nos processos produtivos e financeiros do capital na década de 70, só foi implantada nos países periféricos, especialmente, no final da década de 1980. Quando o capitalismo começou a enfrentar problemas de recessão econômica, a partir da primeira crise do petróleo em 1973. Novas estratégias foram criadas para evitar o agravamento de tal situação. Muitos países, para reverter os efeitos da crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Internacional de Reconstrução Econômica – BIRD, mais conhecido pelo nome de Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI que, como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal.

Tais instituições multilaterais foram criadas como forma de reconstrução econômica mundial, como instrumento para financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, e nasceram a partir de negociações realizadas entre os dirigentes dos países capitalistas mais poderosos da época: Os Estados Unidos e a Grã-Bretanha (GUIMARÃES; EIDELWEIN, 2010). A partir de 1944, reuniram-se cerca de quarenta e cinco países, incluindo o Brasil, para a realização da Conferência de Breetton Woods, dentre os presentes se destacaram Harry Dexter White, secretário do tesouro do EUA, e John Maynard Keynes, economista renomado da Grã-Bretanha.

Tal conferência tinha como objetivo procurar estratégias e debater sobre um modelo de desenvolvimento apropriado para a reconstrução econômica mundial, após a Segunda Guerra. Sendo assim, a conferência de Bretton Woords estabeleceu algumas paridades fixas entre as moedas do mundo e o dólar, que poderia ser convertido em ouro pelo Banco Central. Todos os países participantes fixaram o valor de sua moeda em relação ao ouro, criando uma paridade internacional fixa (CHACON, 2007).

Definido tais prioridades, estratégias e procedimentos para regular a política econômica pós-guerra mundial, os idealizadores de Bretton Woods fundaram o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (mais tarde dividido entre o Banco Mundial e o Banco para investimentos internacionais) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

As duas agências multilaterais tinham papéis bem definidos e distintos:

Ao FMI cabia manter a estabilidade das taxas de câmbio e auxiliar, por empréstimos financeiros, os países com dificuldades em seu balanço de pagamentos. O objetivo dessa atribuição seria evitar que esses países, ao entrarem em situação de crise

financeira, devido a desequilíbrios em suas contas internas ou externas, restringissem o comércio lançando mão de desvalorizações cambiais na tentativa de equilibrar suas contas. Já o BIRD teria como função tanto garantir recursos suficientes para a reconstrução dos países atingidos pela guerra quanto promover e apoiar projetos de desenvolvimento dos países que a ele recorressem. (PETERSEN, p. 39. 2010)

Todas as grandes nações da época, exceto a União Soviética, concordaram em criar o Banco Mundial, para realização de empréstimos a longo prazo, pensando na reconstrução e desenvolvimento de tais Estados; e o FMI para realizar créditos de curto prazo e estabilizar moedas em casos de emergência. Essa política garantiu uma razoável estabilidade monetária no mundo durante aproximadamente vinte e cinco anos do chamado Estado de Bem Estar Social.

Nas palavras de Toussaint (2002 *apud* MARONEZE, 2011, p.) “[...] estes empréstimos de caráter político são concedidos pelas instituições com a condição de que o governo nacional adote um programa de estabilização econômica e de reformas de estruturas econômicas, de acordo com as exigências do prestador”.

Contudo, o padrão de acumulação adotado pelo capitalismo que possibilitou a chamada “Era de ouro do capital” começou a apresentar os primeiros sinais de crise, que se manifestou pela diminuição do crescimento econômico, pela queda de investimentos no setor produtivo, pela diminuição das taxas de lucro, pela aceleração dos preços, pelo endividamento internacional dos governos e pelo crescente desemprego. Anunciava-se a saturação do padrão fordista de acumulação capitalista e a crise da ordem social do Estado do Bem Estar Social (MOTA; UGÁ, 1995 *apud* PETERSEN. 2010).

Como tentativas de reestabelecer a economia diante dessa grande crise, levaram a emergência do neoliberalismo. Contudo, o modelo neoliberal não se instaurou de imediato, o mesmo acompanhou as particularidades históricas de cada país. É a partir de 1989, nos Estados Unidos, que foi realizado o encontro em Washington, com o objetivo de discutir quais as estratégias para a solução da crise.

O referido encontro resultou num conjunto de medidas formuladas por economicistas do FMI, do BIRD e do Tesouro dos Estados Unidos, que ficou conhecido pelo Consenso de Washington. Tais medidas estabeleciam a política do FMI que passa a ser impostas aos países da América Latina, para promover o que se chamou de “ajustamento macroeconômico” (PETERSEN, 2010) dos países em desenvolvimento.

Os países desejosos de realizar a renegociação da dívida externa com o FMI tiveram que seguir passo a passo a Cartilha do Consenso de Washington, sempre tendo presente que, para a negociação ser possível, era necessário gerar confiança nos órgãos financeiros. Dessa maneira, os governos Latino-americanos foram transferidos a ‘capacidade de decisões’ para aquelas entidades internacionais que passaram a ditar o que deveriam ou não fazer. (PETERSEN, p. 43. 2010)

No Brasil, o modelo neoliberal implantado no capitalismo internacional no final da década de 70, tardiamente, chega ao país, a partir da década de 90, fazendo com que os organismos multilaterais, o FMI e o Banco Mundial impusessem um conjunto de medidas altamente restritivas às políticas sociais.

Havendo, assim, uma gradativa desregulamentação da Constituição Federal de 1988, com o claro objetivo de afastar definitivamente a agenda universalista, e mesmo antes de ser implantada de fato, sofrera profundos desmontes atendendo as imposições do FMI e do Banco Mundial.

Procurando contextualizar sucintamente o processo de introdução do neoliberalismo e o desmonte dos avanços constitucionais garantidos no Brasil, com a imposição da agenda neoliberal, nos anos noventa, o Brasil promoveu uma reestruturação das políticas sociais, levando em conta três aspectos: o da desresponsabilização estatal, focalização e estímulo ao terceiro setor.

O ideário de desresponsabilização do Estado trata-se de estabelecer minimamente as atribuições do Estado frente à criação e operacionalização de políticas públicas. Assim, para o BM, a primeira tarefa dos Estados era estabelecer bons fundamentos de política, traduzidos da seguinte maneira:

No centro da missão de cada governo, encontram-se cinco tarefas fundamentais sem as quais é impossível obter um desenvolvimento sustentável, comum e capaz de reduzir a pobreza: • Formar uma base jurídica; • Manter políticas não distorcionistas, inclusive a estabilidade macroeconômica; • Investir em serviços sociais básicos e infraestrutura; • Proteger os grupos vulneráveis; • Proteger o meio ambiente. (Banco Mundial, 1997, p. 4)

Assim, segundo o BM, não seria necessária a responsabilidade apontada para o Estado como o único provedor de serviços básicos, tal instituição financeira abrirá precedências para os provedores privados, executando atividades até agora reservadas ao setor público. Assim, Estado e o mercado não precisam ser considerados antagônicos, e, sim, complementares na administração da sociedade, tendo o processo de privatização como a saída mais eficaz para a execução das políticas sociais.

Em se tratando da focalização, o modelo neoliberal, imposto pelos organismos multilaterais, propõe a focalização dos gastos sociais em programas públicos específicos, os gastos deverão ser dirigidos apenas à população de maior miserabilidade, ou seja, a proteção advinda dos recursos estatais destina-se para aqueles que não terão nenhuma capacidade de serem supridos por conta própria.

Por fim, o estímulo ao terceiro setor deve ser ressaltado quando se trata do estímulo à solidariedade, à benemerência e ao assistencialismo, com a criação de fundos sociais de emergência, a mobilização da solidariedade individual e voluntária, bem como a motivação para o desenvolvimento de organizações filantrópicas e ONGs. Com esse processo, a questão social é deslocada da esfera pública e se insere no plano da filantropia, levando às políticas sociais a um lamentável retrocesso.

Enquanto a Constituição Federal formalizou importantes direitos sociais, a agenda neoliberal pregava o assistencialismo. Por outro lado, ao invés da seguridade social, a agenda neoliberal propôs o seguro social, que significa o direito apenas para quem contribuir. Ao invés do Estado interventor, passamos a nos defrontar com um Estado regulador e com a crescente privatização dos serviços públicos. Dessa forma, o Estado de Bem-Estar social da constituição cidadã transformou-se em estado mínimo do ideário neoliberal (FAGNANI, p.01, 2005).

Assim, as políticas econômicas e sociais, implementadas no Brasil, como em toda a América-latina, ficaram reféns das condicionalidades impostas pelos organismos financeiros internacionais, que impuseram reformas no Estado, no sentido de racionalizar os gastos na área social com o fortalecimento do setor privado para a oferta de bens e serviços.

Acerca da política específica da Educação, que é o foco do nosso trabalho, e sua relação com os organismos internacionais, alguns autores começam a problematizar a atuação desses organismos, situando-o no conjunto de organizações nacionais e internacionais (governamentais, filantrópicas e privadas) que dão suporte, formulam, reformulam e disseminam suas orientações de política, mostrando a complexa trama de interesses que informam sua atuação (ROBERTSON, 2012).

Não faz muito tempo, essa atenção dada aos organismos internacionais à educação, de acordo com diversos autores, aponta para a década de 1960, como sendo nesse período em que o BM começou a financiar projetos educacionais. O vice - presidente do Banco nesse período, Robert Gardner, afirma no final da década de 50: “Nós não podemos emprestar dinheiro para a educação e saúde. Nós somos um Banco!” Esse pensamento começa ser desconstruído mais acentuadamente na gestão posterior, do então presidente McNamara,

quando o mesmo vê a necessidade de uma maior ênfase na minimização da pobreza, fazendo com que as políticas de educação, saúde, dentre outras fossem tratadas com uma maior atenção pelas agências internacionais.

Essa estratégia estava relacionada à provisão de mão de obra qualificada capaz de sustentar e desenvolver os investimentos que o Banco, há longo prazo, vislumbra, baseada conceitualmente na perspectiva de criação de “capital humano” Mundy (2007 *apud* PEREIRA; PONKO, 2015).

O conhecimento se converteu no fator de produção mais importante de um pouco preciso capitalismo intelectual, que teria sucedido o capitalismo industrial. Nessa “nova era do capitalismo”, o principal capital seria o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital tornou-se assunto de *managerse* não mais de educadores. (LEHER, p. 25, 1999) (grifos do autor).

A criação de um Departamento de Educação dentro do BM, na década de 1960, e a contratação de profissionais da educação, promoveram o desenvolvimento dos primeiros documentos específicos para a progressiva consolidação do Banco Mundial como uma agência importante para a orientação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Se, na década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) possuía ainda a capacidade de desafiar a posição do banco no âmbito da educação (PEREIRA; PRONKO, 2015), na década seguinte, 1980, a redefinição da política externa e as redefinições econômicas postas pelo neoliberalismo mudariam substantivamente esse panorama.

Tendo em vista o processo de neoliberalização que se encontrava em pleno desenvolvimento, tanto nos países centrais quanto na periferia do capitalismo, a nova agenda mundial redefinia os rumos das orientações estratégicas dos organismos internacionais para a educação. A agenda do Banco Mundial para as políticas educacionais e a questão da governabilidade entre os Estados, já que políticas de ajustes estruturais apontadas com o neoliberalismo, traz a tona uma reorientação no conteúdo das políticas formuladas pelos países periféricos.

Em relatórios publicados no ano de 1999, o Banco Mundial vem deixar claro as diretrizes e o redirecionamento dado a Política Educacional:

O Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. Uma população educada, pela lógica do organismo, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país [...] Além disso, a educação promove o

desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (World Bank, 1999, p. 05).

Assim, a reforma educacional contribuiria para a estabilidade política, na medida em que elaboraram estratégias, planos, ações e até legislações para a educação dos países periféricos, objetivando cada vez mais naturalizar a educação como uma atraente mercadoria e um enriquecedor meio de contenção de pressão da classe trabalhadora.

O marco dessa reconfiguração se deu em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), realizada pelo UNICEF e ganhou adesão e patrocínio do Banco Mundial e UNESCO, contando com a representatividade de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONGs) que assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), que assume como objetivo assegurar a universalização da educação básica (MENDES, 2007).

Com a participação do Banco Mundial na política educacional foi proposto aos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, um pacote de reformas educativas, propondo soluções consideradas cabíveis no que diz respeito à política de educação. Portanto, além do Banco Mundial, as demais instituições associadas responsáveis foram os: fundo monetário internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Associação Latino Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS) (GIRON, 2008, p. 12).

Após tal Conferência ocorrida em 1990, outras reuniões e conferências ocorreram guiadas pelo mesmo direcionamento e ideário da ‘Conferência Educação para Todos’, com o objetivo de buscar novos mecanismos de defesa e suporte para o novo ideário de Política de Educação proposto pelo modelo neoliberal.

Assim, a partir dessas agências multilaterais, como firmado na Conferência de 1990, verifica-se que houve várias reformas educativas, intrinsecamente voltadas para assegurar que a educação básica, seria dada a prioridade e deveria dar conta de atender as necessidades básicas da educação, como também a preparação para o trabalho atrelado a educação escolar e o incentivo a educação privada.

Para o mundo empresarial, seu interesse estará voltado unicamente em uma mão de obra qualificada, apta para a competição no mercado. Isto é, a educação passa a ser uma política estratégica de adequação da escola à ideologia dominante, como um elo de

transmissão dos princípios doutrinadores do capital, em que pela via do consenso, pelos meios de comunicação de massas, a educação torna-se responsável pela expansão da ideologia da ordem vigente.

No que concerne ao Brasil, a marca dessas organizações estão visíveis na própria legislação educacional, quando sancionada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394.

Considerando a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação do país, por isso chamada, quando se quer acentuar sua importância, de “carta magna da Educação” ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2008, p. 02).

Neste contexto, a proposta educativa referendada pela lei máxima da educação em nosso país, a LDB, seguindo as premissas das agências internacionais, tem provocado a desestrutura do sistema educativo público e estimulado, assim, a privatização. Uma vez transferida para a esfera do mercado, a educação deixa de ser direito universal e passa a ser condição de privilégio, tornando-se seletiva e excludente. Como podemos claramente observar nos trechos que trazemos da LDB:

Lei federal nº 9.394/ 1996 lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de *solidariedade humana*, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art 7º *O ensino é livre a iniciativa privada*, atendidas as seguintes condições: I- Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II- Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder publico; III- Capacidade de autofinanciamento ressalvado e previsto no art.213 da constituição federal.

Art 19º As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (regulamento) I- *Públicas*, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administrada pelo poder publico; II- *Privadas*, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (LDB, 1996, p. 01) (grifos nosso)

Assim, é importante elencar que quando o Estado passa a partilhar as suas responsabilidades pela Educação, ou qualquer outra política social, com a iniciativa privada, ela reafirmará que a Educação, ou tal política é uma questão pública, mas não é necessariamente estatal.

Outra premissa importante e necessária para o nosso debate são as orientações trazidas pela *Conferência Educação para Todos*, expandida por demais conferências e convenções, como a Declaração de Santiago (1993), a Declaração de Salamanca (1994), o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI: “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors (1996), e a Declaração de Cochabamba (2001), dentre outros, seguindo os preceitos desses organismos multilaterais.

Sobre a retórica igualitária de ‘Educação para Todos’, previstas pelos organismos citados acima, a equidade é restritiva para os pobres, podendo ser resumida na fórmula ‘o mais para alguns, o menos para todos’. Desse modo, à medida que se trata da situação pobreza, constitui cada vez menos um caminho para sua inclusão social, e, sim, um instrumento de alívio para momentos de crise econômica (FONSECA, 2003).

Outro aspecto a ser elencado no trato desses organismos pela proposta universalizante é a partir da perspectiva da “atenção à equidade”, referente à quarta reforma proposta pelo BM, e que tem como aspecto principal:

Consiste en velar por que todos tengan educación básica, es decir, las aptitudes básicas necesarias para desempeñarse eficazmente en la sociedad. Más allá de la educación básica, el gobierno tiene la obligación de velar por que no se niegue acceso a las instituciones de enseñanza a los candidatos calificados porque son pobres, o son mujeres, porque pertenecen a minorías étnicas, viven en regiones geográficamente aisladas o tienen necesidades de educación especiales. Ningún candidato calificado debería verse imposibilitado de matricularse porque no puede pagar (BANCO MUNDIAL, 1995, p.85).

A equidade, na perspectiva que está esmiuçada pelo Banco Mundial, está basicamente associada ao trato da política educacional a determinados grupos: indígenas, negros, minorias étnicas, mulheres e pessoas com necessidades especiais, por exemplo. Contudo, ao ser enfatizado no plano educacional, a questão da diversidade tende a estar reduzida somente às condições específicas a cada grupo, sem, entretanto, considerar a real totalidade das relações sociais, as quais estão inseridos e, assim, deixam de ser enfrentados os reais fatores que implicam na verdadeira equidade e inclusão da diversidade.

Diante dessas considerações, é mister tratarmos mais amplamente sobre o contexto que se porta por uma proposta inclusiva, analisando qual a perspectiva e as reais causas e consequências dessa medida proposta pelos organismos internacionais e o seu rebatimento aos sujeitos protagonistas desse debate de políticas inclusivas.

2.3 Orientações dos organismos internacionais para a proposta da Educação Inclusiva

Neste subitem, pretendemos analisar a política de educação inclusiva situando-a num contexto amplo de reestruturação econômica e política posto em marcha na sociedade capitalista. A problemática que encontramos em alguns trabalhos e pesquisas acadêmicas é de analisar a educação inclusiva, bem como o processo histórico que percorre a pessoa com deficiência de modo a apreender esse processo por parâmetros que contempla pela naturalização da deficiência, com uma nítida submissão e conformidade desses indivíduos a realidade posta pela ordem societária, entendendo esse quadro conjuntural da pessoa com deficiência ou alguma necessidade especial e sua inserção escolar sob uma óptica analítica apenas pedagógica e instrumental.

Não estamos em nosso trabalho minimizando a importância de compreendermos pedagogicamente a importância da inclusão escolar desses alunos. Contudo, sob uma abordagem materialista, histórico e dialética, compreendemos a necessidade de analisar o quadro estrutural que transita o processo inclusivo da pessoa com deficiência, seja ele: escolar, social, no mercado de trabalho, ou outros, entendendo que esse processo não é a-histórico, muito pelo contrário, transita nesse cenário uma série de interesses, implícitos e explícitos diante de um contexto de um novo economicismo neoliberal posto a partir dos anos 70 em diante.

Sendo assim, pretendemos, nesse subitem, buscar a apreensão do objeto do nosso trabalho: a educação inclusiva, a fim de alcançarmos a análise sobre a realidade do espaço escolar e seus desafios e avanços para operacionalizar práticas que contemplem a proposta da educação inclusiva, estabelecendo uma vinculação com as estratégias e mecanismos de reorganização do capital, propostos pela ofensiva neoliberal. Analisaremos as políticas educacionais e sociais e as novas formas de estabelecer à proposta da educação inclusiva, como bem elucida Ross, a partir da “[...] qualidade da educação e as novas funções a ser exigida da educação especial que necessitam serem pensadas à luz desse contexto de reformulação do papel do Estado, reestruturação dos processos produtivos, globalização econômica, financeira e cultural” (ROSS, 2002. p. 48).

Centrados na teoria de capital humano de buscar, através da educação, a manutenção do individualismo e a intensificação das formas de qualificar a classe trabalhadora de maneira

que não haja indivíduo nenhum que esteja fora de seus mecanismos de exploração da força de trabalho, a perspectiva neoliberal atribui a educação funções de organizar estratégias inclusivistas que contribuem para mascarar e manter a exclusão social; seja ela étnica, racial, de gênero, etária e deficiência.

O discurso que se vem difundindo em torno da Educação Inclusiva é que: a educação inclusiva é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de ambiente escolar através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, dentre outros) e na mentalidade de todos os alunos, assim, quanto mais os sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva (SASSAKI, 2002).

Tal definição de inclusão transmite um discurso de estímulo à solidariedade, respeito e benevolência entre os alunos sem deficiência para com os alunos com algum tipo de necessidade especial, e entre escola para com tais alunos. “Contudo, esse discurso torna explícito seu caráter idealista, abstrato e descontextualizado, na medida em que postula o aumento da solidariedade entre as pessoas, como decorrência da simples convivência entre elas” (ROSS, 2002, p. 50).

Os aparatos legais propostos com a declaração de Salamanca e com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, embasaram a construção de outros organismos com propostas direcionadas à educação infantil e à deficiência, a partir do fim da Segunda guerra mundial, com a criação do ENABLE (Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a reformulação do Banco Mundial, como situado no subitem anterior, passa direcionar sua atenção não apenas para os interesses econômicos, mas também sociais.

A proposta de “educação para todos”, amplamente, difundida por esses organismos internacionais, vai estabelecer a necessidade de ampliar a inserção e a permanência dos alunos na escola, bem como mostrar a necessidade da escola em reestruturar-se de forma a atender às diversas demandas educativas que compõem sua realidade.

Diante dessa perspectiva, ganha evidência o discurso da “inclusão escolar”, cujo seu objetivo principal, em breve definição, seria inserir em salas de aulas todos os alunos,

incentivando o aprendizado de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Como bem assinala o Banco Mundial:

[...] as escolas comuns têm de estar aptas a reconhecer e a responder as necessidades dos diversos estudantes, incluindo aqueles que têm tradicionalmente sido excluídos, tanto do acesso escolar, como de uma participação e oportunidades iguais na escola (PETERS, 2005, *apud* ROMERO; NOMA, 2006, p. 92).

As agências internacionais trazem essa conotação para enfatizar os sujeitos “excluídos”, além de outros públicos, direciona sua atenção aos alunos com necessidades especiais. Entretanto, seus documentos e conferências são arraigados por um discurso que torna explícito seu caráter idealista, abstrato e descontextualizado, sem levar em conta o quadro estrutural que permeia essa discussão, na medida em que discute o contexto da pessoa com necessidade educacional especial de maneira muito focal, priorizando entidades não governamentais e/ou privadas para executar políticas voltadas para este público, incentivando o aumento da solidariedade e da benevolência, decorrente apenas da convivência entre as pessoas.

Reconhecemos a importância desses documentos para a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, todavia, mesmo trazendo à baila uma histórica reivindicação dos movimentos organizados que lutavam contra todas as formas de exclusão existentes, não podemos desconsiderar o que fato de que as iniciativas listadas acima, implantadas em âmbito mundial, tiveram como pano de fundo a necessidade de imposição de políticas homogêneas para a educação ao redor do globo, buscando reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberal globalizada (CORAGGIO, 2000 *apud* DEIMLING; MOSCARDIN, 2012).

É válido ressaltar que a implantação da escola dita “inclusiva”, embora proclame a defesa da universalização e qualidade do ensino, não vem organizando propostas pedagógicas e políticas coerentes. Não identificamos, no interior das escolas brasileiras, propostas metodológicas críticas e reflexivas, que estimulem ao aluno ao pensamento crítico, o diálogo e a construção do papel de cidadão dos jovens estudantes.

[...] da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para este fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 2003, p. 74).

Assim, é possível evidenciar, que as recomendações prescritas na proposta “educação para todos”, desde o início da intervenção das agências internacionais e, atualmente, estão alinhadas aos propósitos de desenvolvimento social para dar respaldo à abertura do

desenvolvimento econômico. Entretanto, cabe repensar o papel delegado à educação que está atrelada a um processo de inclusão de maneira superficial, sem levar em conta a desigualdade social enquanto *ethos* da ordem vigente, e, nesse ponto de vista, não se torna possível uma reflexão crítica e propulsora para a construção e apropriação do conhecimento que vislumbre, no âmbito da sociedade, a inclusão que vá além de um contexto permitido pelo capital.

2.4 Serviço de Atendimento Educacional Especializado: do que se trata?

Analizadas as transformações do Estado brasileiro e sua intervenção na regulação das políticas sociais, passaremos, agora, a compreender como se deu o processo social e histórico de implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais.

Na particularidade brasileira, a adoção do AEE ocorreu por influências das experiências internacionais, em meados dos anos 70.

Os primeiros atendimentos eram baseados no modelo clínico-terapêutico, institucionalizado numa perspectiva de reabilitação clínica, visando construir, junto ao aluno deficiente, um comportamento considerável “aceitável” para eles se enquadrarem na sociedade. A esse processo, como já discutimos no subitem anterior, Sassaki denomina de integração, visto que a pessoa com deficiência deveria se enquadrar a sociedade e não o oposto.

Como normatizado pela Portaria Interministerial n. 186/78, no seu capítulo I, art. 1º, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), o planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais, apoiados pelos dois ministérios, tinham como um de seus objetivos “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (KASSER, 2011, p. 05, grifos do autor).

Assim, a educação especial foi implantada e sistematizada de maneira paralela à educação regular. Os atendimentos eram oferecidos de maneira assistencialista e filantrópica,

na maioria das vezes, por instituições privadas, através de convênios, havendo um nítido distanciamento da responsabilidade do Estado na atenção às pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar.

Algumas iniciativas de contestação desse sistema de atendimento educacional foi um movimento de opinião em favor da inserção desses alunos em salas regulares, impulsionadas por familiares das pessoas com deficiência e profissionais da área, que discutiam sobre novas maneiras da escola e da sociedade adequar-se para receber e atender os alunos com algum tipo de necessidades especiais, reivindicando condições educacionais satisfatórias para incluir esse alunado no âmbito escolar.

Assim, a década de 1980 se caracterizou por consideráveis avanços em relação à pessoa com necessidade especial, e o processo de inclusão e aprimoramento das potencialidades através do atendimento educacional especializado. Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) publica a Portaria nº 69/86, em que é registrada, pela primeira vez, a expressão “atendimento educacional especializado”, esclarecendo que:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de *atendimento educacional especializado*, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986) (grifos nosso).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, apresenta como marca o princípio da igualdade de direitos e um processo de abertura e garantia de direitos sociais limitados pelo período da ditadura. Quanto à política de educação especial, em seu art. 208, estabelece: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No entanto, se faz é necessário elencar que ao longo desses vinte anos, o serviço especializado na rede regular para pessoas com necessidades especiais sofreu inúmeras influências e discussões sobre a maneira que buscava legitimar o processo inclusivo nas salas de aulas.

Na década de 1990, principalmente, tratou-se no Brasil de um período de extrema absorção dos ditames dos organismos internacionais que influenciaram na operacionalização das políticas públicas do país. Na educação especial, por exemplo, podemos citar a

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (realizada pela UNESCO, na Tailândia em 1990) e a Declaração de Salamanca (realizada pela UNESCO, na Espanha em 1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, s/p), no seu art. 3º destaca que “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Logo após, no ano de 1994, ocorreu a Declaração de Salamanca, na Espanha, com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais, a qual apresentou por princípio: o conhecimento da necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial”. Outra premissa firmada a partir da declaração de Salamanca é de que: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17)

Também foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que se conceituou a expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEE):

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p. 3).

Tais discussões e acordos exerceram influência nas legislações brasileiras nos anos 90, como, por exemplo, o Estatuto das Crianças e Adolescentes – ECA (Lei nº 8.069/90), a Política Nacional de Educação Especial (em 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei nº 9.394/96).

No que se refere ao ECA, quanto a sua especificidade em relação à criança ou adolescente com deficiência, o Estatuto reafirma os direitos garantidos na Constituição, no seu artigo 54, inciso III, “atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, s/p).

Já a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, criada em 1994, refere-se ao acesso as salas regulares àqueles que “possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos ‘normais’”.

Com isso, verificamos que em tal Política não há uma exigência de romper com os padrões da homogeneidade, da aprendizagem educacional, com o incentivo a diversidade e valorização dos diferentes ritmos de potencialidades de cada aluno. Pelo contrário, o que vemos é que a PNEE mantém a responsabilidade da educação desse alunado ainda em salas especiais, permanecendo em salas regulares apenas os alunos com NEE que se enquadrassem no ritmo dos demais alunos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, aprofundou os conceitos de educação especial, e destinou o capítulo V para discutir sobre tal assunto:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No que diz respeito ao sistema de ensino e ao corpo docente, a LDB 1996 situa a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, parágrafo III.).

Consoante a outras normatizações e legislações, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica - CNE/CEB nº 2/2001, no seu art. 3º trará a consolidação do Atendimento Educacional Especializado, e situa que:

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 (BRASIL, 2011, p. 1).

A estruturação de um serviço educacional especializado estruturado pelo MEC, direcionados pelas instâncias de controle social CNE/CEB, determinava que esse serviço incorporasse as atividades realizadas na classe regular, requisitando que para o atendimento desse alunado seria necessário: professores especializados, flexibilização e adaptação curricular, serviços e apoios especializados em salas de recursos, professores intérpretes e, caso se fizesse necessário, escolas especializadas, para atender alunos que requeiram atenção individualizada que as escolas comuns não possam prover.

Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE-EI) é reestruturada no sentido de definir mais prontamente sobre o conceito, características, a estruturação das salas de recursos multifuncionais, como mais uma forma de atendimento desse público, assim como foi essencial para direcionar as normativas que ditarão sobre as formas de gestão e financiamento do Serviço de AEE, através do Decreto criado um ano após, de nº 6.571/2008.

Diferentemente, ocorreu com a PNEE-EI de 1994, momento que vivenciávamos a eclosão do neoliberalismo e a imposição dos organismos internacionais para a execução da política de educação, essa nova política se materializa a partir das discussões e estímulo a ampliação da política de educação do governo Lula. Essas políticas e programas integram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (2011).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial vem definir o fluxo de atendimento, de maneira que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2007, p. 10).

Portanto, os professores que atuam nas salas de recursos deverão participar de maneira colaborativa com o professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com NEE a um currículo que contemple o propósito do incentivo a heterogeneidade, procurando em conjunto, ações e estratégias para melhor atender e favorecer a interação, habilidades e potencialidades do aluno com NEE no ambiente escolar.

Um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O

AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC, 2008)

Portanto, os dois: escola comum e AEE precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro, e jamais esse benefício deverá caminhar separadamente, como se acreditava antes (MEC, 2006). Por isso, para os defensores do Programa, entende-se que por maior que seja a limitação do aluno de se inserir na sala regular e aprender conteúdos acadêmicos, é necessária a interação participação dos grupos sociais mais amplos, pois favorece o seu aproveitamento no AEE e vice-versa.

Outra estratégia pedagógica levantada pela PNEE – 2007 foi o atendimento educacional especializado, realizado através das salas de recursos multifuncionais, regulamentado pelo MEC- SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), por meio da portaria nº 13/2007, onde se estabelece:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2007, p.1)

A condução do seu funcionamento foi realizada em consonância com as legislações e normativas de orientação. Para a estruturação das salas de recursos multifuncionais, os recursos concedidos pelo MEC aos municípios, para a sua utilização, ficarão a cargo dos gestores responsáveis pela pasta de secretaria de educação do município, que deverão pontuar quais escolas serão contempladas, conforme as condicionalidades e demandas estabelecidas nas normativas do Programa, esmiuçados pelo decreto nº 6.571/2008 CNE/CEB.

Em 2011, no governo Dilma, é sancionado o decreto nº 7.611/2011 que atualiza o decreto 6.571/2008 que trata do atendimento educacional especializado, trazendo à tona a discussão em torno das diretrizes e dos objetivos e responsabilização do Estado. Esse decreto também faz alterações no decreto nº 6.253, de 2007, em se tratando dos recursos do FUNDEB, em que será admitida o duplo compute aos estudantes com NEE, matriculados na educação regular da rede pública e no atendimento educacional especializado. Como também para direcionar o Serviço de AEE, tal normativa vem afirmar:

Art 1º, § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

Além disso, vem trazer a possibilidade de direcionar estratégias para o atendimento desse público, delegando as instituições privadas e filantrópicas: “Art. 1º - VIII, o dever do Estado com a educação das pessoas com necessidades especiais será efetivado com “o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011, s/p).

Dessa forma, o percurso trilhado para a construção da Educação Especial no Brasil, e a constituição dessa pluralidade de legislações direcionadas a escolarização do aluno com Necessidade Educacional Especial, vêm contribuindo para a democratização do acesso de pessoas com deficiência ou algum outro tipo de necessidade especial à educação.

Aqui procuramos abordar quais as legislações e de que forma elas contemplam a discussão sobre o programa de atendimento educacional especializado. Diante do exposto, são evidentes as mudanças ocorridas nas escolas regulares com a finalidade de oferecer atendimento aos alunos com NEE. Contudo, esse processo de instauração do serviço de AEE, como também a implementação de um paradigma, de fato inclusivo, na educação brasileira é uma discussão alvo de críticas, incertezas e inquietações que circundam, não só os profissionais da área, mas também familiares e pessoas com algum tipo de necessidade especial⁸.

Esse debate, hoje, abrange a sociedade civil como um todo que se vê chamada a compreender quais as maneiras em que o Estado responderá as demandas trazidas para a construção da política de educação de qualidade. No entanto, é importante que se reconheça, a partir da visão de quem está a frente do processo de inserção desse público, nas salas de aulas, as perspectivas, avanços e desafios para a construção de uma educação inclusiva, igualitária, cidadã e heterogênea.

⁸ Como houve um restrita e fragilizada mobilização na década de 70, discussão que resultou na mudança no processo de integração da pessoa com necessidade especial, para a construção do processo, denominado por Sassaki, de inclusão educacional.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB

3.1 Apresentação da Pesquisa: as ferramentas analíticas postas em ação

A pesquisa realizada e aqui descrita situou-se na área da Educação e enfocou, especificamente, os desafios e avanços para a efetivação da proposta de educação inclusiva, refletindo sobre o suporte dado a esse paradigma a partir da implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa objetiva analisar a eficiência do Serviço de Atendimento Educacional Especializado como suporte à sala regular a partir da percepção dos professores da rede municipal de ensino na cidade de João Pessoa, PB que trabalham nas salas de atendimento especializado, Salas de AEE, fazendo um comparativo com os professores que trabalham na rede regular no ensino, fundamental I, com alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas regulares, a fim de conhecermos e analisarmos a percepção desses educadores sobre a eficiência do Serviço de Atendimento Educacional Especializado como suporte à sala regular, bem como a análise que os mesmos fazem sobre a proposta de educação inclusiva implantada pelo município.

A nossa pesquisa é de natureza analítica e exploratória, e consiste em um estudo de campo, efetivado por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada junto aos professores que lecionavam em salas regulares e salas de atendimento educacional especializadas da rede pública de ensino do município de João Pessoa – PB.

A pesquisa pode ser considerada de tipo quanti-qualitativa, pois assim como afirma Duffy (1987, p. 131) “combinar técnicas qualitativas e quantitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos”. O estudo configura-se como qualitativo uma vez que analisaremos a fala dos professores, suas percepções, avanços e desafios de trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Os dados para esta análise não podem ser quantificados por serem subjetivos. Ao mesmo tempo, o estudo apresenta caráter quantitativo porque análise dados quantificados, referentes ao número de alunos com necessidades especiais nas escolas pesquisadas.

A partir desse exame, conhecemos melhor o cenário educacional que contempla a proposta de inclusão implantada na cidade de João Pessoa, possibilitando, assim, identificar as variáveis que afetam a atuação dos professores em sala de aula, bem como dificuldades nesse processo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na construção da pesquisa foram às consultas às fontes bibliográficas, a observação participante, consultas às fontes documentais (Projeto Político-Pedagógico da escola), além da realização de entrevistas semi-estruturada (vide apêndice 1). Para a coleta dos dados, utilizamos gravadores e registro fotográfico autorizado pelos entrevistados. Os dados foram analisados a partir de uma relação com o arcabouço bibliográfico debatidos por autores especializados no tema, sobretudo Netto (2004), Glatt (2007), Meszáros (2004), Tonet (2011), Sassaki (1997).

Iniciamos nossa pesquisa de campo a partir do mês de junho de 2016, onde nos encaminhamos a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa com vistas a autorização da mesma através do termo de anuência para darmos início a nossa pesquisa como também para aprovação do comitê de ética. Após a autorização da instituição, nos foi informado quais escolas teriam o maior número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O quadro abaixo apresenta as escolas que se destacam nesse critério das que mais apresentaram alunos com NEE.

Quadro 01:

Distribuição das escolas com maior número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE e distribuição desses alunos por nível educacional

Escolas	Número total de Alunos matriculados	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE			
		Fundamental I	Fundamental II	Ensino EJA	Total de alunos com NEE por escola
E. M. de E. F. Índio Piragibe	669	35	21	08	64
E. M. de E. F. Antenor Navarro	1.614	30	16	04	50
TOTAL:	2.283	65	37	12	114

Fonte: censo escolar de educação básica 2015.

No quadro 01 constatamos que do número total de 2.283 alunos matriculados nas escolas Indío Piragibe e Antênor Navarro, 114 alunos possuem Necessidades Educacionais Especiais, sendo 65 do ensino fundamental I, 37 do ensino fundamental II e 12 da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

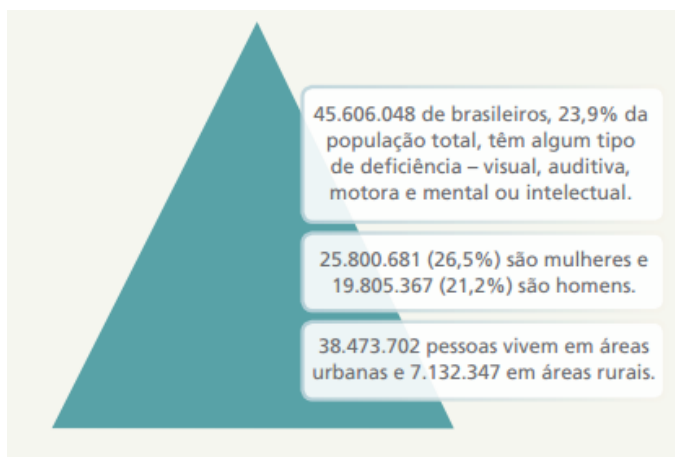
Esses dados nos foram apresentados pelo censo escolar de educação básica 2015 (anexo 1) após visitas realizadas nas escolas identificadas. Quanto ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE, o município de João Pessoa possui aproximadamente 97 escolas com as salas de AEE, sendo 55 em escolas municipais, ou seja, 57 % das escolas situadas na rede municipal de ensino, todas funcionando nos horários matutinos.

Abaixo apresentamos uma breve análise sobre pessoas com Necessidades Especiais, no quadro situacional do estado da Paraíba e, particularmente, do município de João Pessoa. Essa reflexão é necessária e fundamental para compreendermos o quadro conjuntural da pessoa com necessidade especial para caracterizar o território da pesquisa.

3.2 Caracterização da pessoa com necessidade especial: Paraíba / João Pessoa

Dentre o total de 206 milhões de habitantes no Brasil o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de necessidade especial, ou seja, 23,9% da população brasileira. A maior parte delas vive em áreas urbanas - 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais.

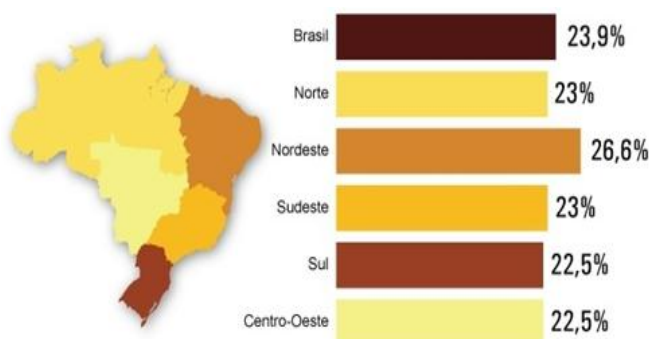
Figura 01: Índice populacional de pessoas com Necessidade Especial



Fonte: Censo IBGE 2010 - Pessoa com Deficiência.

A necessidade especial relacionado a deficiência visual foi a mais apontada, atingindo 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%). No ranking territorial nacional, o Nordeste é a região com maior percentual da população que apresenta pelo menos um tipo de necessidade especial, os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba ocupam as primeiras posições que apresentaram os maiores percentuais, com 27,8% ambos, em seguida Ceará com 27,7% segundo os dados originados pelo IBGE 2010 publicizados pela Cartilha da Pessoa com Deficiência, 2012. As menores incidências de pessoas com pelo menos uma das deficiências se encontravam em Roraima (21,2%), na região Norte; Santa Catarina (21,3%), no Sul do país; e Mato Grosso do Sul (21,5%), no Centro-Oeste. Abaixo um panorama geral dos índices populacionais de pessoas com necessidades especiais por território:

Gráfico 01: Índice de pessoas com Necessidades Especial por região



Fonte: Jornal O Estadão, 2012. Dados extraídos pela cartilha IBGE 2010/ pessoas com necessidades especiais.

O gráfico acima nos apresenta a relevância de estarmos concentrando nossa atenção no debate sobre pessoas com necessidade especial, sendo analisada no contexto ampliado de territorialidade. Tendo em vista o notável índice de pessoas com Necessidade Especial na região Nordeste e mais especificamente na Paraíba. É necessário uma breve caracterização desse estado, não somente sendo este o espaço da nossa pesquisa, mas apresentarmos o quadro econômico e social do Estado que concentra um dos maiores índices de pessoas com necessidades especiais no país.

➤ Paraíba

Quanto à Paraíba, território da região Nordeste, tendo como capital a cidade de João Pessoa, sua área é de 56 469,778 km², e possui 3 999 415 habitantes, é o 13º Estado mais populoso do Brasil. Formada por 223 municípios, distribuídos em 23 Microrregiões. O seu Produto Interno Bruto é de 35, 44 bilhões, com renda per capita de 9.349 e IDH de 0,718. Tem nas suas principais atividades humanas: agricultura, pecuária, serviços e turismo. Com taxa de mortalidade infantil (antes de completar 1 ano) 19 por mil (2013) e expectativa de vida 69,4 e taxa de analfabetismo de 18,2%.

A população paraibana concentra-se, principalmente, nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. A população de João Pessoa (702.235 habitantes), somada a de Campina Grande (383.744 habitantes), corresponde a 40% da população do Estado.

Outro dado relevante da Paraíba é quando nos reportamos aos indicadores educacionais. Segundo os dados do censo educacional - INEP (2015), a rede pública de ensino (estadual e municipal) possui o maior número de escolas 4.558 escolas (3.800 rede municipal e 758 rede estadual), com o número total de alunos matriculados de aproximadamente 777.497, em 2015, sendo que o maior número de matrículas ocorre na rede municipal de ensino (494.378 alunos), que corresponde a 64% do total.

No que diz respeito à educação especial, o Estado da Paraíba possui cerca de 14.914 alunos com NEE matriculados na sua rede pública de ensino, sendo destes 12.227, ou seja, 82 % destes alunos estão localizados na rede municipal. Logo abaixo, o quadro mostra o quantitativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na rede regular de ensino, elencados por cada etapa escolar, da creche ao ensino médio, distribuídos nas redes estadual e municipal, urbanas e rurais, por tempo parcial ou integral no Estado da Paraíba:

Quadro 02 - Quantitativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na rede regular de ensino no Estado da Paraíba

	MATRÍCULAS – PARAÍBA											
	Educação Especial										EJA	
	Ed. Infantil				Ens. Fundamental				Médio		Fund.	Médio
	Creche		Pré- escola		Fundamental I		Fundamental II					
	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.		
Estadual Urbana	0	0	0	0	754	115	747	58	303	49	397	71
Estadual Rural	0	0	0	0	56	19	63	4	7	4	38	2
Municipal Urbana	30	77	425	72	4437	1311	1591	487	1	0	1129	7
Municipal Rural	12	2	149	0	1252	544	198	117	0	0	386	0
TOTAL	42	79	574	72	6.499	1989	2.599	666	311	53	1.950	808

Fonte: Dados extraídos do censo escolar Paraíba 2015 – INEP

Na Paraíba, em consonância com as normativas federais, foram criados alguns dispositivos legais visando uma maior atenção nas condições e acesso às pessoas com necessidades especiais e sua inclusão no âmbito escolar. Podemos ressaltar algumas legislações estaduais de atenção à pessoa com deficiência ou necessidade educacional especial: uma das primeiras legislações, após o processo do fortalecimento da proposta de educação inclusiva, foi a Lei nº 6.669/1998 que dispõe sobre a locomoção do aluno com deficiência nos espaços físicos do âmbito escolar. Tal lei foi reatualizada e ampliada também em âmbito estadual através da Lei nº 7.714/2004, que trata sobre normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com Necessidades Especiais.

Outras normativas que podem ser destacadas são: a Lei de nº 8.618/2008 que cria o Programa de Incentivo ao Atendimento Voluntário para alunos com deficiência no aprendizado escolar; e a Lei nº 9.013/2009 que institui a obrigatoriedade de 20% da frota de ônibus intermunicipais disporem de adaptações para contemplar os portadores de deficiência e dá outras providências. A Lei de nº 9.305 de 2010 “assegura aos deficientes

físicos prioridades nas vagas e escolas públicas próximas a sua residência”, esta lei visa facilitar o acesso do aluno com deficiência à escola, bem como aos seus familiares para estarem mais integrados nas atividades escolares dos seus filhos/parentes com algum tipo de deficiência.

O CEE/PB publicou a Resolução nº 080/2013 que estabelece as condições para a criação de Centros de Atendimento Especializado (CAE), conforme disposto no art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, contribuindo com o processo de inclusão nas redes estadual e municipal da Paraíba. O MEC, por sua vez, iniciou a implantação nos anos de 2005 a 2012, 1.091 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no citado estado. João Pessoa foi a cidade que primeiro recebeu a implantação do programa. Outras normativas foram criadas para dar respaldo às políticas de saúde, assistência social, esporte, cultura, lazer dentre outras no Estado da Paraíba.

➤ João Pessoa

A capital paraibana localiza-se na porção mais oriental das Américas e do Brasil, com uma área total de 211.475 Km², destas 93.2 Km² localizadas na zona urbana. João Pessoa, possui uma densidade populacional de 801 718 habitantes (estimativa de 2016) - é a quinta cidade mais populosa da Região Nordeste e a 14ª do Brasil. Fundada em 1585 com o nome de "Cidade Real de Nossa Senhora das Neves", a cidade de João Pessoa é a terceira capital mais antiga do Brasil.

Com o coeficiente de Gini de 0,630, IDH de 0,763 (IBGE — 2010) e seu PIB de R\$ 14 841 805 (ocupando 49º lugar no ranking de PIB brasileiro). Segundo o IBGE de 2013, possui uma per capita de R\$ 19 284 91. João Pessoa é a cidade com maior economia do Estado da Paraíba, representando 30,7% das riquezas produzidas no estado; tendo seu Produto Interno Bruto é duas vezes maior que Campina Grande (2ª cidade mais populosa do estado). A capital possui dois distritos industriais em desenvolvimento, um na BR-101 e outro no bairro de Mangabeira. O turismo também é outro grande produtor de renda e gerador de empregos, além do comércio, que também possui grande participação econômica na cidade.

A taxa de Mortalidade infantil do município é de 12,7 por mil nascidos vivos, sendo um dos menores índices em mortalidade infantil, e 71,3 anos de expectativa de vida; a taxa de analfabetismo é de 14%. (IBGE — Censo 2000). 95% da população pessoense concentra-

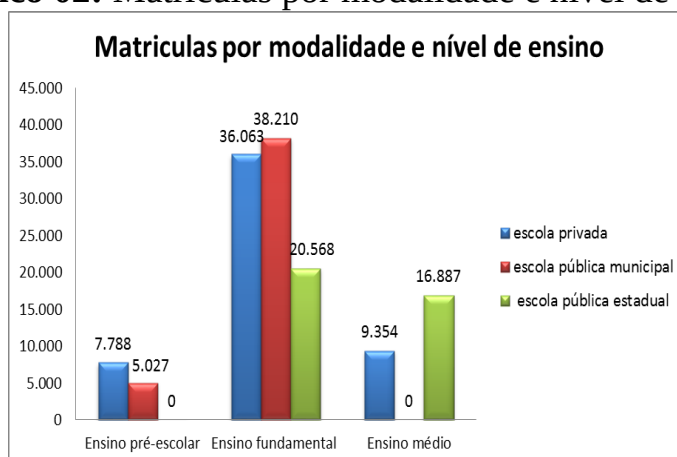
se na zona urbana (sendo o número de residentes urbanos 720.785 contra 2.730 pessoas localizadas na área rural).

Quando nos reportamos à política de educação, o município de João Pessoa possui 737 escolas que contemplam desde a creche até o ensino médio, perpassando também a modalidade EJA, segundo o censo escolar 2015, tais escolas se subdividem em:

- ✓ **Rede Municipal: 168 unidades escolares, distribuídos em:**
 - **Creches:** 68 unidades escolares;
 - **Pré-escolas:** 106 unidades escolares;
 - **Escolas com ensino Fundamental I:** 85 unidades escolares;
 - **Escolas com ensino Fundamental II:** 70 unidades escolares;
 - **Ensino Médio:** nenhuma unidade escolar encontrada;
 - **EJA:** 81 unidades escolares;
- ✓ **Rede Estadual: 144 unidades escolares distribuídas em:**
 - **Creches:** nenhuma unidade escolar encontrada;
 - **Pré-escolas:** 01 unidade escolar;
 - **Escolas com ensino Fundamental I:** 71 unidades escolares;
 - **Escolas com ensino Fundamental II:** 60 unidades escolares;
 - **Ensino Médio:** 49 unidades escolares;
 - **EJA:** 83 unidades escolares;
- ✓ **Rede Privada: 389 unidades escolares distribuídas em:**
 - **Creches:** 120 unidades escolares.
 - **Pré-escolas:** 178 unidades escolares.
 - **Escolas com ensino Fundamental I:** 190 unidades escolares.
 - **Escolas com ensino Fundamental II:** 79 unidades escolares.
 - **Ensino Médio:** 57 unidades escolares.
 - **EJA:** 02 unidades escolares.
- ✓ **Unidades Escolares Federais: 3 unidades**
 - **Instituto Federal da Paraíba – IFPB:** 01 unidade (ensino médio e EJA).
 - **Escola de Educação Básica - EEBAS/UFPB:** 01 unidade (pré-escola, creche e fundamental I).
 - **Escola Técnica em Saúde - ETS/UFPB:** 01 unidade (ensino médio).

Como percebemos nos dados descritos acima, a maior quantidade de escolas corresponde a rede municipal, a qual, conseqüentemente, torna-se responsável pelo maior número de alunos matriculados em suas unidades escolares. Abaixo, traçamos um gráfico situacional de matriculados no ano de 2015 nas três modalidades de ensino na cidade de João Pessoa.

Gráfico 02: Matrículas por modalidade e nível de ensino



Fonte: Dados extraídos pelo censo 2015.

Através do gráfico exposto acima, observamos a notória distinção entre as escolas públicas estaduais e municipais. Observamos que o número de alunos matriculados na rede municipal de ensino se sobressai nos anos iniciais, pré-escola e ensino fundamental, o que não ocorre no ensino médio devido a rede municipal não possuir escolas com tal modalidade de ensino. Tal gráfico apresenta concordância com a normativa estabelecida no art. 211 da Constituição Federal de 1988, que, em seus parágrafos, expõe: § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Quanto à educação especial, a cidade de João Pessoa, baseada no decreto nº 7.611/2011, estabeleceu o duplo cômputo das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, ficando evidente a obrigatoriedade da inserção do aluno com Necessidade Educacional Especial no ensino regular, com vistas a uma melhor interação, o que a premissa permite chamar de “inclusão” dos alunos com NEE.

A referida norma também estabelece a competência da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Com base nessa normativa, bem como no vasto arcabouço legal que contempla a proposta de uma educação inclusiva, como foi abordado nos dados apresentados, é notório que na cidade de João Pessoa (através da execução da política de educação em escolas públicas, estaduais e municipais) observa-se a quase totalidade de escolas receptoras de alunos com algum tipo de NEE, embora as condições de trabalho não sejam as ideais, conforme discutiremos adiante.

A rede municipal de João Pessoa, no ano de 2015, possuía em sala de aula regular, do ensino infantil e/ou fundamental, um aluno ou mais, com Necessidades Educacionais Especiais, em 112 escolas investigadas.

Isso não significa afirmar que a totalidade de alunos com algum tipo de necessidade especial, na cidade de João Pessoa, esteja, conseqüentemente, inserida em salas regulares, com condições adequadas para a efetivação da proposta de educação inclusiva. Como elucida o Plano municipal de João Pessoa (PMJP) - 2015 a 2025:

Para que se possa alcançar esta proposição na rede de ensino de João Pessoa faz-se necessária a definição de estratégias que contribuam para o alcance da meta proposta durante a vigência do Plano de Educação no período de 2015 a 2025, a qual será passar de 85,1% desses alunos incluídos na rede municipal de ensino de João Pessoa, segundo Censo Escolar 2013, para que 100% desses educandos frequentem a escola (PMJP, 2015, p. 40).

Sendo assim, compreendemos que não há uma universalidade de alunos com NE incluídos na política de educação, embora seja meta prevista no Plano Municipal com vistas ao seu alcance até 2025. Contudo, é necessários ressaltarmos que o atual quadro político e econômico brasileiro não é favorável ao alcance de tal meta de forma satisfatória, ou seja, propagar uma política de educação universalizante de qualidade, repercutindo não só para a melhoria do acesso aos alunos, como também para a melhoria de condições de trabalho aos docentes e demais profissionais que na política estão inseridos.

Os dados, abaixo, apresentam os números de alunos com algum tipo de NEE matriculados na rede regular de ensino, subdivididos por modalidades de ensino e territorialidade:

Quadro 03 - Quantitativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na rede regular de ensino no município de João Pessoa

	MATRÍCULAS – JOÃO PESSOA											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)											
	Ed. Infantil				Ens. Fundamental				Médio		EJA	
	Creche		Pré- escola		Fundamental I		Fundamental II				Fund.	Médio
	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.		
Estadual Urbana	0	0	0	0	158	41	85	9	71	0	162	15
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	22	34	41	649	139	301	57	0	0	170	0
Municipal Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	22	34	41	807	180	386	66	71	0	332	15

Fonte: Dados extraídos do censo escolar João Pessoa, 2015 – INEP.

Quanto à educação especial, ofertada pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado, das 93 escolas municipais de ensino infantil e fundamental que possuem alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 55 possuem salas de AEE, sendo ao todo 70 professores que atuam nestas salas e todas funcionando nos dois horários diurnos: manhã e tarde (no anexo 1, vide a lista com todas as escolas que contemplam tal serviço).

Assim, baseados nos critérios de maior número de alunos com NEE em suas salas regulares, como também levando em consideração a escola possuidora do Serviço de AEE, e o seu quantitativo de alunos inseridos, delimitamos como espaços da pesquisa as escolas: E.M.E.F. Índio Piragibe e E.M.E.F. Antenor Navarro.

3.3 Caracterização das escolas pesquisadas

➤ E.M.E.F. Índio Pirajibe

Figura 02: Registro Fotográfico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe



Fonte Primária/João Pessoa 2017

Localizada na Rua Beatriz M. de Oliveira S/N Mangabeira, João Pessoa, atualmente, a escola possui Ensino Fundamental I e II e EJA, com um total de 669 alunos matriculados.

Contexto Histórico: A Escola Índio Piragibe teve sua fundação em 20 de março de 2000. A escola recebeu tal nomenclatura em homenagem a um chefe indígena tabajara que viveu no século XVI e XVII na Paraíba, Brasil. Por seus atos de bravura, foi condecorado com a Ordem de Cristo pelo rei Felipe II de Espanha e Portugal.

Em 2 de agosto de 1585, chegou à Capitania da Paraíba o capitão português João Tavares, que logo tratou de firmar um pacto com o chefe tabajara Piragibe contra os seus inimigos potiguaras. A confirmação desse acordo foi o marco para a fundação de João Pessoa, em 5 de agosto de 1585, e para a tão desejada conquista da Paraíba.

Infra estrutura: a escola possui:

- 10 salas de aula.
- 95 funcionários.
- Sala de diretoria.
- Sala de professores.
- Laboratório de informática.
- Sala de recursos multifuncionais para o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

- Quadra de esportes coberta.
- Alimentação escolar para os alunos.
- Bibliotecas.
- Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Equipamentos:

- Computadores administrativos.
- Computadores de acesso aos alunos.
- TV.
- Copiadora.
- Equipamento de som.
- Impressora.
- Equipamentos de multimídia.

Quanto à proposta de educação inclusiva, ao visitarmos a escola, a diretora que nos recebeu relatou-nos com entusiasmo que tal escola se tornou referência para as demais escolas municipais no que se refere ao atendimento dado aos alunos com NEE. A gestora nos informou que a escola possui ao todo 32 professores nos fundamentais I e II; destes, 12 professores encontram-se no fundamental I e 02 professoras na sala de Atendimento Educacional Especializado, as quais constituem os sujeitos da nossa pesquisa, selecionados através de uma amostra intencional. Nas salas de AEE, atualmente, encontram-se matriculados 62 alunos.

A escola também é conhecida como a “escola modelo”, ou escola referência em educação inclusiva. Ao questionarmos o porquê de tal nomenclatura, nos foi informado por uma das professoras que tal condição ocorre devido à escola ser uma das primeiras de João Pessoa a receber alunos com Necessidades Especiais. No início dos anos 2000, mais precisamente em 2002, iniciava um processo de abertura das escolas regulares para alunos com necessidades especiais.

Os alunos surdos foram os primeiros a serem inseridos⁹ em tais escolas. Foram selecionados polos que deveriam possuir uma escola de referência para a inserção de alunos com NE. Portanto, cada polo teve uma escola de referência, e no polo 01, que contempla os

⁹ Nos reportamos ao termo ‘inseridos’, pois necessitamos analisar se tal inserção se torna, de fato, numa inclusão.

bairros de Mangabeira, Bancários, Água Fria e Altiplano, a escola Índio Piragibe, localizada em Mangabeira VII, foi a contemplada.

Quanto ao trabalho de capacitação permanente de docentes, segundo os dados informados pela Secretaria Municipal de Educação, foram ofertados aos professores os seguintes cursos:

- Cursos de Libras.
- Cursos da Língua Escrita Para Alunos Com Deficiências.
- Cursos de Uso Da Informática Acessível.
- Cursos de Comunicação Alternativa E Aumentativa.
- Cursos de Braille.
- Cursos do Uso De Recursos Ópticos E Não Ópticos.
- Cursos para Autonomia Na Escola.
- Cursos para Alunos Com Deficiências.
- Cursos para O Desenvolvimento De Processos Mentais.
- Cursos de Capacitação Em Orientação E Mobilidade.

Contudo, após relatos apresentados no decorrer da nossa pesquisa tais informações, como capacitações e formações descritas acima, foram questionadas pelos entrevistados, na análise dos dados essas afirmações serão melhor explanadas.

➤ **E.M.E.I.F. Antenor Navarro**

Figura 03: Registro Fotográfico da Escola Antenor Navarro



Fonte Primária/João Pessoa 2017

Localizada na Avenida Gramame, s/n, no bairro de Gramame, atualmente, a escola possui Educação Infantil e Fundamental II e EJA. Possuindo atualmente um total de 2.000 alunos matriculados, sendo a escola com o maior número de alunos na rede municipal de ensino.

No ano de 2007, devido ao aumento da demanda por novas vagas, fez-se necessário a criação do anexo Antenor Navarro, onde passou a funcionar a educação infantil. O anexo é composto por cinco novas salas de aula, cozinha e espaço interno e externo para recreação.

Contexto Histórico: a escola Antenor Navarro teve sua fundação em 1972, sua nomenclatura se deu em homenagem a Antenor de França Navarro que nasceu na cidade de João Pessoa, formado em engenharia foi um dos principais líderes civis do conflito ocorrido na cidade de Princesa Isabel na década de 30, que se desencadeou após o assassinato do presidente João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Antenor Navarro substituiu José Américo de Almeida, nomeado em 1930, por Getúlio Vargas como primeiro interventor do Estado. Faleceu em abril de 1932, durante a viagem de hidravião na Bahia.

Infra estrutura: a escola possui:

- 19 salas de aulas.
- 117 funcionários.
- Sala de diretoria.
- Sala de professores.
- Laboratório de informática.
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Quadra de esportes coberta.
- Cozinha.
- Biblioteca.
- Sala de leitura.
- Banheiro adequado à educação infantil.
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Equipamentos:

- Computadores administrativos.
- Computadores para alunos.

- TV.
- Copiadora.
- Equipamento de som.
- Impressora.
- Equipamentos de multimídia.

Quanto à proposta de educação inclusiva, ao visitarmos a escola, fomos recebidos pela assistente social, a qual nos passou algumas informações breves sobre a instituição. Ela nos informou que a escola possui aproximadamente 30 professores no Ensino Fundamental I e 45 alunos que frequentam as salas de AEE. Quanto ao trabalho de capacitação permanente de docentes, até o momento, foram ofertados aos professores os cursos de:

- Cursos Da Língua Escrita Para Alunos Com Deficiências.
- Cursos De Uso Da Informática Acessível.
- Cursos Para Autonomia Na Escola.
- Cursos Para Alunos Com Deficiências.
- Cursos Para O Desenvolvimento De Processos Mentais.
- Cursos De Capacitação Em Orientação E Mobilidade.

Essas informações, assim como as que tratam da capacitação permanente da escola anterior, foram igualmente extraídas do site e informativos da Secretaria de educação municipal. Contudo, no decorrer da nossa pesquisa, tais informações foram questionadas pelos sujeitos pesquisados, tal contexto será revisitado posteriormente.

Traçamos aqui de forma simplória alguns dados que consideramos relevantes para compreendermos o espaço de nossa pesquisa: escolas, cidade e estado. A análise realizada nessas escolas servirá de reflexo para entendermos a proposta de inclusão na rede municipal da cidade de João Pessoa, já que tal realidade está inserida em uma conjuntura ampla da realidade da política pública de educação. Por isso, a realidade escolar, embora, obviamente, possua suas particularidades, não ficará alheia ao contexto social, político e econômico que se evidencia na cidade, no estado ou no país.

3.4 Tratamento dos dados

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas transcritas optamos pela análise de discurso com vistas a compreender através de um modo de análise sob uma perspectiva discursiva. Pois como elucida Filho e Barba (2014), para uma Análise do Discurso o indivíduo age, reage e interage através da comunicação, a saber, as pessoas não só consideram na comunicação a expressão do pensamento, mas também consideram o lugar de onde estão falando, as imagens que os interlocutores têm de si, dos outros e ainda o contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos.

Para melhor apropriação e interpretação dos resultados através da análise de discurso destacamos a importância do que está por trás dos conteúdos manifestados, para além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 2002). Desse modo, na fala dos participantes buscamos elementos que permitem a compreensão de como o serviço de Atendimento Educacional Especializado, ofertado em escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, operacionalizam o Serviço Educacional Especializado e dão subsídios ao contexto propagado pela educação inclusiva.

No momento das análises, os dados dos formulários foram descritos em tabelas, quadros ou gráficos, para facilitar a visualização e as possíveis discussões dos resultados. Os dados foram tratados com base nos temas levantados e organizados em categorias, com temas, subtemas e falas dos participantes, que formam um corpo esquemático e estruturados com a finalidade de construir uma linha de análise concisa que estabeleça, a compreensão da proposta de educação inclusiva na realidade de João Pessoa.

Todavia, também é necessário reafirmarmos nossa base teórica-metodológica, o materialista-histórico-dialético, para apreender o quadro conjuntural a partir da realidade concreta dotada e é a partir da análise de discurso que buscaremos no texto a reconstrução histórica do sujeito, ao unir a reflexão do texto com a história, resgatando a interdisciplinaridade em análise do discurso, porque, o discurso passa a ser também objeto de estudo, de historiadores e cientistas sociais.

No Marxismo, Althusser (1985) em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, amplia o conceito de ideologia de Marx e Engels (2007), apesar de esse conceito ser altamente produtivo para a Análise do Discurso, porque, segundo Marx e Engels (2007), a ideologia deve ser identificada com a separação que se faz entre produção

das ideais e as condições sociais e históricas em que são produzidas. Logo, consoante o que interessa para a Análise do Discurso no Marxismo é, justamente, essa relação da ideologia com as condições sociais da produção do discurso e da História (ORLANDI, 2001 *apud* FILHO E BARBA, 2014, p. 01).

É dessa relação entre discurso e ideologia que nossos estudos se redesenha, uma discussão cuja inflexão teórica é o marxismo estrutural, com a pretensão de tornar nossa pesquisa um ensaio crítico capaz de expandir no debate sobre a Política de Educação e Educação Inclusiva, para que vá além do mero aparente contexto de idealizado de inserir sujeitos com necessidades especiais sem, no entanto concretizar e ampliar a proposta de uma educação inclusiva proposto por suas normativas. Essa possibilidade apresenta-se bastante promissora para a análise de um debate político, econômico e social que atravessa o discurso sobre a inclusão no âmbito educacional e seu modo de operacionalização, tal conjuntura encontra-se em constante formação e abre possibilidades para um campo de pesquisa significativo e necessário que demanda de uma análise sobre a proposta de educação inclusiva que amplie sua discussão de um contexto legal para sua materialização no cenário real.

Portanto, tratemos adiante da realidade acerca da educação inclusiva e a garantia dessa proposta através da complementariedade do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, entendendo o cotidiano dos professores que trabalham na rede regular de ensino fundamental I e os professores das salas de AEE que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais de João Pessoa. Tal realidade tratada a seguir não está alheio o contexto macro das Políticas Sociais e sobretudo da política de educação da capital paraibana, visualizaremos tal conjuntura como reflexo de uma realidade ofensiva e desafiadora que desagua na realidade das políticas sociais brasileira.

3.5 Apresentação e análise dos resultados

Buscando proporcionar uma visão crítica acerca da realidade que será apresentada no decorrer da nossa pesquisa, partimos das interpretações dos dados coletados e dos discursos colhidos nas escolas pesquisadas. Como devemos observar nos gráficos que serão expostos nos tópicos seguintes, as informações coletadas no primeiro momento da nossa pesquisa tratará do - Perfil dos professores pesquisados. Já no segundo momento trataremos como subitem a temática - Os saberes construídos, onde alguns pontos analíticos foram explanados

e servirão de norte para nossas análises sobre a proposta da inclusão escolar nas escolas pesquisadas, tais como: Quanto a capacitação e qualificação profissional do professor; O Serviço de Atendimento Educacional Especializado; Interação com os demais alunos; desafios para o trabalho com alunos com NEE; As metodologias utilizadas pelos professores tanto da sala regular quanto da sala de AEE; A opinião dos entrevistados sobre a proposta de inclusão.

As informações coletadas e analisadas através da teoria análise do discurso nos possibilitou identificar alguns fatores desafiadores para a real compreensão e efetivação da educação inclusiva dentro da realidade apresentada em consonância com o arcabouço bibliográfico debatido durante a construção dessa dissertação.

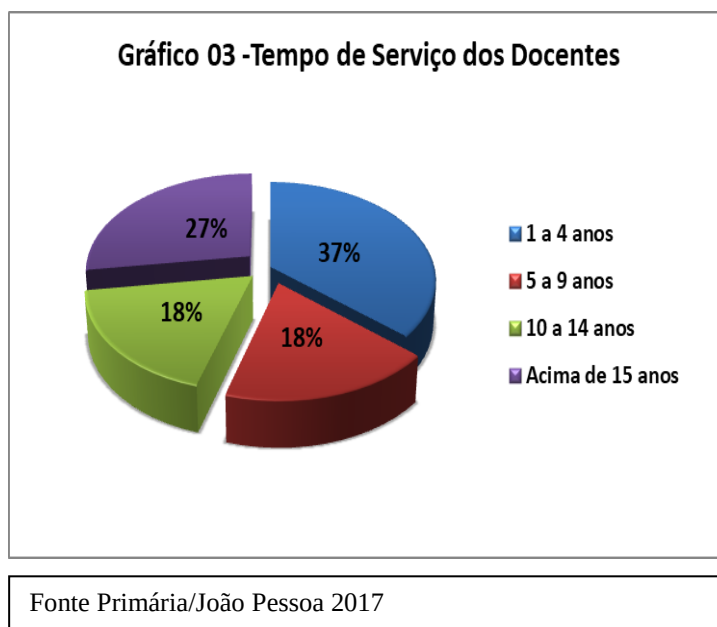
3.5.1 O perfil dos professores pesquisados

Durante a coleta de dados, nos deparamos com um universo de 32 professores do ensino regular, inseridos no Fundamental I com Necessidades Educacionais Especiais. Sendo da Escola Índio Pirajibe um total de 13 docentes, destes, extraímos através da amostra do tipo intencional, 09 docentes para serem sujeitos da nossa pesquisa. Na Escola Antenor Navarro, o total de 19 docentes inserido na proposta, foram selecionados, como sujeitos da nossa pesquisa, 10 professores. Buscamos através desse total da amostra, traçar um número considerável de sujeitos pesquisados e com isso tenhamos uma considerável quantidade de material à ser trabalhado, analisado para que consigamos compreender através desse úmero significativo de material a realidade da educação especial nas escolas municipais pesquisadas.

Os critérios para tal seleção se deram por meio da amostra do tipo intencional, em que elencamos os professores das salas regulares do ensino Fundamental I que trabalhassem com alunos com Necessidades Educacionais Especiais; outro critério utilizado foi os professores polivalentes, ou seja, os professores que trabalhavam nas suas turmas todas as disciplinas, ficando como critérios de exclusão os professores que não possuísem alunos com necessidades especiais em suas turmas, além de professores não polivalentes, como por exemplo: professores que lecionavam Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

Sobre os professores das salas de AEE, a Escola Índio Pirajibe possui 02 professores que trabalham com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado; enquanto a Escola Antenor Navarro possui apenas 01 professor que trabalha com tal serviço. Não houve critério amostral para tais sujeitos, todos os três professores que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE foram entrevistados.

A seguir, o gráfico 03 apresenta o tempo de serviço dos sujeitos pesquisados exercendo a função de docentes. É importante ressaltar que esse gráfico contempla não somente o tempo de serviço desses sujeitos nas escolas pesquisadas, mas o tempo de experiência total, enquanto docentes.



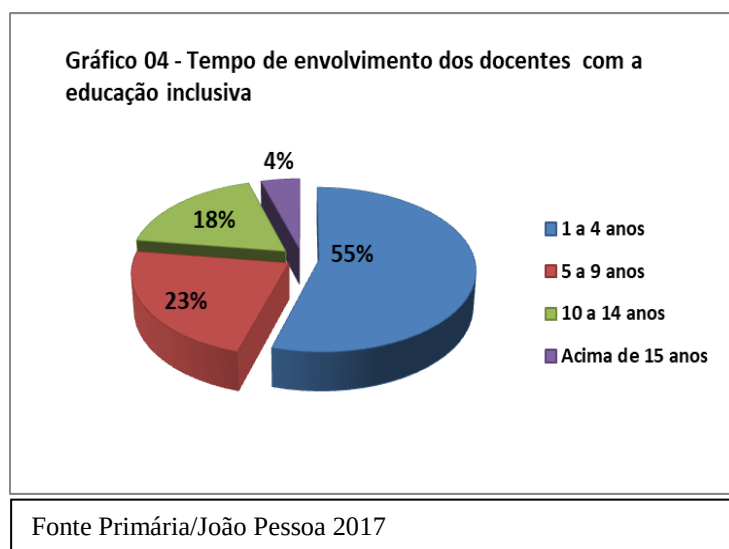
O gráfico acima demonstra que 37% dos professores pesquisados possuem apenas de 01 a 04 anos de trabalho como docentes, enquanto o percentual de 18% é atribuído aos professores que possuem o tempo de serviço de 05 a 09 anos, a mesma porcentagem de 18% é conferido ao número de professores com tempo de serviço de 10 a 14 anos quanto aos docentes acima de 15 anos de tempo de docência somatizam 27% dos professores.

Verificamos, nas duas escolas, que 37% dos professores pesquisados possuem de 01 a 04 anos de docência; observamos também um alto nível de rotatividade de docentes, estando muitos destes, após saída da universidade, substituindo docentes recém aposentados. Tal fato encontra-se em concordância com o menor índice de docentes com tempo de serviço de acima de 25 anos, embora esse quantitativo seja interessante ser abordados, pois tratam de sujeitos

que, como já mencionado, já atingiu a idade mínima para requerer a aposentadoria¹⁰, contudo, quando questionamos sobre tal fato, relataram as dificuldades e perdas de garantias de direitos sobre gratificações e demais bonificações, o que dificultará, segundo esses entrevistados, suas condições e qualidade de vida. Essa realidade demonstra claramente o descaso e a falta de respeito ao professor que, por anos, se dedica fisicamente e mentalmente a um Estado que não reconhece a valia desse servidor público - força de trabalho mal paga e explorada.

Além disso, nota-se, com o gráfico 03, que mais da metade dos docentes concluíram seus cursos de graduação e adentraram na sala de aula a menos de 10 anos, o que indica que já tiveram algum contato com debates acadêmicos sobre inclusão¹¹, o que pode não justificar a fala da ausência de conhecimento das necessidades dos alunos com NEE.

Quando questionamos o tempo em que os sujeitos pesquisados trabalharam com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o gráfico 04 aponta os dados relatados pelos entrevistados:



¹⁰ A Aposentadoria por tempo de contribuição do professor é um benefício devido ao profissional que comprovar 30 anos de contribuição, se homem, ou 25 anos de contribuição, se mulher, exercidos exclusivamente em funções de Magistério em estabelecimentos de Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Com Tempo efetivamente trabalhado de 180 meses (carência) (Art. 6º da EC 41/2003).

¹¹ no ano de 2002, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 1/02), as quais estabelecem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

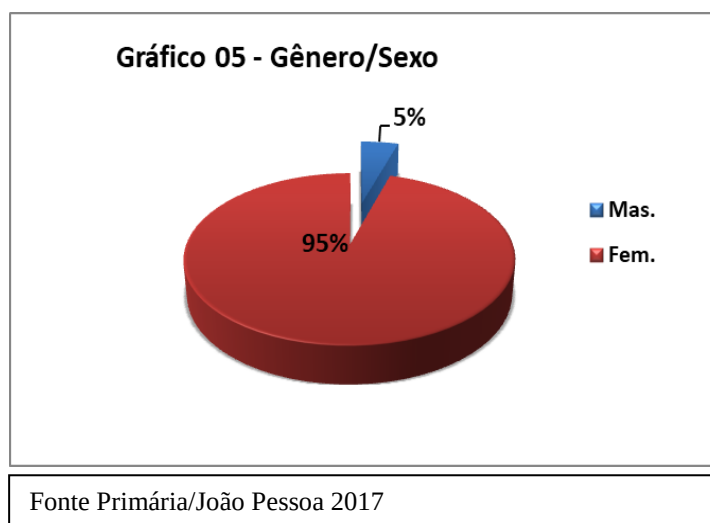
O gráfico nos apresenta um percentual onde mais da metade dos sujeitos pesquisados, 55%, tem experiência em trabalhar com alunos com NEE por até 04 anos; enquanto 23% dos sujeitos pesquisados trabalham em suas salas de aulas com alunos com Necessidades Educacionais Especiais por 05 a 09 anos de experiências; outros 18% possuem de 10 a 14 anos de docência com esse alunado, e apenas 4% acima de 15 anos de envolvimento com a educação inclusiva.

Quanto aos educadores das salas de Atendimento Educacional Especializado, os três professores possuem abaixo de 07 anos de experiência de trabalho com alunos com NEE. Todas as docentes relatam que além da experiência como professora nas salas de AEE, iniciaram suas experiências de trabalho com alunos com NEE como cuidadoras ou dando aulas particulares a alunos com necessidades especiais.

É importante ressaltar que ao relatarmos o envolvimento dos sujeitos pesquisados com a educação inclusiva, não estamos nos referindo ao tempo estimado de experiência desses sujeitos inseridos nas escolas pesquisadas, mas sim o tempo em que os docentes trabalham com alunos com NEE durante toda sua carreira docente.

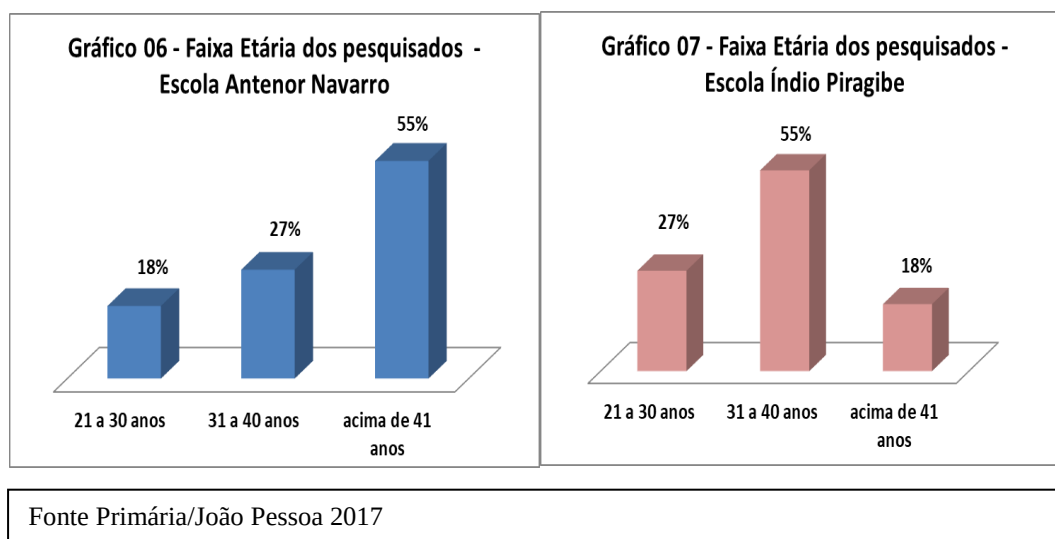
O perfil dos sujeitos pesquisados são de um número considerável de docentes que, estão há um pequeno período de tempo, ou seja, possuem abaixo de 10 anos de experiência em trabalho com alunos com Necessidades Especiais, como ainda demonstra o gráfico 04. Um quantitativo interessante, pois coincide com o tempo de implantação das primeiras salas de AEE na cidade de João Pessoa, bem como, há dez anos é ampliado pela Secretaria de Educação o incentivo através da indicação de escolas de referência para matricular/inserir alunos com necessidades especiais e as escolas cenário da nossa pesquisa fazem parte, dentre outras, das escolas contempladas, mais a frente traremos de uma maneira mais aprofundada como se deu esse processo.

Quanto ao Gráfico 05, que diz respeito ao gênero/sexo dos professores entrevistados, observamos que 95% do corpo docente são ocupados por mulheres, ficando o percentual ínfimo de 05% para professores considerados do sexo masculino:



Em relação ao gênero/sexo dos entrevistados, o gráfico 05 possibilita constatar que 95% são mulheres. Isto pode ocorrer, dentre muitas teorias, a concepção tradicional de que escola é a continuidade do processo educativo familiar. Sendo que a denominação “tia”, dada pelos alunos às professoras, reforça essa identificação da professora como figura familiar. (FREIRE, 1993).

Já os dados relativos à faixa etária dos entrevistados podem ser representados pelos gráficos 06 e 07:

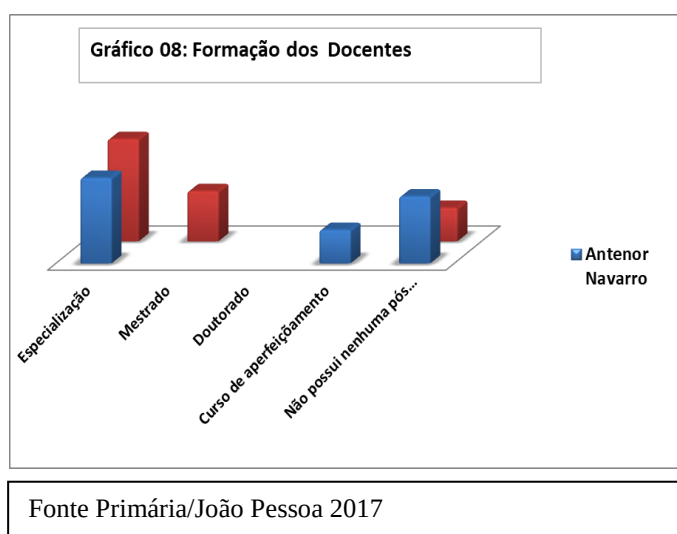


Os dados relativos à idade dos entrevistados, representados pelo gráfico 06 e 07, observamos o percentual de entrevistados das duas escolas pesquisadas. Optamos por gráficos separados quando tratamos de especificar sobre a faixa etária dos sujeitos pesquisados, tendo em vista que tais dados se expressam de maneira diferente em cada

ambiente escolar. Na escola Antenor Navarro percebemos que o quantitativo de mais da metade de professores estão acima de 41 anos de idade, 55%. Já esse mesmo quantitativo, 55%, é revelado, na escola Índio Pirajibe, na faixa etária de 31 a 40 anos.

Assim, a escola Antenor Navarro desponta com a quantidade de 27% dos seus professores com a idade de 31 a 40 anos e 18% com a idade de 21 a 30 anos. Enquanto a escola Índio Pirajibe apresenta 27% dos professores entrevistados com a idade de 21 a 30 anos e 18% possuem idade acima de 41 anos.

Buscamos interpretar os dados dos gráficos acima, percebendo a discrepância de faixa-etárias entre as escolas pesquisadas. Na escola Índio Pirajibe, percebemos que os professores possuem faixas mais jovens, de 20 a 40 anos, enquanto a escola Antenor Navarro, os docentes possuem uma idade mais avançada, acima de 41 anos. Essa discrepância de idades poderia ser justificada devido ao fato da escola Antenor Navarro ser uma das mais antigas, fundada em 1972, e muitos desses professores, principalmente os efetivos, trabalham na escola há um longo período de tempo. Enquanto a escola Índio Pirajibe foi fundada em 2000 e, com sua fundação, integrou uma equipe docente formada por professores, em sua maioria, recém saídos da universidade. Isso também se reafirma ao verificarmos os dados sobre tempo de serviço / docência; os professores do Índio Pirajibe possuem tempo de serviço mais curto, se comparados à outra escola.



No gráfico 08, identificamos a formação dos docentes através de um gráfico comparativo entre as duas escolas. Averiguamos que, na escola Índio Pirajibe, o maior

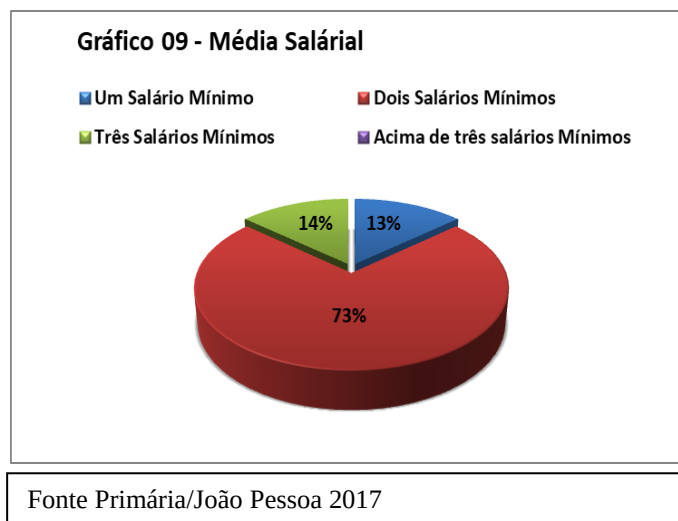
percentual (55%) será para docentes em que sua maior titulação consiste em especialização; da mesma forma, expõe-se a formação docente da escola Antenor Navarro, que apresenta 46% de docentes especialistas. No que se refere a outras pós-graduações, a escola Índio Pirajibe possui 27% de professores com mestrado, tal titularidade não se apresenta na escola Antenor Navarro; 18% dos professores da escola Antenor Navarro relatam possuir cursos de aperfeiçoamento, dados que não foram constatados com os professores da escola Índio Pirajibe; já 36% dos professores da escola Antenor Navarro relatam não possuir nenhuma pós-graduação, e 18% dos professores da escola Índio Pirajibe também relatam não possuir nenhuma pós-graduação.

É importante mencionarmos que dentre os sujeitos pesquisados há docente doutorando em educação, tal dado não foi apresentado no gráfico 08, quando retratamos o nível de formação para doutorado, pois o sujeito pesquisado ainda encontra-se em fase de conclusão de curso. Portanto, contabilizou-se para o gráfico, o nível de formação já concluída de mestrado e especialização.

Também cabe ressaltarmos aqui que todas as professoras das salas de AEE possuem algum tipo de pós-graduação e aperfeiçoamento, 01 com mestrado e 02 com especialização e cursos de aperfeiçoamento. Tais titulações apresentadas nos mostra que, os professores inseridos nas salas de AEE possuem qualificações consideradas adequadas para o trabalho com o Serviço de AEE. Qualificações estas adquiridas de maneira individual e particular a cada profissional, mas que precisa ser aperfeiçoadas, atualizadas e debatidas no que concerne ao trabalho com os alunos com NEE, essa discussão tratemos mais adiante.

Com relação aos níveis de formação acadêmica, é importante destacar que a titulação não extingue a necessidade da busca pelo conhecimento e atualização do saber por parte do professor, visto que constitui, a práxis, a reflexão entre prática e pressupostos teóricos, o que define o ensino como um contínuo entre o saber e o fazer, em um processo de avaliação para melhor fazer a docência. Assim, também retrata Freitas (1992), se torna urgente discutir uma ação sistemática em relação à formação dos profissionais da educação, a partir de uma diretriz política que articule formação de qualidade e salários dignos.

Quanto ao quesito salarial, dos docentes pesquisados, obtivemos os seguintes dados:



Através dos dados, observamos que 73% dos professores entrevistados relatam receber até dois salários mínimos; 14% até três salários mínimos e 13% recebem apenas um salário mínimo; não obtivemos nenhum dado de docentes que recebam acima de três salários mínimos.

Quanto à remuneração que equivale a apenas um salário mínimo, alguns docentes relatam que esse salário é acompanhado por gratificação, embora não se iguale e nem ultrapasse o valor de dois salários, no entanto, há pesquisados que afirmam receber por vencimentos apenas um salário mínimo, sem que haja nenhum tipo de gratificação.

O quadro situacional da média salarial dos professores da rede pública de educação não só é defasado, como totalmente imerso em um cenário de sucateamento da política que, diretamente, tem seus rebatimentos nos trabalhadores, que vivenciam o processo de precarização e intensificação no seu cotidiano, e encontram-se na linha de frente enquanto executores e materializadores dessa política.

A remuneração é um aspecto fundamental em qualquer profissão, principalmente na sociedade capitalista. Implícitos na discussão da remuneração docente estão aspectos decisivos para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira; alunos bem preparados e valorização social e financeira do professor; essa conjuntura de garantias encontra-se em cheque num contexto de precarização, complexidade e intensificação Alves e Pinto (2011, p. 15).

A baixa remuneração recebida pelos professores é, sem dúvida, uma das maiores fontes de descontentamento da categoria. As condições precárias do ensino, em um contexto bastante exigente, impõe uma sobrecarga de trabalho, tendo em vista que essa pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola, seja pública e/ou particular. Sem estabilidade de trabalho, o professor é imerso pela rotatividade entre escolas,

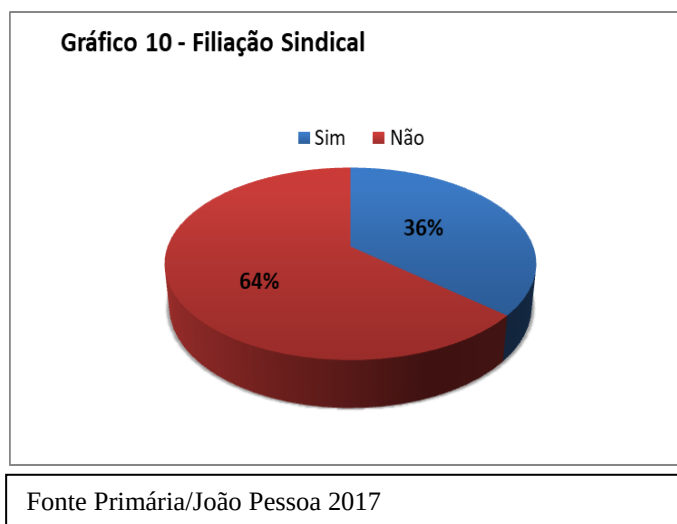
o que impede a viabilização de projetos coletivos. Frequentemente, as escolas não conseguem disponibilizar um horário comum de trabalho entre todos os professores, desfavorecendo a construção coletiva de um projeto pedagógico (LOURENCETT, 2014).

Esse processo de precarização e desvalorização do trabalho docente, juntamente com o desmonte e fragilização da política de educação, provocado pela ofensiva neoliberal, é determinante para a redução radical da qualidade intelectual da educação, em benefício de uma “qualidade mercadológica”, que visa apenas aos interesses empresariais de organismos internacionais. Tornando, assim, escolas sem capacidade crítica e construtiva, habitadas por professores desmotivados, cuja formação, muitas vezes, é ainda autoritária e mecanicista.

O sucateamento da educação ocorreu basicamente pelas ideias neoliberais nos sistemas educacionais, o que contribui para a desvalorização do Ensino Público. Bernardo (1998) afirma que dessa forma, o profissional da Educação é afetado, não só pelo baixo salário, mas também pela falta de estrutura para o seu trabalho, pela falta de política educacional, e ainda por falta de cursos de atualização para a melhoria da qualidade de seu trabalho entre outros, pois esse professor é um trabalhador na esfera da produção (SILVA; BERNADERS, 2009, p. 02).

Esse processo de precarização, perda da autonomia, sobrecarga de trabalho faz com que o professor perca a noção de integridade do processo e passe apenas a executar uma parte do trabalho, apenas pedagogicamente, afastando-se da concepção global de conjuntura a qual está imerso.

Os dados que se referem ao gráfico 10 nos permite analisar o índice de filiação sindical dos docentes pesquisados:



Como demonstrado no gráfico acima, 64% dos professores das escolas pesquisadas, não possui nenhuma filiação sindical, enquanto a média de apenas 36% esta filiado a algum sindicato da categoria. No momento da entrevista, boa parte desses professores, ao responder tal quesito, relata que há pouco tempo dessindicalizou-se, alguns justificaram a desfiliação por causa da inércia dos sindicatos, outros justificaram que não se sentem representados pelo sindicato em que estavam inseridos.

A sindicalização da categoria docente significa a homogeneização quanto à posição da categoria e condição de classe. A organização da categoria procura reforçar a identidade própria. Como elucida Rêses (2008, P. 67), “um magistério organizado estaria apto para protagonizar, enquanto sujeito participe e inserido no contexto histórico, uma intervenção no cenário da sociedade civil capaz de promover mudanças nas relações estruturantes do campo educacional”. Entretanto, a não sindicalização contribui ainda mais com as forças alienantes ainda intermitentes da ideologia dominante.

Se os índices expostos nas escolas pesquisadas estiverem em conformidade com os índices da categoria em todo o setor público municipal, é necessário um estreito debate entre a categoria e os sindicatos que os representa, visando compreender as demandas dos docentes com o propósito de fortalecer os professores enquanto sujeitos sociais, de luta por um projeto coletivo comum.

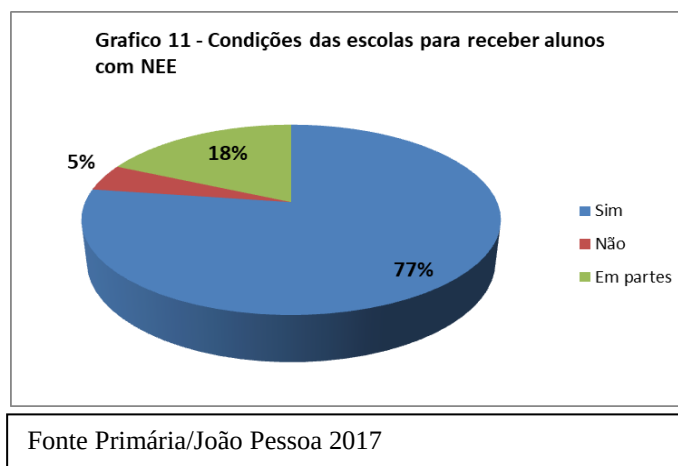
3.6 Os saberes construídos

Na análise da última categoria, discutimos os avanços, retrocessos, dificuldades e desafios encontrados pelos profissionais para concretizar o paradigma de uma educação verdadeiramente inclusiva, tais relatos partiram das experiências de trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais em suas salas de aula regulares e salas de AEE.

Os conteúdos desse subitem serão refletidos e analisados de acordo com os saberes profissionais envolvidos. A preparação dos professores deve ser pensada de maneira que venha contribuir para o desempenho de uma prática reflexiva que, viabilizando avaliações constantes, oportunize para o desenvolvimento da práxis e estimule as mudanças necessárias.

3.6.1 Condições das escolas para receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Quando indagamos se a escola oferece condições de receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais, às respostas identificadas foram:



Através do gráfico, identificamos o maior índice de docentes que relatam que as escolas possuem, sim, condições de receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o quantitativo de 77% confirma isto; outra parte dos entrevistados, 18%, situa que a escola oferece, em partes, condições de receber alunos com NEE; e 05% relata que a escola não oferece nenhum tipo de condições de trabalhar com alunos com esse perfil.

Verificamos que a grande maioria dos professores relatam que a escola possui condições de receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais, muito embora constatamos, nas falas dos sujeitos pesquisados, que a justificativa para tal resposta positiva seria devido ao fato de ambas escolas possuírem acessibilidade, cuidadores e salas de AEE.

Sim, aqui tem sala de recursos, acessibilidade, temos cuidadores, na medida do possível, agora eu gostaria que tivéssemos mais recursos, mas jogos didáticos, mais materiais didáticos para que possamos trabalhar de maneira mais direta com os alunos com necessidades especiais.(P. 01, EAN)

Nossa escola oferece sim, condições físicas, ela é toda adaptada, tem acessibilidade, têm banheiros próprios, ela é toda adaptada para receber esse tipo de aluno. E também a nível educacional, porque a gente dispõe da sala de recurso. (P.02, EMIP)

Como situado na fala da professora da sala regular, e que é comum para a maioria das falas, os professores visualizam, enquanto pontos positivos, a estrutura física adequada para acomodar tais alunos, embora observa-se que os sujeitos pesquisados não conseguem ter a compreensão do conceito de acessibilidade enquanto categoria macro, não só vislumbrando apenas as barreiras arquitetônicas, mas compreendendo o trabalho com recursos pedagógicos, didáticos e curriculares, o acesso a livros adaptados, professores capacitados, disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos, de acordo com as necessidades dos alunos. Tal conceito adveio na década de 1990, com a Declaração de Salamanca e com o passar do tempo foi sendo discutido e ampliado. Como situa Glat:

A acessibilidade deve ser pensada e implementada a partir de adaptações, para além das adaptações físicas da escola, eliminando as barreiras arquitetônicas e desenvolvendo um espaço físico mais adequado para estas pessoas, tem que se planejar e construir também adaptações curriculares. Pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações de acessibilidade à estrutura física e as adaptações pedagógicas e didáticas, propriamente ditas (GLAT, 2011, p. 09).

Os professores que responderam de maneira oposta, afirmando que a escola “não” possui condições, ou possui “em partes” condições de receber alunos com NEE, compreenderam os pontos de avanço com relação ao conceito de acessibilidade e a importância da sala de recurso, apesar de elucidarem que tais ações não se tornam suficientes para atender alunos com NEE, e, por isso, a resposta negativa. Esses profissionais acreditam que necessita de um maior investimento por partes dos entes federativos para ampliar e qualificar o processo de inserção e a permanência dos alunos com NEE nas escolas. Fato também discutido pelos professores que responderam “sim”, quanto às condições de atendimento.

Outro fator percebido durante as entrevistas foi que, além da acessibilidade, os cuidadores, o ônibus acessível e as salas de AEE foram bastante discutidos enquanto pontos favoráveis, de ambas as escolas, para atender alunos com NEE. No entanto, foi unânime nas falas dos entrevistados, enquanto ponto valorativo da escola, o acompanhamento do Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Contudo, torna-se necessário destacar a fala da professora da sala de AEE sobre seu ponto de vista a respeito do espaço em que trabalham:

Os professores ainda tem uma resistência muito grande de assumir o aluno com NEE como seu aluno e como aqui na escola a gente tem um quadro muito grande de cuidadoras, eles pensam que o aluno é da

cuidadora ou é da professora da sala de AEE ai não tem avaliação... De fato, tem essa resistência muito grande principalmente do fundamental II, no fundamental I a gente está caminhando assim... devagarzinho, em alguns sentidos, mas estamos. (P. 03)

Tal fala foi expressada por uma professora que atende na sala de AEE e, corrobora no discurso das demais professoras que atendem por esse Serviço. A educadora situa a pouca visão de pertencimento do aluno com NEE a sala de aula regular, principalmente no ensino Fundamental II. Quando questionamos o motivo de tal fato, ela afirma que no Fundamental I os professores são polivalentes, ou seja, trabalham na mesma sala de aula com várias disciplinas, há uma relação mais próxima entre os professores e o aluno com NEE, já que o professor passa toda a manhã ou tarde junto àquele aluno e os demais colegas. Isso não ocorre no Fundamental II, pois devido a aula ser de apenas 50 minutos (segundo a professora de AEE), há pouco tempo para o professor da sala regular apresentar o conteúdo a turma e dispor de uma certa atenção com o aluno com NEE. Portanto, na maioria das vezes, transfere a responsabilidade da atenção ao aluno para o cuidador e/ou para os professores das salas de AEE.

Há, desse modo, uma desordenamento da atribuição que cada profissional possui no trato e no processo de ensino/aprendizagem de alunos com NEE no âmbito escolar. Pois, não cabe ao cuidador¹² a tarefa de transmitir o conteúdo para o aluno, nem tão pouco é dado ao professor da sala de AEE essa atribuição, é somente do professor da sala regular, e este, para desenvolver seu trabalho, tem o subsídio dos cuidadores e das salas de AEE.

Diante do exposto, verificamos que as salas de atendimento especializado acabam por não cumprir o seu papel no processo de inclusão, visto que tendem a retroceder novamente à integração. Nesse contexto, é necessário um redimensionamento da política de educação para que sejam dadas as devidas atenções ao processo de ensino e aprendizagem, concedendo ao professor espaço de tempo hábil para transmitir os conteúdos aos alunos com NEE, e oferecer-lhes a atenção necessária (e de maneira individualizada, caso seja necessário), pois não basta inserir o aluno nas salas regulares sem que possibilite as devidas condições aos professores para tal atendimento.

¹² Cuidador é o profissional que auxilia o aluno em seus cuidados de vida diária e de vida prática, ajudando-o somente nas atividades que não consegue realizar sozinho como ir ao banheiro, alimentação, troca de roupa e/ou fraldas, higiene pessoal, auxiliar na sociabilização, auxiliar na realização das atividades pedagógicas.

3.6.2 As escolas frente o paradigma da educação inclusiva – condições disponíveis x condições necessárias

Outro questionamento debatido durante a entrevista foi abordar quais condições que o professor dispõe para trabalhar com o processo da inserção e permanência do aluno no âmbito escolar, e quais as condições consideradas necessárias, embora ainda não possuam. Dentre as falas sobre quais as condições que os sujeitos pesquisados dispõem

Nos dispomos do ônibus acessível¹³, temos assistente social, psicólogo e psicopedagogo, temos 02 cuidadores, a escola é adaptada e temos a sala de AEE, quanto a materiais didáticos e jogos para trabalhar com eles não dispomos de muitos, são antigos e já estão desgastados, então nos mesmos produzimos alguns. (P. 03, EAN)

A escola dá um apoio legal nesse sentido da sala de recurso que trabalha em conjunto com os professores a gente tiver alguma dificuldade com alguma prova, algum conteúdo, elas dão um suporte pra a gente, além disso dispomos de um espaço acessível, temos 17 cuidadores e temos o cineco¹⁴. (P. 04, EMIP)

Os professores pontuaram algumas ações e serviços que dispõem nas escolas pesquisadas para um melhor atendimento a seus alunos. Durante as falas dos entrevistados, vimos algumas particularidades entre as duas escolas, por exemplo, a escola Antenor Navarro (EAN) possui uma equipe técnica de assistente social e psicólogo que atuam com ênfase psicossocial, na garantia da proteção social, encaminhamentos para serviços, programas e benefícios para alunos e suas famílias. Já a Escola Índio Piragibe (EMIP) não possui assistente social para a escola, embora tenha sido confirmada a existência de uma psicóloga, que no momento estaria de férias, por isso, não obtive contato com a mesma, como fiz com as demais.

Além disso, a Escola Índio Piragibe possui 17 cuidadores, é a escola com o maior número de alunos com NEE (aproximadamente 62 alunos) e tem a característica de “escola modelo” ou “escola de referência” para alunos com NEE. Enquanto a escola Antenor Navarro

¹³ O ônibus acessível ou Transporte Escolar Acessível (TEA) são aproximadamente 12 ônibus com acessibilidade, que beneficia 143 alunos com NEE da Rede Municipal. O ônibus busca o estudante no seu bairro e leva para a escola e ao final da aula retorna com os alunos ate seus devidos bairros novamente. O ônibus acessível atende a 24 bairros da Capital.

¹⁴ O Cineco é uma sala ecológica de exibição cinematográfica, rata-se de uma sala climatizada que conta com aproximadamente 200 filmes em DVDs com filmes e documentários educativos, a sala é toda revestida com papeis recicláveis e foi criada com o objetivo de ser mais uma ferramenta de ensino e aprendizagem para os alunos.

possui apenas 02 (dois) cuidadores, e possui o maior quantitativo de alunos na rede municipal de João Pessoa, (2.000 alunos e uma quantidade de 62 alunos com Necessidades Educacionais Especiais, com laudo prescrito).

Ao questionar a escola Antenor Navarro sobre o baixo número de cuidadores, a escola nos relatou que os cuidadores seriam para alunos com deficiência física. Os demais alunos (com autismo, hiperatividade dentre outros) não possuem cuidadores. Já a escola Índio Piragibe possui um quantitativo maior, embora o número de cuidadores não seja suficiente para a demanda, visto que o cuidador, muitas vezes, tem que dá suporte a mais de uma criança na sala de aula, vislumbrado assim, uma clara sobrecarga de trabalho desses profissionais.

Os fatores indiretamente ligados à sobrecarga e às atividades escolares no contexto inclusivo foram largamente apontados, tais como a falta de recursos para o ensino e a grande quantidade de alunos por sala de aula (Silveira; Enumo; Pozzatto; Paula, 2014, p. 134).

Quanto às condições consideradas necessárias para o processo de inserção e permanência do aluno no âmbito escolar, os professores elencaram as seguintes:

Capacitação dos profissionais, espaço físico acessível, relação família/escola, tecnologias assistidas, mais empenho dos poderes públicos. (P. 05)

O que eu acho necessário é material para trabalhar com esse alunado, a gente não tem. Então a gente tem que procurar pesquisas diferenciadas, a gente procura materiais, jogos educativos, também precisaríamos mais de um tempo extra para dar uma maior assistência. Porque toda a atividade é adaptada para eles dentro do conteúdo que estou dando para a turma. (P.06)

Materiais, infelizmente nos não temos, dependemos de verbas e faz alguns anos, não meses, mais anos que realmente não vem verbas. Então nos trabalhamos com doações para materiais, nos confeccionamos os materiais também... E pedimos muitas doações aos familiares de jogos de materiais pedagógicos então a gente consegue também e buscamos realmente nas especializações fazer, realmente a gente coloca a mão na massa e produz o material. (P. 07)

Deveria ter mais professores na sala de AEE, acho que deveria, no mínimo, ser um professor para cada dez alunos. Porque elas poderiam nos ajudar muito mais, poderia nos ajudar a adaptar as atividades. (P. 08)

Em sala de aula, as condições mais importantes é a formação de professor, porque se o professor não tiver a formação ele pode ter todo recurso material mais não sabe como repassar. Não temos

capacitação em termo de crianças especiais não, a gente vai até a internet, a gente lê, a gente é que pesquisa. (P. 09)

As falas expostas acima nos apresentam um resumo das necessidades identificadas para trabalhar com alunos com NEE. Como bem elucidam os professores, percebemos que as demandas mais citadas foram: materiais didáticos, capacitação profissional, mais profissionais para as salas de AEE, maior participação da família, entretanto, nenhuma dessas demandas identificadas poderá acontecer sem o empenho dos poderes públicos, como destaca um dos professores.

No decorrer das nossas pesquisas, foi importante observar as formas que os profissionais encontram para “suprir” as lacunas de um Estado descompromissado com a qualidade da Educação no país.

Nesse labirinto de conexões norteadas pelo desgoverno dos dirigentes do Estado, cabe ao professor ser criativo e construtivo em suas práticas educacionais. Esse complexo que vivem as escolas brasileiras há de se enfrentar o marasmo, provocado pelas políticas educacionais sucateadas apresentadas por nossos governantes. O professor, além de tudo, devem trabalhar juntos em busca de um ensino melhor e de qualidade. Porém, parece difícil somente os professores, alunos e a comunidade enfrentarem esse problema. Afinal, a Educação não é um dever do Estado? (Silva; Bernardes, 2009, p. 12).

Outra necessidade apresentada durante a pesquisa foram diversas formas que os professores procuram para complementar os matérias didáticos para o trabalho com alunos com NEE. Geralmente, tal ato parte dos professores das salas de AEE, já que os eles precisam de uma quantidade maior de materiais e jogos didáticos para atender seus os alunos. Muitos dos professores relatam que, muitas vezes, precisaram pagar com recursos próprios os materiais, outros costumam pedir aos pais, com doações de materiais ou jogos didáticos, dentre outros.

Também foi situada, enquanto condição necessária ao professores, a formação permanente e contínua para o trabalho com os alunos com NEE. É necessária uma concreta formação de professores e organização curricular, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos para que sejam estudadas, refletidas e pesquisados de maneira sistematizada e de acordo com suas necessidades.

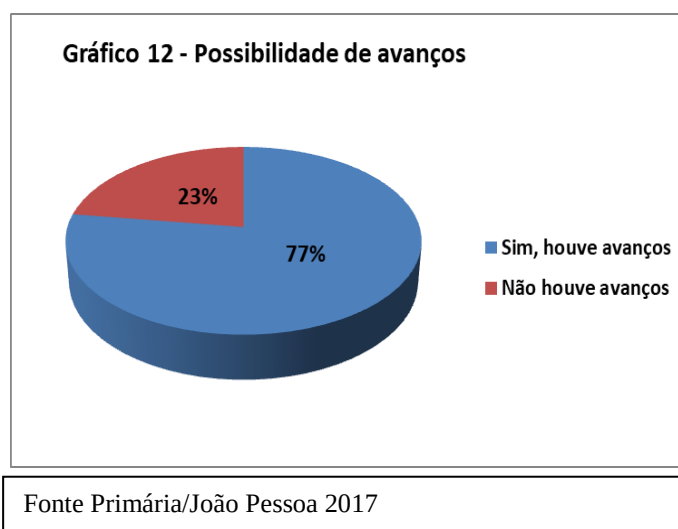
Tanto os professores da sala regular, quanto os professores da sala de AEE concordam com a necessidade de admitir um maior número de professores para as salas de AEE, já que como observado durante a nossa pesquisa, a Escola Índio Pirajibe há aproximadamente 63

alunos com NEE, que já possuem laudos, para apenas 02 (dois) professores; enquanto a Escola Antenor Navarro conta com aproximadamente 50 alunos com NEE, com laudos, para o trabalho em sala de AEE com apenas 01 (um) professor.

Além disso, há ainda as demandas de alunos que ainda não possuem laudos, mas possuem necessidades educacionais especiais. Esses alunos são encaminhados pelas professoras da sala regular para atendimento na sala de AEE, não de forma contínua, mas de acordo com alguma demanda ou dificuldade apresentada em determinado momento em sala de aula. Ou seja, os profissionais do Serviço de Atendimento Educacional Especializado que, tornam a escola referência no atendimento e apoio ao aluno com NEE, encontram-se em salas superlotadas, e tem o seu trabalho ainda mais prejudicado.

3.6.3 A perspectiva dos docentes sobre a proposta da educação inclusiva

Quando questionamos a perspectiva dos docentes, tratamos durante a nossa pesquisa de refletir sobre a possibilidade dos avanços ou não para a proposta da educação inclusiva, e nos deparamos com os seguintes relatos:



De acordo com o gráfico acima, 77% dos professores relatam que sim, houve avanços na política de Educação com possibilidade de efetivar a educação inclusiva e, assim, o

desenvolvimento do trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Em contrassenso, 23% dos professores afirmam que não houve avanços para a proposta da educação inclusiva. Esses dados se reforçam através das falas:

Sim, os avanços eles são claros, principalmente quando se trata de leis, as leis, elas dão esses respaldo, a gente teve muito avanços se comparado com vários anos atrás. Mais eu vejo que está muito lá no papel sabe, quando vem pra pratica é outra realidade. (P. 10)

Tem avanços sim, porque se a gente for olhar há algumas décadas atrás o aluno nem inserido na escola estava. Agora é um direito deles e a gente vê as famílias saindo desse ciclo de invisibilidade de ir buscar os direitos e a escola acaba que tem sim que aceitar, é tanto que hoje ninguém nega a matrícula, mas quando você chega pra realidade da escola você vê que a escola não esta preparada para acolher esses alunos. (P. 11)

Quanto aos professores que relatam não haver avanços, vejamos algumas falas:

Não, a gente vê que tem muita politica, mas fica só no papel. Se existisse você acha que aqui na escola iria ter 56 alunos para apenas uma pessoa atender? Que politica é essa? É uma inclusão que exclui. Não existe inclusão assim, uma pessoa apenas que tem a formação correta e necessária para atender todos esses alunos. Eu não vejo politica não. (P. 12)

Eu acho que avanço não, se estabeleceu a sala de recurso, a aceitação, entre aspas e ficou nisso, não tem nada de melhora não, estacionou na verdade, se fazem o básico, no papel é um monte de lei, mas na pratica não tem, é bem o que acontece em tudo no Brasil, muita coisa no papel é bonita, mas quando vem para pratica não existe na verdade. (P. 13)

É notório perceber que tantos os professores que relataram haver avanços, quanto os que relataram não haver, citaram a criação de leis e normativas que dão respaldo a inserção de pessoal com necessidade especial nas escolas, porém o Estado não proporcionou as condições adequadas para efetivar a proposta da educação inclusiva. O que percebemos é que os professores que ressaltam que ‘sim, houve avanços’, veem na criação de leis uma forma de avanço, já que anteriormente a pessoa com necessidade especial era totalmente excluída, embora reconheça que é necessário que esses avanços sejam contínuos.

Já os professores que ressaltam que “não houve avanços” reconhecem a criação de leis e normativas, contudo relatam que tais legislações encontram-se apenas no papel, mas devido

ao descompromisso do Estado no investimento à Política da Educação, não visualizam esse processo na realidade escolar.

Em parte, ambos os pontos de vista estão corretos, de fato, as leis e normativas que o Estado brasileiro implementou, muitas delas, surgiram apenas para atender as metas e objetivos exigidos pelos organismos internacionais, aliada à submissão do governo brasileiro.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer que não há avanços no cenário político e social do país sem que haja a criação de normativas. Tal fato é o que nos garante direitos, que assim que adquiridos, respalda e subsidia para que possamos lutar e reivindicar a sua materialidade.

3.6.4 O papel do Serviço de Atendimento Educacional Especializado

Quando questionamos os professores da sala de AEE, e os professores da sala regular sobre o papel do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, enquanto serviço de apoio especializado organizado institucionalmente para apoiar complementar e/ou suplementar a rede regular de ensino, obtivemos as seguintes considerações:

Acompanhar, orientar, eles tiram nossas dúvidas quando temos dúvidas sobre algum trabalho, acompanha os processos dos pais, porque os atendimentos são individuais, então tem um maior tempo para trabalhar com eles. (P. 14)

Apoiar o máximo, ela ajuda muito, qualquer dúvida na sala a gente reporta a ela, porque lá eles trabalham mais com o lúdico sabe, eles aprendem mais com os jogos e, além disso, ela tem um tempo reservado para eles, um trabalho individual e ela vai sondando as dificuldades deles e também tem a formação específica para trabalhar com eles. (P. 15)

A gente enquanto professor do AEE, a nossa função aqui na escola é: primeiro atender o aluno com NEE pra conseguir perceber e desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento das habilidades que ele tem que muitas vezes na sala de aula comum o professor não consegue enxergar, ou então não está habituado a trabalhar daquela maneira, então primeiro é identificar, pelo menos na nossa perspectiva a gente não trabalha em cima da deficiência em

si, esta faltando isso nele, a gente vai trabalhar em cima das potencialidades que ele têm. (P. 16, AEE)

Com a publicação da atual Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, delineou-se uma nova proposta de atendimento pedagógico para aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Nessa proposta, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser oferecido como forma complementar ou suplementar a formação do aluno com NEE.

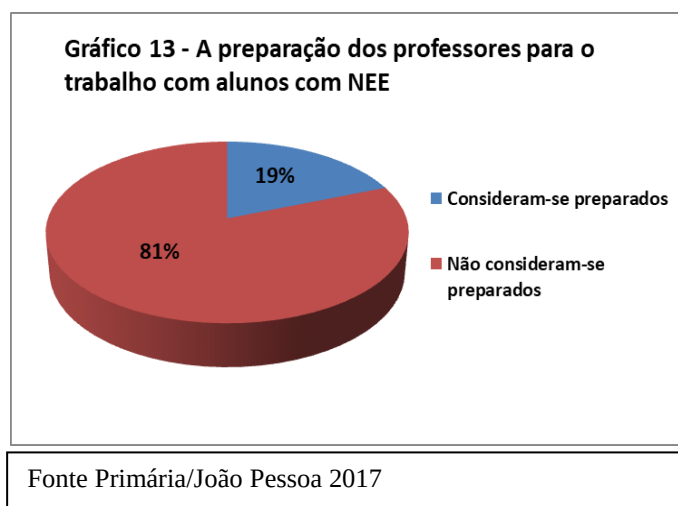
Durante nossa pesquisa, questionei os professores tanto da sala regular, quanto da sala de AEE, o que estes identificavam como sendo papel do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, e as respostas mesclavam entre as concepções teóricas e práticas deste Serviço. Os professores ressaltaram as competências e atribuições do professor especializado no atendimento aos alunos, as análises sobre o trabalho destes nas salas de AEE e a compreensão do serviço de AEE como auxiliar do trabalho do professor em reconhecer a singularidade de cada aluno. Tal auxílio contribui para os professores da sala regular, pois favorece o reconhecimento das habilidades e potencialidades do aluno, a fim, de junto aos professores da sala de AEE, favorecer o pleno desenvolvimento do aluno com NEE.

Na última fala transcrita acima, trouxemos o discurso de um professor da sala de AEE, em que se exprime de maneira clara e concisa o papel do serviço de AEE, elencando sobre a maneira como auxiliam os professores da sala regular a reconhecer o aluno e trabalhar em cima das habilidades dele, não visando às limitações, mas sim desenvolvendo outras aptidões que o aluno possuir.

3.6.5 Qualificação e Capacitação profissional

Como bem elucida Freire 1996 ao tratar da formação dos professores deve haver a formação permanente dos professores, necessária e fundamental, é a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] é ser consciente do inacabamento, do ser”. (FREIRE, 1996, p. 43).

Neste subitem questionamos sobre a preparação dos professores para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, questionando sobre a formação, qualificação e capacitação desses profissionais para o trabalho com alunos com NEE. E diante das falas expostas, identificamos que a maioria, 81% dos professores, tanto da sala regular, quanto da sala de AEE não se consideram preparados para trabalhar com alunos com NEE em sala de aula. E contrário a essa posição, 19%% relatam que se consideram, sim, qualificados para trabalhar com alunos com NEE.



Logo abaixo, trazemos os relatos que representam a reflexão da maioria dos professores pesquisados acerca da percepção dos mesmos sobre sua formação/qualificação para trabalhar com alunos com NEE:

Eu não fui preparada, me formei em pedagogia onde eu paguei uma única disciplina de educação inclusiva e que na realidade não me preparou, e quando vim trabalhar não passei por capacitações não, aquele que desejar, busca formas de se capacitar, o profissional é que tem que estar buscando. (P. 17)

Eu enquanto professora, antes de estar com eles eu não era preparada a partir do momento que estou com eles eu estou me preparando. Mais porque é uma busca minha, pessoal, mas no geral, professores que já vem de anos tanto dessa escola como qualquer outra não são. E não é culpa do professor. Formação é uma coisa básica, você tem que ser formado para e não buscar uma formação para. Apesar que o professor é constante porque você nunca você estará pronto e acabado. Mais deveria ter mais capacitações mesmo para os professores. (P. 18)

A gente tem umas formações, mas eu acho as formações muito superficiais. Porque você tem uma situação que você tem que

trabalhar a inclusão, esse pessoal que entra na rede municipal não vem preparado, a não ser com o seu próprio preparo, sua própria busca o que trás da universidade, e daí por diante. Dai entra no sistema de ensino público sem uma formação adequada pra trabalhar em sala de aula, recursos não tem o suficiente. O Estado que era pra dar o suporte acaba cada um ajudando o outro coletivamente entre os professores, a formação é uma troca de experiência, ele trás o tema para ser debatido, mas não resolve as coisas de forma objetiva. (P. 19)

E quanto à capacitação para os professores da sala regular, a formação continuada, que eu vejo problema, por exemplo, há uma formação continuada que não esta direcionada pra isto. Por exemplo, a formação de português, é pra ensinar como o professor pode trabalhar a questão do português em sala de aula, questão de projeto, mas não diz assim: -Nesse projeto o que tu pode adaptar pra o público da educação especial? Então existe essa lacuna.(P. 20)

As falas pontuadas acima refletem a visão de professores das salas regulares das duas escolas pesquisadas, algumas falas relataram que desde a formação acadêmica até o exercício profissional, não se consideram capacitados para trabalhar com os alunos com NEE.

Outros trazem em sua fala as dificuldades que encontraram para trabalhar com esses alunos em sala de aula, sem formação adequada ao pleno exercício de seu papel. O último relato expõe, sobre as capacitações pedagógicas, que os professores da rede regular possuem, contudo não trabalha ações pedagógicas voltadas para educação inclusiva, trazendo a discussão das disciplinas e aulas sem adaptação curricular que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos.

As falas expostas apontam claramente para a falta de uma política de formação continuada, a oferta de capacitação permanente não se tornou uma política pública, tal realidade encontrada durante a nossa pesquisa, reforça o enfraquecimento da formação enquanto política de Estado, o qual não compreende a necessidade de implementar políticas de formação para o professor tanto na sala regular, quanto na sala de AEE, para que ambos possam responder a esse paradigma que se encontra em constante transformação e demanda necessidades diversas.

As políticas educacionais no Brasil têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade e pela carência de planejamento de longo prazo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007 *apud* SILVA, 2014, p. 117).

É importante pontuar os relatos dos professores da sala de AEE, e o processo de formação em que estão inseridos para trabalhar com alunos com NEE:

A capacitação ofertada pela Secretaria de Educação, a formação continuada não contempla a necessidade, de fato da escola. Para o professor de sala de AEE nós temos uma formação continuada pra o Atendimento Educacional Especializado, neste anos a gente já teve três reuniões e a gente estrutura o que a gente quer, somos 70 professores de sala de recurso do município de João Pessoa, então a gente mesmo se organiza e pensa: - o que a gente tem a necessidade de trabalhar? Esse ano a gente preferiu trabalhar com adaptação de material. Porque como te disse desde 2010 é muito tempo que a gente esta sem recursos, então a gente esta aprendendo entre a gente mesmo, tipo assim, quem tem habilidade a fazer tal coisa? Vamos organizar uma oficina na próxima formação continuada 'fulano' vai ensinar a gente a fazer tal adaptação, então assim é entre a gente, tem uma coordenadora e um coordenador da educação especial, mas a gente tem um grupo do watts app e a gente vai se estruturando, a coordenadora pensa na temática e pergunta quem tem habilidade e se disponibiliza a dar uma palestra? E é assim é que se dá a formação dos 70 professores da sala de recurso. Ano passado a gente tinha voluntariamente pessoas da área clinica que vinham dar palestras para a gente, mas a gente ficava muito insatisfeita com algumas coisas, porque nós somos profissionais da educação, não que a área clinica não nos interesse, interessa e muito, pois a gente precisa compreender determinados conceitos, determinadas deficiências, alguns estereótipos, algumas coisas. Mas a gente quer saber como a gente pode trabalhar com o aluno, isso no campo pedagógico, porque aqui a gente não faz atendimento clinico.(P. 21)

A professora ainda discute a maneira com que a escola complementa a formação dos professores:

O que a gente tem feito enquanto escola é buscar profissionais de fora, porque aqui apesar de ser uma escola pública a gente tem uma rede de pais que tem um certo poder aquisitivo, então dentro dessa interação que funciona muito bem, a gente tem uma relação boa escola e família, é de buscar nessas famílias profissionais que possam vir voluntariamente para nas nossas reuniões de planejamento dar uma palestra pra os professores. Por exemplo, a gente esta tendo um problema muito grande com o processo avaliativo dos alunos com necessidade especial, então vamos ver alguém que consiga vim dar uma palestra, uma orientação. (P. 21)

Na fala da professora do AEE, fica clara a maneira como ocorre a formação dos professores das salas de AEE na rede municipal de ensino, de forma fragilizada e sobre iniciativa dos professores que procuram maneiras diversas de trabalhar suas demandas através

de iniciativa própria, ou seja, as políticas públicas para manter a formação/capacitação contínua dos professores da sala de AEE não estão suprimindo o seu papel, cabendo à iniciativa dos professores de criar mecanismos para prestar um serviço que é obrigação do Estado. Como bem reporta Pletsch, quando situa que “com a omissão do Estado, a escola acaba ficando refém da política de inclusão, o que a força a buscar parceiros na comunidade local para resolver os problemas da inclusão” (PLETSCH, 2010, p, 37).

Assim, para efeitos das ações desenvolvidas no âmbito escolar, cabe ao Estado reconhecer a necessidade da formação e capacitação permanente dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais. Para a efetivação de tal conjuntura, é fundamental a mudança na política de educação para que de fato possa contemplar em suas bases pedagógicas o paradigma da educação inclusiva.

3.6.6 Interação do aluno com o ambiente escolar

Ao questionarmos sobre a relação entre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais com o ambiente escolar (funcionários, professores e alunos), a fala comum a todos os entrevistados ressalta, de maneira geral, a boa relação e o respeito entre os alunos e o ambiente escolar:

Aqui é uma das coisas que a gente não vê problema não, tanto dos alunos especiais quanto os demais alunos, e dos professores com os especiais e dos pais dessas crianças com a escola, quando eu cheguei aqui eu senti essa diferença eles tem essa iniciativa eu acho que por conta do convívio que é lá do primeiro ano do fundamental até chegar no quinto há em todas as salas com alunos com necessidades especiais, então essa forma de respeito e conviver com as diferenças é muito tranquilo e os alunos com necessidade especial percebem isso, a gente não sente esse preconceito.(P. 22)

A gente diz aqui que os alunos são muito mais inclusivos do que nós. Você pode circular a escola inteira você não vai ver; questão de bullying, você não vai ver meninos desrespeitando o outro porque ele é deficiente, porque ele está em cima de uma cadeira de rodas, ao contrário você vai ver os meninos super disponíveis para ajudar, eles buscam aprender formas de se comunicar, é muito interessante essa relação aluno com NE e demais alunos’. Quanto aos funcionários a gente ainda vê principalmente das pessoas que não tiveram essa discussão no campo da educação e que são novos na escola o receio de não saber lidar. Mas ao mesmo tempo eu tenho que dar mão a palmatória, porque quando as pessoas ficam um tempo aqui aí isso é colocado por terra, logo quando chega é difícil, mas depois de um

tempo que vê que todo mundo esta conseguindo viver harmonicamente a convivência é tranquila, de uma forma geral. (P. 23)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2008, apresenta a possibilidade de as escolas atenderem a todos os alunos conjuntamente, situando que: é “[...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando [...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

Com a fala dos professores pesquisados, observamos que há uma boa relação entre os alunos (com NEE) e os demais alunos em sala de aula, possivelmente porque ambos convivem na mesma escola desde a educação infantil. Essa trajetória favorece a construção de uma identidade de respeito às diferenças, bem como beneficia o desenvolvimento da socialização entre alunos com NEE e os demais alunos.

Quando questionados acerca da relação com os demais funcionários das escolas pesquisadas, o relato da professora corrobora com a reflexão de Amaral a esse respeito, quando relata que os demais participantes do espaço escolar carregam consigo diferentes compreensões sobre a pessoa com necessidade especial, assim como diferentes experiências com elas ou talvez até a nulidade dessas experiências. Isso pode acarretar em formas diferenciadas de tratamento, a exemplo de atitudes de superproteção ou descrédito na capacidade da pessoa com deficiência (AMARAL, 1994).

Para esse processo de consolidação do respeito entre alunos e demais funcionários, é necessário estreitar as relações sociais entre alunos com NEE com o âmbito escolar e social; alunos, professores, família, funcionários, enfim, a sociedade como um todo. É indispensável pensar no processo de inclusão educacional como um fator que visa romper com a inerte política de educação, possibilitando modificar, (re) construir, (re) formular as suas normativas e a sua materialização no ambiente escolar.

No ambiente escolar há possibilidade de, por meio de situações interativas, o aluno com necessidades educacionais especiais se apropriar dos conteúdos sistematizados. Vale salientar que na abordagem histórico-cultural, a interação não diz respeito apenas ao convívio com os outros sujeitos, a interação social é uma necessidade ontológica, abrangente do ser (Vygotsky, 1997 apud MARUSSI; BELLANDA, 2009, p. 02).

Dessa forma, compreender quais os fatores que dificultam ou que possibilitam uma maior interação social entre alunos com NEE e o ambiente escolar, é contribuir para a notória reflexão do contexto social, das relações sociais e múltiplas facetas que delineiam e conduzem para o paradigma inclusivo, complexo, mas necessário a sua concretude.

3.6.7 A importância do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE

Questionamos aos professores tanto da sala regular, quanto da sala de AEE sobre a importância do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. As falas mais evidenciadas na entrevista foram:

Eu acho importantíssimo, porque embora o aluno tenha necessidades especiais, ele não estaciona, o aprendizado dele não é estagnado, tudo é estímulo, seja qual for à necessidade dele, se você estimula ele vai avançar. Mais é complicado você pegar esses estímulos em sala de aula, porque há necessidade de uma atenção maior sim, há necessidade de você sentar e você trabalhar com aquele aluno de uma forma mais individualizada e isso ocorre na sala de recursos. Daí você tem essa importância de você trabalhar exclusivo, eu e o aluno, talvez se tivesse mais tempo traria mais resultados. (P. 24)

É essencial, é muito importante, sem a ajuda delas a gente sente uma dificuldade ainda maior. Porque às vezes estou com alguma dúvida: - Como eu vou passar tal conteúdo para aquele aluno, como é que eu faço? Elas dizem: tenta tal iniciativa pra ver como é que a criança vai reagir. É assim tudo é teste, o que não é diferente com os outros, todos os alunos são assim, cada turma tem sua especificidade. E aí é a mesma coisa com os especiais, cada uma tem a sua, sua necessidade, sua demanda, e o apoio delas é essencial. (P. 25)

A importância do serviço de Atendimento Educacional Especializado é justamente identificar as potencialidades dos alunos com Necessidade Educacional Especial e traçar projetos e práticas pedagógicas para que estas potencialidades sejam maximizadas e potencializadas ao longo do processo de escolarização destes alunos. (P. 26 AEE)

Durante a entrevista com os professores da sala regular das escolas pesquisadas, identificamos a importância que esses profissionais atribuem ao Serviço de Atendimento

Educacional Especializado. Nas falas dos entrevistados, percebemos que, de fato, conseguem identificar a atribuição deste serviço e a forma como o mesmo contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEE, bem como auxilia através de reuniões com a rede escolar ou por meio do trabalho individualizado com os professores. Portanto, cumpre com a resolução nº 4, de 2009 que estabelece que:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 12 São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

A sala de atendimento especializado funciona como instrumento para a mediação da relação de aprendizado em sala de aula regular. Essa mediação é regulada pelo professor do AEE, e se faz primordial para a garantia de acesso a este serviço, de maneira satisfatória, pelo aluno. Convém esclarecer que os professores que acompanham o aluno com NEE, tanto o professor regular, quanto o professor de AEE têm o objetivo de propiciar ao educando aquilo que é específico à sua necessidade educacional, de forma que possa ajudá-lo a desmistificar as dificuldades incorporadas em seu desenvolvimento. Assim sendo, o AEE deve realizar práticas educacionais específicas que, combinado com o trabalho da sala regular, facilitará o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

Portanto, é fundamental que seja garantido a pessoa com necessidade educacional especial o direito a educação, ofertada pela rede regular e tendo a complementariedade da Educação Especial. Sendo esta transversal ao ensino, a educação especial deixa de ser trabalhada de forma separada e passa a ser oferecida como prática complementar/suplementar, não podendo ser tratada, por um Estado paternalista, como caráter de “conceder” educação a pessoa com necessidade especial, mas sim de garantir, como direito constitucional positivado, a sua permanência enquanto política pública de qualidade, inclusiva e equitativa.

3.6.8 Desafios para a efetivação do paradigma educação inclusiva

Indagamos aos pesquisados quais os desafios apontados por eles para a efetivação do paradigma da educação inclusiva. Buscamos durante tal questionamento provocar uma reflexão crítica sobre quais as dificuldades, impasses e impedimentos que de forma direta ou indiretamente repercute para a materialização de uma inclusão educacional consistente.

Durante as falas, foram levantados diferentes aspectos, muitos deles já expostos nos itens anteriores e ressaltados de maneira mais enfática como sendo desafios que precisam ser rompidos para que possamos visualizar, mesmo a longo prazo, uma melhoria significativa na política de educação brasileira para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. As falas mais ressaltadas e esclarecedoras foram:

As principais dificuldades é a falta de verba, falta de material adequando e a falta de qualificação profissional, porque temos diversos cursos para nos qualificar, mas são cursos caros, o investimento é caro e o Estado não nos proporciona. (P. 27 AEE)

As formações, os espaços físicos adequados, os materiais didáticos que a gente não tem, eu acredito que esses três pontos são os principais para se trabalhar com as crianças com necessidades especiais. As capacitações para o professor da sala regular não são voltadas especificamente para trabalhar com crianças com necessidades especiais, se falam, mas é uma coisa muito mínima, que a gente sabe que a realidade dentro da sala de aula é outra. (P. 28)

A questão de apenas duas professoras de AEE, a acessibilidade a gente não tem o que reclamar. Agora tem o problema da manutenção da escola, porque como não há a manutenção regular, eles não podem transitar por todos os ambientes, por conta das arvores que a raiz esta levantando. E outra coisa, essa não é minha sala, porque minha sala estar com infiltração, então quando chove fica inviável, como eu vou ficar numa sala cheia de infiltração e toda alagada, com esses cinco alunos com necessidades especiais? Então a questão não é nem da estrutura física, mais a manutenção mesmo. (P. 29)

Estrutura, uma estrutura uma equipe interdisciplinar, faria uma grande diferença. É porque é muito bom esta no papel, é lindo e maravilhoso. Até porque a realidade no papel é totalmente diferente da prática. A legislação lhe dá uma utopia que é maravilhoso. É uma realidade bem romantizada da política de educação. Pelo o que eu estou vendo estão enchendo as salas de alunos especiais, na legislação me exige dois e eu tenho cinco. (P. 30)

Lhe falam: -Tu vai ter cinco alunos com necessidades especiais. - Certo, tá ótimo. Mais qual a ajuda que eu vou ter? Porque muito embora a escola tenha essa acessibilidade, essa proposta de inclusão que falam tanto mais na sala de aula sou eu e eu. Porque tem as

cuidadoras, mas as cuidadoras para ajudar na parte física mesmo, pra ir a um banheiro, empurrar uma cadeira de rodas. Mais com relação à aprendizagem e eu avaliar esses meninos dentro das condições deles. Cada um demonstra uma necessidade, uma dificuldade. É muito difícil, têm horas que eu me vejo doidinha, a palavra é essa: doidinha. Porque é muito complicado. E olha que eu estudei especialização em psicopedagogia clínica e institucional pela católica de Pernambuco, que estudei todas essas deficiências, a teoria eu tenho mais quando você vem para a prática, minha amiga, que dificuldade. Quando por lei diz que você pode só ter dois alunos eu passo do dobro da média e não é só esse ano que eu tenho cinco, ano passado eu tinha seis ano retrasado eu tinha quatro, sempre ultrapassa essa média e o professor tem que se virar, porque nós somos cobrados por isso, o que é que esta fazendo com esses meninos? Qual o avanço deles? O que é que esta acontecendo em sala de aula? E aí sou eu que tenho que dá conta. E como é que fica se eu não tenho esse suporte. Aqui a gente tem o suporte da sala de recursos, as cuidadoras que ajudam, mais em termo de suporte de planejamento, de uma formação voltada para cada deficiência a gente não têm não, é muito do trabalho de cada professor. E só responsabilizar o professor a gente não pode. É um conjunto, o Estado não oferece subsidio pra uma capacitação continuada, pra ter um trabalho com esses alunos, então o professor acaba tendo que ter a responsabilidade que o Estado deveria ter, tem que pegar pra si a responsabilidade de se aperfeiçoar da forma que pode para poder trabalhar com esses alunos. (P. 31)

O processo de conscientização do profissional, de que você esta aqui e você não pode escolher o aluno, o aluno é seu, é mais nesse sentido mesmo, não digo nem as instâncias da escola mais o próprio professor que esta em sala de aula se conscientizar que aquele aluno é seu, que ele não esta aqui só pra socializar, que ele também vai aprender, no tempo dele, da forma dele, mas ele vai aprender. Dá uma angústia sabe, certas falas? – ‘Eu não sei fazer’, ok, ninguém sabe, a mãe desses meninos também quando nasceram elas também não sabiam de nada, a gente sempre diz, talvez a gente vai muito mais errar do que acertar, mais eu garanto que a gente vai estar o tempo inteiro tentando. E falta muito isso nos professores de sala de aula, não se preocupar em estar errando, se errar beleza, você tentou. Só que eles têm muito medo do erro, de errar e ser julgado depois, tipo há! Não alcançou, mas se você já esta tentando já é alguma coisa. E o aluno ele percebe isso, ele se sente importante quando ele vê que o professor esta preocupado com ele. (P. 32 AEE)

Os relatos dos professores pesquisados, embora extensos, se configuram, de forma sistêmica, enquanto representação da realidade desafiadora da educação pública municipal de João Pessoa.

Alguns dos desafios ressaltados nas falas dos professores, especialmente, dos que compõem a sala de AEE, é a necessidade de um trabalho integrado entre professores da sala regular e equipe da AEE. A integração entre esses profissionais é de fundamental importância para o bom desenvolvimento do aluno com NEE. Assim, o professor da sala regular deve compreender o papel das políticas de inclusão e da implantação das práticas inclusivas no âmbito da sala regular, visto que o fundamental, no trabalho escolar, é a permanência e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais durante toda a escolarização.

Portanto, ao professor da sala regular é preciso o reconhecimento de que o aluno com NEE faz parte da sua sala de aula, tão quanto os demais alunos. Embora esse distanciamento seja compreensível, e ocorre devido ao professor, muitas vezes, não saber lidar com a especificidade do aluno com NEE, não se sente preparado para o trabalho com ele, e isso faz com que o educador desvie a responsabilidade de acompanhamento do educando para a sala de AEE. Como bem esclarece Melo e Martins:

Acreditamos que essa situação é, na verdade, a realidade da maioria dos nossos professores do ensino regular, advindo daí o grande pânico dos mesmos em lidar com o aluno com deficiência em classe. A falta de uma preparação adequada durante a sua formação acadêmica e os problemas que já se apresentam na escola pública brasileira fazem com que os professores, de uma maneira geral, resistam às mudanças encampadas pela política educacional inclusiva, no contexto brasileiro, mesmo que legalmente reconhecida. Reforçando que o processo de inclusão esbarrar na competência do professor em lidar com a diversidade do alunado (MELO E MARTINS, 2004, p. 01).

Nesse contexto, o desafio ressaltado durante as falas dos pesquisados, e que já foi explanado em subitens anteriores persiste na necessidade de sistematização de uma política de formação/ qualificação de professores, compatível com as necessidades encontradas no ambiente escolar, visto que as especializações e cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva e suas especificidades são oferecidas, quase sempre, em instituições privadas com alto custo.

Todavia, a qualificação profissional deve estar atrelada também a valorização do profissional como um todo, com organização de horários de estudos periódicos, remuneração, configuração de espaço/tempos adequados para o desenvolvimento do seu trabalho, dentre outros.

O professor, enquanto representante da classe trabalhadora, está inserido em uma conjuntura histórica e social determinada pelas contradições da sociedade capitalista. Sendo assim, “um dos maiores legados do século XX para a formação docente, foi o acirramento da sobrevivência deste profissional às demandas hegemônicas do capital” (MARTINS, 2010, p. 8). Portanto, é basilar a compreensão de que o professor, inserido em sala de aula, não é atrativo ao sistema vigente por contribuir na formação de profissionais críticos/propositivos, que podem alcançar a visão da inclusão educacional, que vai além da sua responsabilidade, levando para si o encargo de solucionar as problemáticas, não deles, mas de um Estado submisso ao desmonte da política de educação.

A partir desse viés, é fundamental que o professor trace meios de trabalhar com a diversidade, seja cultural, racial, étnica, gênero ou pessoa com necessidade especial, a partir de uma compreensão de que a sua fragilidade de trabalho não é de responsabilidade sua, nem muito menos do aluno, tendo ciência do contexto de política pública em que está inserido, e alinhado a uma formação consistente, possa auxiliar no processo de atender sem distinção ou receio a diversidade apresentada em sala de aula.

Será necessário prestar uma maior atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade, diante das diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista. (GONZÁLEZ, 2002.p. 247, apud Lippe; Camargo, p. 01).

Outro ponto a ser refletido como desafiador para os professores trata-se da acessibilidade no âmbito escolar. Os professores, embora ressaltem haver a acessibilidade nas duas escolas pesquisadas, destacam problemas de manutenção da estrutura arquitetônica de uma das escolas. Portanto, não conseguimos compreender como válido uma estrutura física caracterizada por “acessível” sem, no entanto, o aluno que dela demanda ter esse acesso. E para além da acessibilidade arquitetônica, ambas as escolas relataram a escassez na acessibilidade curricular, ressaltando a falta de recursos pedagógicos, didáticos, o acesso a livros adaptados e a materiais para o trabalho diário com os alunos.

Outro ponto ressaltado foi o processo de transição do serviço de educação especial que adquire novas determinações, se distanciando da Lei de Diretrizes e Bases, que a enquadra como uma modalidade de educação. O Atendimento Educacional Especializado é prioridade de políticas públicas comprometidas com a educação especial. A legislação solicita que ele seja oferecido em todos os níveis de ensino, em caráter complementar a sala regular, porém

algumas fragilidades foram apresentadas quanto ao modo de execução deste Serviço, como ressaltam os pesquisados, elencando as dificuldades que se apresentam diante da problemática de uma ou duas professoras ter de atender uma sala com 63 ou 50 alunos com necessidades educacionais especiais, como é o caso das duas escolas pesquisadas, obviamente fragiliza a qualidade do trabalho, além de sobrecarregar os professores.

Segundo as Notas Técnicas SEESP/GAB/Nº09/ 2010 e SEESP/GAB/Nº11/2010 (*apud* PERTILE, 2014), que apresentam as atribuições do professor, é possível constatar uma ampla gama de competências. Ressalta-se que é atribuição do professor da sala de AEE: o trabalho direto com o aluno em período de contra turno; subsidiar as ações e a formação do professor da sala regular; elaborar materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula; orientar à família e articular os setores e profissionais externos à escola que possam colaborar para o atendimento das necessidades especiais dos alunos.

Essas normativas permite-nos refletir que as proposições do trabalho do professor da sala de AEE compreendem diversas atividades organizativas e articuladoras, tanto no interior do espaço escolar, quanto fora dele, e a responsabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional. Todavia, apenas o professor da sala de AEE não comporta toda a complexidade das ações relacionadas à educação inclusiva.

A não materialização das normas que subsidiam a educação inclusiva se constitui como entrave que deve ser solucionado para a efetivação da plena realização do direito exposto no aparato legal.

A educação não deve ser pensada de forma ampliada, necessitando a materialização das normativas na política educacional, para que, então, sejam criadas as políticas de Estado coerente [...]. Cabe ressaltar a presença do Banco Mundial (BM) através de suas políticas estratégicas e suas intervenções educacionais estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional.

Portanto, é basilar que a proposta de uma educação inclusiva, garantida em leis e normas, atenda aos anseios exigidos pela comunidade escolar (gestão, professores, alunos com NEE, famílias, dentre outros), para que se avance, não somente na ampliação quantitativa da oferta de escolas com acessibilidade, mas, sobretudo, na qualidade dessas instituições, a fim de que se alcance o paradigma educacional inclusivo, de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procuramos registrar as reflexões desenvolvidas a respeito da temática da Educação Inclusiva, a partir das experiências e perspectivas dos professores da sala regular e dos professores da sala de AEE de escolas municipais de João Pessoa, PB. Buscamos, como norte, analisar a proposta da educação inclusiva materializada a partir do Serviço de Atendimento Educacional Especializado e o seu aspecto complementar à educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas regulares; verificar o processo de qualificação/capacitação que o Estado oferece aos professores, tanto da sala de AEE, quanto da sala regular para trabalhar com a Educação especial; e a compreensão a partir da percepção desses professores, sobre a proposta da educação inclusiva, os desafios, perspectivas e possibilidades e as contribuições do Serviço de Atendimento Especializado para a materialização dessa proposta.

A partir da análise dos dados coletados, em consonância com o arcabouço bibliográfico referenciado no decorrer desse trabalho dissertativo, foi possível alcançar uma análise reflexiva que sirva de norte analítico para compreender a política de educação e a proposta da educação inclusiva refletida nessa política.

Vimos nos dois primeiros capítulos desta dissertação como se deu o processo de reestruturação neoliberal e seus efeitos deletérios para a classe trabalhadora, a qual vivência o aprofundamento das desigualdades sociais. Observa-se que os organismos internacionais, devidos a acordos firmados entre o Brasil e tais organismos, vêm incentivando as políticas públicas brasileiras, principalmente, a educação, buscando instrumentalizar sua execução em favor de sua lógica de mercado e da lógica internacional.

Discutimos ainda que não só no Brasil, como em todo o mundo, vivenciamos momentos críticos e instáveis, em decorrência de uma macroestrutura global que busca manter a hegemonia do capitalismo.

Diante disso, buscamos situar a política de educação inclusiva, não através de uma reflexão técnica/pedagógica, mas a partir de um contexto amplo de reestruturação econômica, política e social que se apresenta na sociedade capitalista, a partir de uma análise mais consubstanciada das novas formas de “incluir”, resultado do processo de globalização

econômica e financeira estabelecido pelos Organismos Internacionais aliados à submissão do governo brasileiro à economia mundial, refletindo diretamente no modo de efetivação da política de educação.

A análise da intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais inclusivas brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. Essas políticas contam com o apoio decisivo do Estado que viabilizam sua operacionalização, conforme as orientações das agências internacionais, por meio do mecanismo que mascaram a realidade da educação e o real sentido de inclusão.

Para entendermos às estratégias da ideologia neoliberal e a maneira com a qual nortearam as políticas voltadas para a educação, e mais focalmente para a educação inclusiva, discorreremos sobre o percurso histórico da educação no Brasil, a fim de elucidar proposta e investida do Estado burguês no modo com que atua para operacionalizar essa política no âmbito escolar, principalmente voltado ao programa de atendimento educacional que mais atende alunos com necessidades educacionais especiais: o Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

E ainda quando nos reportamos às políticas educacionais inclusivas, as reflexões tornam-se ainda mais polêmicas, é necessário analisarmos tal proposta para além de um diagnóstico quantitativo desses alunos no âmbito escolar.

É necessário políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não ponderam sobre o atendimento especializado e o modo com que o paradigma da inclusão está sendo propagada para estes alunos.

É interessante ressaltarmos que para se efetivar o real paradigma inclusivo, não só no âmbito da política de educação, como em todas as políticas públicas, saúde, assistência social, e em todos os âmbitos sociais, é necessário a derrocada da ordem vigente. Pois, a desigualdade e distinção social são elos fundamentais para a reprodução do sistema capitalista, entretanto, visualizamos que os exacerbados meios de exploração de força de trabalho para a manutenção dos seus lucros, pois assim, no modo de produção capitalista ninguém é excluído do ciclo de reprodução do capital, todo mundo está incluído num

processo de manutenção e exploração da sua força de trabalho, seja enquanto classe trabalhadora, seja enquanto exército industrial de reserva.

Diante de tal circunstância, é necessário tratarmos da educação inclusiva tendo em vista que, nesse sistema, diante dos mecanismos de focalização, seletividade e fragilização das políticas sociais, a classe trabalhadora passa a ter menos acessos a determinados serviços e políticas sociais. E se apresentam ainda mais segregadas para determinados públicos, por isso tratamos de analisar as formas que são ofertadas estas políticas às pessoas que não tem acesso, ou tem acesso de modo fragilizado em razão de sua uma condição física ou mental, como é o caso das pessoas com necessidades especiais.

A idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, família e sociedade civil, entretanto, esse processo exige modificações profundas nos sistemas de educação, partindo de uma política pública efetiva de inclusão, a que deve ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada, com o objetivo de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade que proporcione, na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática.

E é sob este cenário de contradições que conduzimos nosso terceiro capítulo, focando sobre a realidade da educação inclusiva e as possibilidades do Serviço de AEE em escolas municipais de João Pessoa, PB. Através do estudo bibliográfico que serviu de norte para pesquisa empírica, realizamos o mapeamento das escolas selecionadas, a aplicação de questionários e averiguação organizacional dessas instituições, espaço para realização da nossa pesquisa, a fim de, posteriormente, sistematizar os dados a partir de gráficos e relatos extraídos dos posicionamentos comuns à maioria dos entrevistados.

Com base nos dados coletados através desse processo, foram apresentadas as análises do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, como forma de auxiliar na operacionalização da política de educação inclusiva. Sendo este o maior serviço ofertado pela educação especial, buscamos compreender como este serviço tratará, junto à rede regular de ensino, de viabilizar o panorama da inclusão educacional, bem como o processo histórico e os ressignificados que permeia a proposta de educação inclusiva.

Os dados coletados revelaram a falta de recursos materiais e humanos e de estrutura física adequada das escolas pesquisadas; as escolas contêm acessibilidade estrutural, muito embora falte a manutenção dessa estrutura física, impossibilitando algumas vezes o acesso do aluno com NEE a determinados locais; a ausência de profissionais, por exemplo, professores para as salas de AEE que encontram-se sobrecarregados no trabalho, o que diretamente atinge na execução deste serviço; as formas de conhecimento dos aparatos conceituais; os materiais pedagógicos foram sendo adquiridos pelos próprios professores, o que indica a ineficiência de efetivar a Política de Educação por parte do Estado.

Assim, embora consideremos relevante o paradigma da educação inclusiva e reafirmemos a necessidade de sua concretude, ainda são muito incipientes e precárias as ações dos entes federativos para a efetivação dessa política. É encargo do Estado reorganizar o serviço de AEE, a acessibilidade física, curricular e pedagógica, a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, a valorização do professor da sala de AEE e o professor da sala regular, além de toda a equipe multiprofissional que trabalha no âmbito escolar com alunos com NEE.

Com a análise proporcionada por este trabalho, apontamos as possíveis dificuldades e desafios que estão sendo enfrentado nas escolas pesquisadas, bem como as contribuições desse serviço para a inclusão dos alunos com NEE. Enfim, a contribuição deste estudo realizado é um processo inacabado, buscamos entender como discorre o Serviço de AEE, enquanto um dos elos mediador para a proposta de educação inclusiva em duas escolas de João Pessoa, todavia compreendemos que esse recorte não nos proporciona uma reflexão isolada da política de Educação, ao contrário, tais escolas são reflexos de um contexto amplo de sucateamento da Política de Educação no cenário brasileiro.

Portanto, esperamos que nosso trabalho dissertativo contribua com a temática proposta, embora reconheçamos que tais discussões não se findam com este estudo, na verdade, novos indicadores e elementos devem, posteriormente, ser desenvolvidos em outros estudos proporcionando o infindável ciclo teoria e prática, sendo uma condição *sine qua non* da outra. É necessário também a ampliação das discussões sobre a política de educação por uma vertente crítica-histórica-dialética, a fim de melhor contribuir com o avanço da efetivação dos direitos a pessoa com necessidade especial e coibir toda prática conservadoras e tradicional que seja adverso a garantia desses direitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. *Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143. 2011.
- ALMEIDA, N. B. *Educação inclusiva: um abordagem sobre a acessibilidade em instituições educacionais*. In. Revista partes. São Paulo, v. I. 2010.
- ARRUDA, M. *Dívida externa: para o capital, tudo; para o social, migalhas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação*. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.
- _____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: World Bank, 1995.
- BARROCO, S. M. S. *A educação de indivíduos considerados deficientes: um resgate de seus significados sociais e históricos*. Maringá: Eduem, 2008.
- BATISTA, E. A. O. *A legislação que ampara o professor no processo de inclusão*. Disponível em: [http: <www.crda.com.br/tccdoc/55.pdf>](http://www.crda.com.br/tccdoc/55.pdf) Acesso em: 22/05/2016.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: < http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf> Acesso em: 15/03/ 2017.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 22/10/ 2016.
- _____. *Centro Nacional de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura*. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. Documenta. n. 310, p. 192-6, out. 1986.
- _____. *Comissão Nacional da Verdade - O legado da ditadura para a Educação brasileira*. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf> Acesso em: 13/08/2016.
- _____. *Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação*. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 20/08/2016.
- _____. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: Inep, 2009.

_____. *Censo Escolar realizado pelo INEP* em 2012 é divulgado pela Secretaria do Estado da Paraíba. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/115-paraiba/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>>. Acessado em: 18/12/2016.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.571/2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acessado em: 18/12/2016

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10/10/2016.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007

_____. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em: 08/07/ 2016.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira*. II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)*. Portaria normativa nº. 13, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 02/10/ 2016.

BITTAR, M.; BITTAR, M. *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Maringá. V. 34, n. 2, 2012.

CARVALHO, R. E.. *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHACON, V. *Neoliberalismo e Globalização*. 2007. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/neoliberalismoeglobalizacao.htm>>. Acesso em: 28/09/2016.

COUTINHO, C. N.. *Marxismo e Política: A dualidade de poderes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CUNHA, Euclides da. [1902] Os sertões. São Paulo: Abril Cultural, vol 02. 1979.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. *Inclusão Escolar: Política, Marcos Históricos, Avanços e Desafios*. Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional, n. 12, 1º semestre, 2012.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. In: Coleção síntese. Boitempo Editorial, tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008. 388p.

FAGNANI, E. *O desmonte do Projeto de Estado Social*. In revista Muito Mais – Revista Eletrônica, Pernambuco, 2005.

FILHO, M. C. S.; BARBA, C. H.. *ANÁLISE DO DISCURSO: O QUE É? COMO SE FAZ? E PARA QUÊ SERVE?* 1. ed. Araraquara, São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/analise-do-discurso-o-que-e-como-se-faz-e-para-que-serve>>. Acessado em: 05/01/2017.

FONSECA, M.. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso Brasileiro*. Revista da Faculdade de Educação. vol. 24 n.1 São Paulo. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004>. Acesso em: 27/07/2016.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. *Em direção a uma política para a formação de professores*. Revista: Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. Disponível em: < www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/801/720>. Acesso em: 19/01/2017.

FREITAS, M. N. C. *A Inserção de Pessoas com Deficiência em Empresas Brasileiras*. Um Estudo sobre as Relações entre Concepções de Deficiência, Condições de Trabalho e Qualidade de Vida no Trabalho. Editora UFMG. Vol. 1. Belo Horizonte. 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; F. R. S. *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*. Rio de Janeiro/RJ, vol. 32, nº 0 2. 2007. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/1171/117117241006/>>. Acessado em: 20/08/2016.

HARVEY, D. *Do Fordismo à Acumulação Flexível*. In: *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HERMIDA, J. F. *A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções*. In Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa. 2012.

GARCIA, V. *A pessoa com deficiência e sua relação histórica com a humanidade: parte 1*. Disponível em: <<http://www.deficienteciente.com.br/2012/01/a-pessoa-com-deficiencia-e-sua-relacao-com-a-historia-da-humanidade-parte-1.html>> Acesso: 05/06/2016.

GLATT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

GIRON, G. R.. *Desafios políticos para educação*. In.: revista unioeste travessias. vol. 2, n 1. Rio Grande do Sul, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. IBGE cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=250750>> Acesso em: 26/12/2016.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.. O Especial na Educação, o atendimento especializado na educação especial. In.: anais do I **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Espírito Santo: ed. Nova Almeida, 2011.

LEHER, R. *Um Novo Senhor da Educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo: revista outubro. v. 1, n. 3, 1999.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. *Análise da formação inicial de professor de ciências e biologia frente ao desafio da inclusão escolar: uma questão curricular*. In.: anais eletrônicos do II Congresso Brasileiro de Educação. v.1.Bauru: Unesp, 2009. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/encine/2009-2-analise+da+formacao+inicial+de+professor+de+ciencias+e+biologia+frente+ao+desafio+da+inclusao+escolar.php>>. Acesso: 16/09/2016.

LOURENCETTI, G. C. *A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula*. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan./abr. 2014.

MANTOAN, M. T. E. *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. São Paulo. v. 26, n. 49, 2003.

MARX, K. H. *Para a crítica da economia política* - Manuscrito de 1861-1863 (cadernos I a V) Terceiro Capítulo - O capital em geral. Rocket Edition. 1857. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>>. Acessado em: 15/06/2016.

MARX, K. H.; ENGERLS, F.. *Cultura, arte e literatura*. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. *A precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (1995-2002)*. 2011. Tese (Mestrado) - Curso de

Programa de Pós Graduação em Educação, Uem, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Luciane.pdf>>. Acessado em: 15/06/2016.

MELO, M. W. S. *Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola*. 2011.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Relatos de alunos de uma escola regular sobre um colega com paralisia cerebral: um espaço para o respeito às diferenças. In: MARQUEZINE, M. C. et.al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p. 227-234

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

NETTO, J. P. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, J. P.; BRAZ, M.. *Economia Política: uma introdução crítica*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. J. P. Notas sobre a reestruturação do Estado e a emergência de novas formas de participação da sociedade civil. In: BOSCHETTI, I. et al (Org). *Política Social: alternativa ao neoliberalismo*. Brasília: UNB, 2004.

OLIVEIRA, A.; LEITE, L. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. Ensaio, Rio de Janeiro. v. 15, n. 57, p. 517-524, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>> Acesso: 19/12/2016.

OLIVEIRA, D. A. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, R. de. *A (dês) qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 25-42.

PAULA, A. P. P. *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M.. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

PERTILE, E. B. *Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, PR.

PETERSEN, A. T. T.. O Papel dos Organismos Multilaterais na Definição das Políticas Sociais Brasileiras a Partir dos Anos Noventa. In: GUIMARÃES, G. T. D.; EIDELWEIN, K. (Org.). *As Políticas Sociais Brasileiras e as Organizações Financeiras Internacionais*. Rio Grande do Sul: EdPUCRS, 2010.

PINA, L. D.. *Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase*. Revista Digital do Paideia Vol. 2, nº 1, Abr.Mai. 2010.

_____. *O paradigma da inclusão e a educação moral na sociedade capitalista em crise: repercussões na produção teórica da educação física*. IN.: VI Colóquio Internacional Marx e Engels. 2009. marxismo e socialismo. 2009. Disponível em:< https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/o-paradigma-da-inclusao-e-a-educacao-moral-na-sociedade-capi.pdf>. Acessado em: 12/06/2016

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2010. Disponível em < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf> > Acessado em: 27/01/2017.

RESES, A. S. *De Vocação para Profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

ROBERTSON, S. L. *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial*. Rev. Bras. Educ, 2012. vol.17, no.50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acessado em: 14/07/2016.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. *O ideário da inclusão (social e educacional) na política para a educação especial brasileira pós 1990*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá - PA, 2006. Disponível em:< <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu24.pdf>>. Acessado em: 16/08/2016.

ROSS, P. R. *Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva*. In.: Educ. rev.[online]. 2002, n.19, pp.217-227. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602002000100015&lng=pt&nrm=isso>. Acessado em: 13/08/2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAPIO, G.. *A LDB E A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988: os dois pilares da atual legislação educacional nacional*. Revista Jurídica Eletrônica da IUNIB, Belo Horizonte, nov., 2011. Disponível em: < http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/> Acessado em: 12/08/2016.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520/27390>>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. *Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios*. Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMITZ, I. *Do luto ao cuidado: Um caminho a ser percorrido na acolhida da deficiência*. 2010. 114p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010. Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/assets/upload/ISABEL%20SCHMITZ.pdf>> Acessado em: 05/06/2016.

SCHNEIDER, R. *Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador*. In Revista de Ciências Humanas URI, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/235>>. Acesso em 13/11/2016.

SEGUNDO, M. D. S. M.. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/jackcleide03.pdf>>. Acessado: 15/06/2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O. *A outra face da inclusão*. Rio de Janeiro: Ed. Teias, 2000. Disponível em: <periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/55/57>. Acessado em: 07/08/2016.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo. Ed. Arte & Ciência, 1998. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11465008-Nova-ldb-trajetoria-para-a-cidadania.html>>. Acesso em: 10/08/2013.

SILVA, K. F. W. *Tessituras Entre a Escola Regular e a Educação Especial*. Porto Alegre, 1 ed. V. 01. 2008. Disponível em: <www.profala.com/arteducesp155.htm>. Acessado em: 05/09/2016.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. *Interação entre Crianças com e sem Necessidades Educacionais Especiais: possibilidades de desenvolvimento*. In.: anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina – PR, 2009.

SILVA, M. R. *A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2014.

SILVA, M. O. S.; YAZBEK, M. C.; GIOVANNI, G. *A Política Social Brasileira no Século XXI: A prevalência dos programas de transferência de Renda*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, R. H. R.; BERNARDES, P. O. *EDUCAÇÃO NAS “GARRAS” NEOLIBERAIS*. In.: V Simpósio Internacionall de Políticas Públicas, 5., 2009, Minas Gerais. Anais Educação não Formal e Avaliação: em busca de um debate. Minas Gerais: UFU, 2009, p. 01–13.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; POZZATTO, R. N.; PAULA, K. M. P. *Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva*. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, jan./mar. 2014

TONET, I. *Educação contra o capital*. Maceió: Ed. Associação Brasileira de Editoras Associadas, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Necessidades Educativas Especiais – NEE*. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

_____. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia ,1990.

VIANNA, M. L. T. W. *A nova política social no Brasil: uma prática acima de qualquer suspeita teórica?* Praia Vermelha: estudos de política e teoria social, Rio de Janeiro, n. 18, p.120-144, jan./jun. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): limites
e possibilidades em escolas municipais de João Pessoa – PB”**

APÊNDICE B- Questionário

1. Identificação da escola: _____

1. Perfil do Professor

a. Nome

Tempo de Serviço do docente:

Tempo de envolvimento em educação inclusiva do docente:

b. Sexo (☐)F (☐)M

c. Faixa etária (☐) 18 a 20 (☐) 31 a 40

21(☐) a 30 (☐) acima de 41

d. Formação

Superior (☐) Incompleto (☐) Completo

(☐) Curso de Especialização

(☐) Curso de Aperfeiçoamento

Mestrado (☐) Incompleto (☐) Completo

Doutorado (☐) Incompleto (☐) Completo

e. Remuneração

- ☐ 1 Salário Mínimo ☐ 2 Salários Mínimos
☐ 3 Salários Mínimos ☐ Acima de 3 Salários Mínimos
Gratificação ☐ Sim ☐ Não

e) Carga horária semanal: _____

f) Aspectos associativos ☐ Sim ☐ Não

Qual? ☐ Sindicato

☐ Associação Profissional

☐ Clube de serviço

☐ Associação comunitária

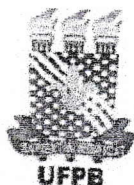
☐ Grupos de lazer

☐ Associação religiosa

☐ Outros: Qual: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. A escola oferece condições de receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Porquê?
2. Quais condições que você considera mais importante e quais as condições que você dispõe?
3. Na sua opinião existe avanços na política de Educação para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Em caso positivo, quais?
4. Qual o papel da sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE?
5. Você acha que os professores são preparados para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Porquê?
6. Como você percebe a integração do aluno com Necessidades Educacionais Especiais com o ambiente escolar (colegas e outros professores)?
7. Qual a importância do Serviço de Atendimento Educacional para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NEE?
8. Quais as principais dificuldades para operacionalizar o trabalho de educação inclusiva?

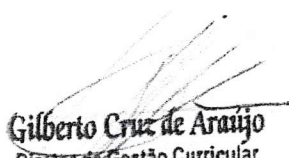


**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa (Mestrado Acadêmico) submetido ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPSS/UFPB), intitulado **"O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): limites e possibilidades em escolas municipais de João Pessoa – PB"**, de autoria da mestranda **YARA CLÉCIA PEREIRA MOURA**, matrícula **2015108659**, orientado pela **Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Soares**, tem a anuência da **Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, PB** para a sua realização.

João Pessoa, PB: 21 de novembro de 2016


Gilberto Cruz de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3

Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, PB



APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): limites e possibilidades em escolas municipais de João Pessoa – PB. Está sendo desenvolvida pela pesquisadora YARA CLÉCIA PEREIRA MOURA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria de Lourdes Soares.

O objetivo dessa pesquisa é: analisar a visão dos professores que trabalham nas salas de Salas de AEE e os professores que trabalham com alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas regulares, a fim de observarmos a percepção desses educadores sobre a eficiência da proposta da Educação Inclusiva, bem como a eficiência do Programa de Atendimento Educacional Especializado como suporte à sala regular. Este estudo tem a finalidade de analisar a realidade da educação inclusiva nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I do município de João Pessoa/PB.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revistas científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em total sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisa. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Entretanto de acordo com a Resolução nº466/2012 o risco de pesquisa é entendido como a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente” (p.3). Contudo, durante a aplicação desta pesquisa, serão tomados todos os cuidados para minimizar os possíveis riscos e constrangimentos que porventura surgir.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto considero-me informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

João Pessoa – PB: ____/____/____

Contato com a Pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora principal: Yara Clécia Pereira Moura. Telefone: (083)98152-0716/ (83)999192906. E-mail: yara_clecia@hotmail.com.

Pesquisadora secundária: Professora Dr.^a Maria de Lourdes Soares.

Endereço (Setor de Trabalho): Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Telefone: (83) 3216-7319, E-mail: ppgss@cchla.ufpb.br. Ou Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária/ Campus I Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Telefone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Secundário

Observação: Informamos que a primeira lauda deste documento deverá ser rubricada tanto pelos(as) participantes como pelo(a) pesquisador(a) da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO 1



CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - RESULTADOS FINAIS

Matrículas por Etapas/Modalidade por Gerências Regionais de Educação, Município e Entidades Escolares

Paraíba 2015 - ANEXO II

GRE	MUNICÍPIO	Rede	Código	ENTIDADE	Localização	Localização Diferenciada	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	Educação de Jovens e Adultos		Total
							Creche	Pre-escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio	
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25114840	EMEF INDIO PIRAGIBE	Urbana	Não se Aplica	0	0	34	21	0	8	0	63
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095455	EMEF ANTENOR NAVARRO	Urbana	Não se Aplica	0	0	30	16	0	4	0	50
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25139401	EMEIEF PROFESSORA ANAYDE BEIRIZ	Urbana	Não se Aplica	0	0	17	21	0	7	0	45
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096036	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO	Urbana	Não se Aplica	0	0	14	14	0	16	0	44
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095609	EMEF COMENDADOR CICERO LEITE	Urbana	Não se Aplica	0	0	26	8	0	8	0	42
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25092570	EMEF PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	Urbana	Não se Aplica	0	5	20	12	0	3	0	40
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095900	EMEF FENELON CAMARA	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	34	0	5	0	39
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096664	EMEIEF PE LEONEL DA FRANCA	Urbana	Não se Aplica	0	1	33	0	0	2	0	36
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096079	EMEF JOSE EUGENIO LINS DE ALBUQUERQUE	Urbana	Não se Aplica	0	3	25	0	0	2	0	30
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095790	EMEIEF DR JOAO STA CRUZ DE OLIVEIRA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	21	0	2	0	27
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095560	EMEF CASTRO ALVES	Urbana	Não se Aplica	0	0	19	3	0	4	0	26
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25125257	EMEF RADEGUNDES FEITOSA NUNES	Urbana	Não se Aplica	0	0	18	0	0	8	0	26
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095749	EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	Urbana	Não se Aplica	0	0	14	10	0	1	0	25
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25105612	EMEF NAZINHA BARBOSA	Urbana	Não se Aplica	0	0	17	4	0	4	0	25
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096338	EMEF AGOSTINHO FONSECA NETO	Urbana	Não se Aplica	0	5	14	0	0	5	0	24
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096052	EMEF JOAO MONTEIRO DA FRANCA	Urbana	Não se Aplica	0	0	12	8	0	3	0	23
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25114980	EMEF LUIZ VAZ DE CAMOES	Urbana	Não se Aplica	0	0	14	6	0	3	0	23
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095366	EMEIEF MOEMA TINOCO CUNHA LIMA	Urbana	Não se Aplica	0	0	15	6	0	1	0	22
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095528	EMEF CANTALICE LEITE MAGALHAES	Urbana	Não se Aplica	0	0	18	1	0	2	0	21
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096176	EMEF PROF JOAO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO	Urbana	Não se Aplica	0	0	11	9	0	1	0	21
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096362	EMEIEF GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	Urbana	Não se Aplica	0	1	13	7	0	0	0	21
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096672	EMEF ECONOMISTA CELSO MONTEIRO FURTADO	Urbana	Não se Aplica	0	2	17	2	0	0	0	21
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095412	EMEIEF ANALICE CALDAS	Urbana	Não se Aplica	0	1	8	7	0	3	0	19
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096494	EMEF SENADOR RUY CARNEIRO	Urbana	Não se Aplica	0	0	13	6	0	0	0	19
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25114867	EMEF ARUANDA	Urbana	Não se Aplica	0	0	9	10	0	0	0	19
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095595	EMEIEF ANTONIO SANTOS COELHO NETO	Urbana	Não se Aplica	0	3	13	1	0	1	0	18
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095684	EMEF DAVID TRINDADE	Urbana	Não se Aplica	0	2	12	2	0	2	0	18
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096427	EMEF ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM	Urbana	Não se Aplica	0	0	11	4	0	3	0	18
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095390	EMEF AMERICO FALCAO	Urbana	Não se Aplica	0	0	17	0	0	0	0	17
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095544	EMEIEF CARLOS NEVES DA FRANCA	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	10	0	0	0	17
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096206	EMEF MINISTRO JOSE AMERICO DE ALMEIDA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	9	0	4	0	17
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096290	EMEF OLIVIO RIBEIRO CAMPOS	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	5	0	5	0	17
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096001	EMEF GAL ANGELO FRANCISCO NOTARE	Urbana	Não se Aplica	0	2	9	2	0	2	0	15
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095692	EMEF ANISIO TEIXEIRA	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	4	0	3	0	14
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095978	EMEF FREI ALBINO	Urbana	Não se Aplica	0	0	13	0	0	1	0	14
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096133	EM LUIZA LIMA LOBO	Urbana	Não se Aplica	0	0	14	0	0	0	0	14
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096486	EMEF SANTOS DUMONT	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	7	0	2	0	14
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096621	EMEF PROF JOAO MEDEIROS	Urbana	Não se Aplica	0	1	13	0	0	0	0	14
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25120484	EMEIEF DOM MARCELO PINTO CAVALHEIRA	Urbana	Não se Aplica	0	1	12	0	0	1	0	14
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095676	EMEF EDUCADOR FRANCISCO PEREIRA DA NOBREGA	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	6	0	2	0	13
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095994	EMEF FRUTUOSO BARBOSA	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	2	0	4	0	13
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25113178	EMEF DARCY RIBEIRO	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	5	0	1	0	13

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - RESULTADOS FINAIS
Matrículas por Etapas/Modalidade por Gerências Regionais de Educação, Município e Entidades Escolares
Paraíba 2015 - ANEXO II

GRE	MUNICÍPIO	Rede	Código	ENTIDADE	Localização	Localização Diferenciada	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	Educação de Jovens e Adultos		Total
							Creche	Pre-escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio	
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095463	EMEIEF PROF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO	Urbana	Área remanescente de quilombos	0	1	8	2	0	1	0	12
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096109	EMEIEF LEONIDAS SANTIAGO	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	4	0	1	0	12
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096249	EMEIEF MONTEIRO LOBATO	Urbana	Não se Aplica	0	1	11	0	0	0	0	12
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096613	EMEIEF VIOLETA FORMIGA	Urbana	Não se Aplica	0	0	8	2	0	2	0	12
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25092588	EMEIEF JOAO XXIII	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	3	0	1	0	11
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095501	EMEIEF AUGUSTO DOS ANJOS	Urbana	Não se Aplica	0	0	8	3	0	0	0	11
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095633	EMEIEF CONEGO JOAO DE DEUS	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	2	0	2	0	11
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095650	EMEIEF CONEGO MATIAS FREIRE	Urbana	Não se Aplica	0	0	9	0	0	2	0	11
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25114875	EMEIEF DOM HELDER CAMARA	Urbana	Não se Aplica	0	1	5	5	0	0	0	11
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25258940	EMEIEF PROFESSOR AFONSO PEREIRA DA SILVA	Urbana	Não se Aplica	0	0	6	5	0	0	0	11
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096150	EMEIEF MAJOR JOSE DE BARROS MOREIRA	Urbana	Não se Aplica	0	0	8	0	0	2	0	10
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096389	EMEIEF PROFESSOR LUIZ MENDES PONTES	Urbana	Não se Aplica	0	1	9	0	0	0	0	10
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096419	EMEIEF PROF LYNALDO CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	Urbana	Não se Aplica	0	0	8	2	0	0	0	10
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096451	EMEIEF PROFª ANALICE GONCALVES CARVALHO	Urbana	Não se Aplica	0	0	8	0	0	2	0	10
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096559	EMEIEF THARCILLA BARBOSA DA FRANCA	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	8	0	2	0	10
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095480	EMEIEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	Urbana	Não se Aplica	0	0	7	1	0	1	0	9
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096125	EMEIEF LIONS TAMBAU	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	3	0	1	0	9
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096524	EMEIEF SANTA ANGELA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	1	0	4	0	9
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095668	EMEIEF DAMASIO BARBOSA DA FRANCA	Urbana	Não se Aplica	0	2	3	3	0	0	0	8
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095935	EMEIEF ROTARY FRANCISCO EDUAR DE AGUIAR	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	0	0	3	0	8
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096222	EMEIEF MONS JOAO COUTINHO	Urbana	Não se Aplica	0	0	6	0	0	2	0	8
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096354	EMEIEF PROFESSOR HUGO MOURA	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	0	0	3	0	8
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25125230	EMEIEF CHICO XAVIER	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	8	0	0	0	8
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25149806	EMEIEF JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA	Urbana	Não se Aplica	0	0	3	2	0	3	0	8
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095374	EMEIEF ALMIRANTE BARROSO	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	0	0	2	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095447	EMEIEF ANITA TRIGUEIRO DO VALLE	Urbana	Não se Aplica	0	1	5	0	0	1	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095870	EMEIEF EUCLIDES DA CUNHA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	0	0	3	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095943	EMEIEF FREI AFONSO	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	2	0	0	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096346	EMEIEF PROF ANIBAL MOURA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	3	0	0	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096680	EMEIEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	Urbana	Não se Aplica	0	1	6	0	0	0	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25123483	CREI MARIA DE LOURDES GOMES	Urbana	Não se Aplica	2	5	0	0	0	0	0	7
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25093193	CREI CASULO DIOTILIA GUEDES PEREIRA	Urbana	Não se Aplica	2	4	0	0	0	0	0	6
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25263927	CREI RITA GADELHA DE SA	Urbana	Não se Aplica	2	4	0	0	0	0	0	6
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25093380	EMEIEF PRESIDENTE JOAO PESSOA	Urbana	Não se Aplica	0	0	2	1	0	2	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095706	EMEIEF DOUTOR SEVERINO PATRICIO	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	5	0	0	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095811	EMEIEF DR JOSE NOVAIS	Urbana	Não se Aplica	0	0	2	0	0	3	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096516	EMEIEF SERAFICO DA NOBREGA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	1	0	0	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096656	EMEIEF PADRE BARTOLOMEU DE GUSMAO	Urbana	Não se Aplica	0	1	3	1	0	0	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25114859	EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES	Urbana	Não se Aplica	0	0	1	2	0	2	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25114999	EMEIEF PEDRA DO REINO	Urbana	Não se Aplica	0	0	5	0	0	0	0	5
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095765	EMEIEF ARNALDO DE BARROS MOREIRA	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	0	0	0	0	4
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095820	EMEIEF DUARTE DA SILVEIRA	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	2	0	2	0	4

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - RESULTADOS FINAIS
Matrículas por Etapas/Modalidade por Gerências Regionais de Educação, Município e Entidades Escolares

Paraíba 2015 - ANEXO II

GRE	MUNICÍPIO	Rede	Código	ENTIDADE	Localização	Localização Diferenciada	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	Educação de Jovens e Adultos		Total
							Creche	Pre-escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio	
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25113186	EMEF PROF PAULO FREIRE	Urbana	Não se Aplica	0	0	4	0	0	0	0	4
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25128264	CREI ARLETE ALMEIDA NUNES	Urbana	Não se Aplica	3	1	0	0	0	0	0	4
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25125249	EMEI UBIRAJARA PINTO RODRIGUES	Urbana	Não se Aplica	0	3	0	0	0	0	0	3
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095773	EMEF ANA NERY	Urbana	Não se Aplica	0	0	2	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25095854	EMEF DUQUE DE CAXIAS	Urbana	Não se Aplica	0	0	1	1	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096575	EMEF VIRGINIUS DA GAMA E MELO	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	2	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25103350	CRECHE SANTA TEREZINHA	Urbana	Não se Aplica	2	0	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25104268	CRECHE RENATO LUCENA NOBREGA	Urbana	Não se Aplica	0	2	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25108700	CRECHE YALA PETIT DE ARAUJO FERREIRA	Urbana	Não se Aplica	1	1	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25109081	CRECHE BENJAMIM GOMES MARANHÃO	Urbana	Não se Aplica	2	0	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25109189	CRECHE GLAUCÉ BURITY	Urbana	Não se Aplica	1	1	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25113194	EMEF JOSE PEREGRINO DE CARVALHO	Urbana	Não se Aplica	0	0	2	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25119427	CREI JOAO LEITE GAMBARRA NETO	Urbana	Não se Aplica	0	2	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25139410	CREI MARIA DE NAZARE	Urbana	Não se Aplica	2	0	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25149210	CREI PROFESSORA ANTONIETA ARANHA DE MACEDO	Urbana	Não se Aplica	0	2	0	0	0	0	0	2
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25093207	CREI ANTONIO VARANDAS DE CARVALHO	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25093339	CREI MARIA JOSE DE MIRANDA BURITY	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096265	EMEF NAPOLEAO LAUREANO	Urbana	Não se Aplica	0	0	1	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096400	EMEF PROFESSOR OSCAR DE CASTRO	Urbana	Não se Aplica	0	0	1	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096435	EMEF PROFA ANA CRISTINA ROLIN MACHADO	Urbana	Não se Aplica	0	0	1	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25096648	EMEF FRANCISCA MOURA	Urbana	Não se Aplica	0	0	0	1	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25105078	CRECHE MENINO JESUS	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25105310	CRECHE PRE ESC JOSIARA TELINO DE LACERDA	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25109103	CRECHE KARINA ZAGEL DE MENDONÇA	Urbana	Não se Aplica	1	0	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25109162	CRECHE PRE-ESC JULIAN N DE FIGUEIREDO	Urbana	Não se Aplica	1	0	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25111477	CRECHE PRE-ESC SAO FRANCISCO	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25113658	CRECHE DELEGADA MARIA TERESA DE SOUZA LEITE	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25119389	CREI STELLINA NUNES DE MAGALHAES	Urbana	Não se Aplica	1	0	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25122460	CREI ROSA ANDRADE DE LIMA	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25122991	EMEI DAURA SANTIAGO	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25123491	EMEF PADRE PEDRO SERRAO	Urbana	Não se Aplica	0	0	1	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25125567	CREI MUNICIPAL LARANJEIRAS	Urbana	Não se Aplica	1	0	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25125575	CREI SANTA BARBARA	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25125826	CREI SANTA CLARA	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25127810	CREI REBECA CRISTINA ALVES SIMOES	Urbana	Não se Aplica	1	0	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25128272	CREI MARCIA SUENIA ALVES MADRUGA	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25149202	CREI PROFESSORA MARINETE PAIVA FERNANDES DE	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25149415	CREI MAESTRO PEDRO SANTOS	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1
1ª	JOAO PESSOA	Municipal	25270923	CREI MARIA DA PENHA MACEDO DE MELO	Urbana	Não se Aplica	0	1	0	0	0	0	0	1

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - RESULTADOS

Estabelecimentos que declararam possuir Turmas de AEE

Paraíba 2015

Gre	Dependência	Município	Código	Entidade	Turm	Matrículas
00001	Municipal	João Pessoa	25092570	EMEF PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	AEE I	12
00001	Municipal	João Pessoa	25092570	EMEF PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	AEE II	21
00001	Municipal	João Pessoa	25092588	EMEF JOAO XXIII	AEE	8
00001	Municipal	João Pessoa	25095366	EMEIEF MOEMA TINOCO CUNHA LIMA	TURMA AEE MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25095366	EMEIEF MOEMA TINOCO CUNHA LIMA	TURMA AEE TARDE	7
00001	Municipal	João Pessoa	25095412	EMEIEF ANALICE CALDAS	SALA MULTIFUNCIONAL - A	10
00001	Municipal	João Pessoa	25095412	EMEIEF ANALICE CALDAS	SALA MULTIFUNCIONAL - B	9
00001	Municipal	João Pessoa	25095447	EMEF ANITA TRIGUEIRO DO VALLE	SALA DE RECURSOS - MANHA	5
00001	Municipal	João Pessoa	25095447	EMEF ANITA TRIGUEIRO DO VALLE	SALA DE RECURSOS - TARDE	2
00001	Municipal	João Pessoa	25095455	EMEF ANTENOR NAVARRO	AEE MANHA	24
00001	Municipal	João Pessoa	25095455	EMEF ANTENOR NAVARRO	AEE TARDE	21
00001	Municipal	João Pessoa	25095480	EMEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25095480	EMEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - TARDE	1
00001	Municipal	João Pessoa	25095501	EMEIF AUGUSTO DOS ANJOS	AEE-MANHA-2015	3
00001	Municipal	João Pessoa	25095501	EMEIF AUGUSTO DOS ANJOS	AEE-TARDE-2015	8
00001	Municipal	João Pessoa	25095528	EMEF CANTALICE LEITE MAGALHAES	AEE - MANHA	16
00001	Municipal	João Pessoa	25095528	EMEF CANTALICE LEITE MAGALHAES	AEE - TARDE	2
00001	Municipal	João Pessoa	25095544	EMEIEF CARLOS NEVES DA FRANCA	SALA AEE MANHA	3
00001	Municipal	João Pessoa	25095544	EMEIEF CARLOS NEVES DA FRANCA	SALA AEE TARDE	12
00001	Municipal	João Pessoa	25095560	EMEF CASTRO ALVES	AEE	17
00001	Municipal	João Pessoa	25095560	EMEF CASTRO ALVES	AEE B	2
00001	Municipal	João Pessoa	25095595	EMEIEF ANTONIO SANTOS COELHO NETO	SALA MULTIFUNCIONAL A	12
00001	Municipal	João Pessoa	25095595	EMEIEF ANTONIO SANTOS COELHO NETO	SALA MULTIFUNCIONAL B	2
00001	Municipal	João Pessoa	25095609	EMEF COMENDADOR CICERO LEITE	TURMA A MANHA	12
00001	Municipal	João Pessoa	25095609	EMEF COMENDADOR CICERO LEITE	TURMA B TARDE	22
00001	Municipal	João Pessoa	25095633	EMEF CONEGO JOAO DE DEUS	AEE	8
00001	Municipal	João Pessoa	25095650	EMEF CONEGO MATIAS FREIRE	SALA DE RECURSO BT	2
00001	Municipal	João Pessoa	25095650	EMEF CONEGO MATIAS FREIRE	SALA DE RECURSOS AM	8
00001	Municipal	João Pessoa	25095668	EMEF DAMASIO BARBOSA DA FRANCA	SALA DE RECURSOS TURMA A MANHA	2
00001	Municipal	João Pessoa	25095668	EMEF DAMASIO BARBOSA DA FRANCA	SALA DE RECURSOS TURMA B TARDE	3
00001	Municipal	João Pessoa	25095684	EMEF DAVID TRINDADE	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS I	3
00001	Municipal	João Pessoa	25095684	EMEF DAVID TRINDADE	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS II	14
00001	Municipal	João Pessoa	25095692	EMEF ANISIO TEIXEIRA	AEE MANHA-A	5
00001	Municipal	João Pessoa	25095692	EMEF ANISIO TEIXEIRA	AEE TARDE-B	8
00001	Municipal	João Pessoa	25095749	EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	TURMA AEE MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25095749	EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	TURMS AEE TARDE	11
00001	Municipal	João Pessoa	25095790	EMEIEF DR JOAO STA CRUZ DE OLIVEIRA	SALA DO AEE CASSIA	14
00001	Municipal	João Pessoa	25095790	EMEIEF DR JOAO STA CRUZ DE OLIVEIRA	SALA DO AEE LEIDINHA	9
00001	Municipal	João Pessoa	25095900	EMEF FENELON CAMARA	TURMA AEE MANHA	10
00001	Municipal	João Pessoa	25095900	EMEF FENELON CAMARA	TURMA AEE TARDE	7
00001	Municipal	João Pessoa	25095943	EMEF FREI AFONSO	AEE - MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25095943	EMEF FREI AFONSO	AEE - TARDE	5
00001	Municipal	João Pessoa	25095978	EMEF FREI ALBINO	AEE	13
00001	Municipal	João Pessoa	25095994	EMEF FRUTUOSO BARBOSA	AEE	8
00001	Municipal	João Pessoa	25095994	EMEF FRUTUOSO BARBOSA	AEE TARDE	2
00001	Municipal	João Pessoa	25096001	EMEF GAL ANGELO FRANCISCO NOTARE	AEE	2
00001	Municipal	João Pessoa	25096001	EMEF GAL ANGELO FRANCISCO NOTARE	AEE	10
00001	Municipal	João Pessoa	25096036	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO	SALA DE RECURSOS A	7
00001	Municipal	João Pessoa	25096036	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO	SALA DE RECURSOS B	5
00001	Municipal	João Pessoa	25096036	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO	SALA DE RECURSOS D	7
00001	Municipal	João Pessoa	25096036	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO	SALA DE RECURSOS C	4
00001	Municipal	João Pessoa	25096052	EMEF JOAO MONTEIRO DA FRANCA	AEE MANHA	11
00001	Municipal	João Pessoa	25096052	EMEF JOAO MONTEIRO DA FRANCA	AEE NOITE	1
00001	Municipal	João Pessoa	25096052	EMEF JOAO MONTEIRO DA FRANCA	AEE TARDE	9
00001	Municipal	João Pessoa	25096079	EMEF JOSE EUGENIO LINS DE ALBUQUERQUE	AEE TURMA A	14
00001	Municipal	João Pessoa	25096079	EMEF JOSE EUGENIO LINS DE ALBUQUERQUE	AEE TURMA B	13
00001	Municipal	João Pessoa	25096109	EMEF LEONIDAS SANTIAGO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE MANHA	1
00001	Municipal	João Pessoa	25096109	EMEF LEONIDAS SANTIAGO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE TARDE	3
00001	Municipal	João Pessoa	25096133	EM LUIZA LIMA LOBO	TURMA N MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25096133	EM LUIZA LIMA LOBO	TURMA O TARDE	7
00001	Municipal	João Pessoa	25096176	EMEF PROF JOAO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO	SALA AEE MANHA	7
00001	Municipal	João Pessoa	25096176	EMEF PROF JOAO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO	SALA AEE TARDE	9
00001	Municipal	João Pessoa	25096206	EMEF MINISTRO JOSE AMERICO DE ALMEIDA	EDUCACAO ESPECIAL - SALA DE RECURSOS	10
00001	Municipal	João Pessoa	25096249	EMEIEF MONTEIRO LOBATO	SALA DE RECURSO AEE MULTIFUNCIONAIS TARDE	5
00001	Municipal	João Pessoa	25096249	EMEIEF MONTEIRO LOBATO	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25096290	EMEF OLIVIO RIBEIRO CAMPOS	EDUCACAO ESPECIAL - TURMA MANHA	1
00001	Municipal	João Pessoa	25096290	EMEF OLIVIO RIBEIRO CAMPOS	EDUCACAO ESPECIAL - TURMA TARDE	6
00001	Municipal	João Pessoa	25096338	EMEF AGOSTINHO FONSECA NETO	TURMA AEE MANHA	15
00001	Municipal	João Pessoa	25096338	EMEF AGOSTINHO FONSECA NETO	TURMA AEE TARDE	7
00001	Municipal	João Pessoa	25096362	EMEIEF GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	AEE MANHA	14
00001	Municipal	João Pessoa	25096362	EMEIEF GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	AEE TARDE	6
00001	Municipal	João Pessoa	25096419	EMEF PROF LYNALDO CAVALCANTI DE	SALA DE RECURSOS - MANHA	6
00001	Municipal	João Pessoa	25096419	EMEF PROF LYNALDO CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	SALA DE RECURSOS - TARDE	1
00001	Municipal	João Pessoa	25096427	EMEF ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM	AEE - TARDE	4
00001	Municipal	João Pessoa	25096427	EMEF ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM	AEE- MANHA	11

Gre	Dependência	Município	Código	Entidade	Turma	Matrículas
00001	Municipal	João Pessoa	25096451	EMEIF PROF.ª ANALICE GONCALVES CARVALHO	AEE - B - MANHA	8
00001	Municipal	João Pessoa	25096451	EMEIF PROF.ª ANALICE GONCALVES CARVALHO	TURMA AEE - A - MANHA	1
00001	Municipal	João Pessoa	25096486	EMEF SANTOS DUMONT	SALA DE A E E TARDE	4
00001	Municipal	João Pessoa	25096486	EMEF SANTOS DUMONT	SALA DE AEE	3
00001	Municipal	João Pessoa	25096494	EMEF SENADOR RUY CARNEIRO	SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL A	6
00001	Municipal	João Pessoa	25096494	EMEF SENADOR RUY CARNEIRO	SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL B	13
00001	Municipal	João Pessoa	25096559	EMEF THARCILLA BARBOSA DA FRANCA	SALA DE RECURSO MANHA	9
00001	Municipal	João Pessoa	25096559	EMEF THARCILLA BARBOSA DA FRANCA	SALA DE RECURSOS TARDE	4
00001	Municipal	João Pessoa	25096613	EMEF VIOLETA FORMIGA	TURMA MANHA AEE	8
00001	Municipal	João Pessoa	25096613	EMEF VIOLETA FORMIGA	TURMA TARDE AEE	2
00001	Municipal	João Pessoa	25096664	EMEIEF PE LEONEL DA FRANCA	AEE	12
00001	Municipal	João Pessoa	25096672	EMEF ECONOMISTA CELSO MONTEIRO FURTADO	AEE	16
00001	Municipal	João Pessoa	25096680	EMEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	TURMA AEE MANHA	3
00001	Municipal	João Pessoa	25096680	EMEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	TURMA AEE TARDE	5
00001	Municipal	João Pessoa	25105612	EMEF NAZINHA BARBOSA	INCLUSAO E EDUCACAO ESPECIAL - A	6
00001	Municipal	João Pessoa	25105612	EMEF NAZINHA BARBOSA	INCLUSAO E EDUCACAO ESPECIAL - B	15
00001	Municipal	João Pessoa	25113178	EMEF DARCY RIBEIRO	TURMA AEE - MANHA	8
00001	Municipal	João Pessoa	25113178	EMEF DARCY RIBEIRO	TURMA AEE - TARDE	4
00001	Municipal	João Pessoa	25114840	EMEF INDIO PIRAGIBE	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS MANHA	23
00001	Municipal	João Pessoa	25114840	EMEF INDIO PIRAGIBE	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TARDE	34
00001	Municipal	João Pessoa	25114867	EMEF ARUANDA	TURMA E MANHA	9
00001	Municipal	João Pessoa	25114867	EMEF ARUANDA	TURMA F TARDE	9
00001	Municipal	João Pessoa	25114980	EMEF LUIZ VAZ DE CAMOES	TURMA AEE MANHA	3
00001	Municipal	João Pessoa	25114980	EMEF LUIZ VAZ DE CAMOES	TURMA AEE TARDE	15
00001	Municipal	João Pessoa	25120484	EMEIEF DOM MARCELO PINTO CAVALHEIRA	AEE	10
00001	Municipal	João Pessoa	25125230	EMEF CHICO XAVIER	TURMA - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	7
00001	Municipal	João Pessoa	25125257	EMEF RADEGUNDES FEITOSA NUNES	TURMA- AEE	15
00001	Municipal	João Pessoa	25139401	EMEIEF PROFESSORA ANAYDE BEIRIZ	AEE MANHA	15
00001	Municipal	João Pessoa	25139401	EMEIEF PROFESSORA ANAYDE BEIRIZ	AEE TARDE	16