

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**CRISTIANO PEDROSO**

**CAMINHOS DA INCLUSÃO: O MODELO DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO  
DE BARUERI, SP**

**São Paulo**

**2012**

CRISTIANO PEDROSO

**CAMINHOS DA INCLUSÃO: O MODELO DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO  
DE BARUERI, SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Políticas e formas de atendimento: Campos de atuação, programas, recursos e intervenções especializadas abrangendo, preferencialmente, educação, saúde, seguridade social e trabalho.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Eloisa Famá D'Antino

**São Paulo**

**2012**

P372c Pedroso, Cristiano

Caminhos da inclusão: O modelo da educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais no município de Barueri, SP/ Cristiano Pedroso. –2012.

66 p. : il.; 30cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) –  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Bibliografia: f. 64-66.

1. Deficiência. 2. Educação Especial. 3. Escola Inclusiva.

CDD 371.9

**CRISTIANO PEDROSO**

**CAMINHOS DA INCLUSÃO: O MODELO DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO  
DE BARUERI, SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Eloisa Famá D'Antino – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ani Martins da Silva  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Aos meus familiares e amigos e às pessoas com necessidades educacionais especiais que, ao longo da minha vida profissional e pessoal, têm me ensinado tanto. Desejo, com a minha práxis, retribuir de alguma forma.

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço, primeiramente, aos meus familiares, pelo constante apoio e pelo incentivo incondicional na busca da felicidade, crescimento pessoal e profissional.

Aos meus modelos de caráter, força e determinação: Marcia Martins, Dolores Zachano Martins, Jaime Pedroso e Mercedes P. Benegas.

À minha irmã, Cristina Jadi Martins, à minha companheira, Renata Zaghetto de Almeida, e ao meu lindo menino, João de Almeida Pedroso.

Agradeço aos meus amigos, pessoas que passaram ou que estão presentes na minha vida, que colaboraram e colaboram de formas tão diversas e originais para resultados muito semelhantes. Muito obrigado a todos vocês!

Ao Alexandre Pereira Rodrigues (Zé), que tem dividido comigo situações boas e ruins, muitas vezes colocando o meu conforto e felicidade acima de seu bem-estar.

Aos profissionais e aos atendidos do CIAM, que me ensinaram tanto e continuam a fazê-lo de formas explícitas e implícitas.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elói, que, com grande paciência, carinho e inteligência, possibilitou este momento privilegiado de aprendizagem e crescimento, articulando a aquisição de novos saberes com a autopercepção, para um caminhar que transcende em muito a aquisição de uma titulação de Mestre, mas se estende ao desafio pelo constante aperfeiçoamento técnico e humano.

Agradeço aos professores e colegas do curso de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, que em muito contribuíram para esta grande conquista.

Aos queridos membros da banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ani Martins da Silva e Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelas preciosas contribuições e colaborações na construção deste trabalho.

Aos alunos e profissionais da rede municipal de ensino de Barueri, SP, que me receberam sempre com atenção e gentileza, e especialmente à Sr<sup>a</sup> Yula, pelas significativas contribuições.

Agradeço ao MACKEPESQUISA, pelo apoio fundamental e pelo incentivo.

À CAPES-PROESP, pelo patrocínio que tornou possível o privilégio da continuidade do aperfeiçoamento profissional e do sonho rumo a práticas mais eficientes para a educação inclusiva.

Por fim, sinto-me em débito com a vida e toda a sua complexidade, e procuro sempre uma postura humilde e grata frente às constantes bênçãos que, providencias, têm me surpreendido, transformando um menino com raízes humildes em um homem com o direito de sonhar.

*Se eu fui capaz de ver mais longe é porque eu  
estava de pé nos ombros de gigantes.*

(Isaac Newton)



## RESUMO

---

Na presente pesquisa, objetivou-se retratar o atual modelo da educação inclusiva e de seus serviços educacionais de apoio especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) do município de Barueri, SP. Visou-se conhecer, descrever e analisar, pela via da legislação municipal e dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação e pela Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SDPD), o funcionamento dos serviços de apoio especializado na rede regular de ensino, assim como a demanda atual de alunos com NEE atendidos no referido município na proposta de educação especial, modelo educação inclusiva. Para tanto, foi adotado o modelo misto, com análise qualitativa indutiva dos dados que, todavia, foram levantados e tratados na dimensão quantitativa dedutiva. Como resultados, foi possível observar avanços no caminhar da educação das pessoas com NEE no município, com aumento visível de recursos e de atendidos, mas com algumas incongruências entre a práxis observada e a legislação vigente. Novos estudos são necessários para melhor compreensão do cotidiano escolar e dos serviços de apoio à educação especial, no modelo da educação inclusiva, destacando-se a necessidade de práticas mais efetivas para a otimização do espaço acadêmico nos aspectos de base que propiciam a convivência cidadã do alunado com seus pares e o sucesso acadêmico frente aos conteúdos formais.

**Palavras-chave:** Deficiência, Educação Especial, Escola Inclusiva.

## ABSTRACT

---

This was an attempt to figure out the current model of inclusive education and its specialized educational services as support for people with special educational needs (SEN) in the city of Barueri, SP. Based on local legislation and documents produced by the Secretary for Education and by the Secretary for the Rights of Disabled People, the functioning of specialized support offered in the regular educational system as well as the current demands of students with SEN attending inclusive education in that city were known, described and analyzed. Data analysis we adopted the mixed model, with analysis inductive qualitative approach, although data were collected and arranged in a deductive quantitative dimension. Results have made possible the observation of advances in the education of people with SEN, with visible increase of resources and number of attended people, but signaling some incompatibilities between practice and law. Further investigations are necessary for a better comprehension of the school quotidian and the services supporting the special education in the model of the inclusive education, including the necessity of more effective practices optimizing the academic spaces in regard to the basic aspects providing social healthy friendship between special students and their peers and academic success in terms of formal contents.

**Keywords:** Disabilities, Special Education, Inclusive Education.

## SUMÁRIO

---

|  |      |
|--|------|
| Resumo .....   | ix   |
| Abstract .....   | x    |
| Lista de figuras .....   | xii  |
| Lista de tabelas .....   | xiii |
| Lista de quadros .....   | xiv  |
| 1. INTRODUÇÃO .....  | 15   |
| 2. CAMINHAR TEÓRICO .....  | 20   |
| 2.1 Escola .....   | 20   |
| 2.2 Inclusão escolar .....   | 25   |
| 2.3 Serviços de apoio especializado .....                                    | 31   |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....   | 38   |
| 3.1 Universo da pesquisa .....   | 38   |
| 3.2 Abordagem metodológica .....   | 38   |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....  | 43   |
| 4.1 Análise da legislação municipal e campo empírico (alunado com NEE) ..... | 43   |
| 4.2 Formação do Professor do AEE no município de Barueri, SP .....           | 57   |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 62   |
| 6. REFERÊNCIAS .....   | 64   |

## LISTA DE FIGURAS

---

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Populações com deficiências no estado de São Paulo. (DI: Deficiência intelectual; DM: Deficiência motora; DA: Deficiência auditiva; DV: Deficiência visual). Fonte: IBGE (2010) .....  | 28 |
| Figura 2 | Distribuição percentual das pessoas do estado de São Paulo com deficiências intelectual (DI), motora (DM), auditiva (DA) ou visual (DV) em graus graves de acometimento. Fonte: IBGE (2010) .....  | 29 |
| Figura 3 | Distribuição percentual das pessoas com necessidades especiais de diferentes origens do município de Barueri, SP. Fonte: Relatório do II Censo das Pessoas com Necessidades Especiais de Barueri, realizado pela APAE de Barueri em 2008 ..... | 30 |
| Figura 4 | Organograma da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Barueri, SP .....   | 46 |
| Figura 5 | Número total do alunado com NEE no município de Barueri, SP, em 2011, e distribuição desse alunado em relação ao gênero .....  | 50 |
| Figura 6 | Distribuição do número de pessoas com NEE inseridas no âmbito escolar do município de Barueri, SP, em 2011, de acordo com ano de nascimento .....  | 51 |
| Figura 7 | Número de alunos com Transtornos Global do Desenvolvimento (TGD) / Autismo, Síndrome de Down (SD) e Paralisia Cerebral (PC) matriculados na rede de ensino do município de Barueri, SP .....   | 55 |
| Figura 8 | Distribuição percentual dos alunos com NEE matriculados na rede de ensino do município de Barueri, SP, de acordo com a indicação para Atendimento Escolar Especializado (AEE) .....  | 56 |

## LISTA DE TABELAS

---

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Polos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Barueri, SP .....  | 49 |
| Tabela 2 | Faixas etárias previstas para as diferentes etapas do ensino regular .....  | 52 |
| Tabela 3 | Distribuição do número absoluto de pessoas com NEE no Ano Escolar (A.E.) estimado para a idade cronológica e o Ano Escolar (A.E.) real .....  | 53 |
| Tabela 4 | Distribuição dos números absolutos e representação gráfica da distribuição percentual das pessoas com NEE do município de Barueri, SP, de acordo com os diagnósticos de respectivas condições ..... | 54 |
| Tabela 5 | Distribuição dos números absolutos das pessoas com NEE do município de Barueri, SP, de acordo com indicações de adaptações escolares .....  | 56 |
| Tabela 6 | Distribuição dos números absolutos e representação gráfica da distribuição percentual das pessoas com NEE do município de Barueri, SP, de acordo com a modalidade escolar que frequentam .....      | 57 |
| Tabela 7 | Distribuição dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede de ensino de Barueri, SP, de acordo com a formação básica .....   | 58 |
| Tabela 8 | Caracterização das especializações realizadas pelos 27 professores de Atendimento Escolar Especializado (AEE) no município de Barueri, SP .....   | 59 |
| Tabela 9 | Tempo de atuação em Magistério e em Atendimento Escolar Especializado (AEE) e carga horária de dedicação semanal do professorado do AEE do Município de Barueri, SP .....                           | 61 |

## LISTA DE QUADROS

---

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Definições e classificações das deficiências, de acordo com o Decreto 3.298, de 20/12/1999 (BRASIL, 1999) .....                           | 34 |
| Quadro 2 | Modelo dos dados brutos fornecidos pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD) do município de Barueri, SP (2012) ..... | 41 |
| Quadro 3 | Questionário aplicado aos profissionais de AEE da rede de ensino do município de Barueri, SP .....  | 42 |
| Quadro 4 | Principais documentos legais que fundamentam a prática da educação inclusiva em Barueri, SP .....   | 44 |

## 1. INTRODUÇÃO

---

No segundo ano do curso de graduação em Psicologia, em meados do primeiro semestre de 2002, vivenciei, na cidade de São Paulo, a minha primeira experiência na área educacional, como estagiário de uma instituição filantrópica que apresentava, no escopo de suas atuações, a missão de oferecer atendimentos a pessoas com deficiência intelectual e comorbidades. Naquele início do século XXI, acompanhei a transição de um modelo institucional assistencial que, procurando atender à legislação vigente, caminhava para uma tentativa de incorporação de um serviço de apoio especializado com interlocuções sociais entre a escola regular e o universo do trabalho.

Oito anos após essa primeira experiência, em meados de 2010, agora como Psicólogo responsável pelos atendimentos clínicos e acompanhamento educacional do alunado com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tornei-me parte de uma equipe multidisciplinar, formada por fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, pedagogos e educadores físicos, que, por meio de convênios com o município de São Paulo, visava à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito público / coletivo.

Paralelamente à experiência profissional, no percurso de minha formação acadêmica, após o término da graduação em Psicologia, e em busca de ampliação de conhecimentos, cursei graduação em Pedagogia, licenciatura em Teoria e Prática Musical e, ainda, pós-graduação em Psicomotricidade. Na sequência, com o objetivo de melhor compreender o sistema educacional e suas articulações com a Educação Especial, mais precisamente a organização e o funcionamento dos serviços de apoio dessa modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, busquei o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Distúrbios de Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Em contato com a Dr<sup>a</sup> Maria Eloisa Famá D'Antino, professora do referido curso de pós-graduação *stricto sensu*, decidiu-se que esta investigação teria como campo empírico o município de Barueri, SP, locus de intervenções e estudos de pós-graduandos do programa supracitado, que conta com uma gama significativa de pesquisas concluídas ou em processo de conclusão, com orientação do seu corpo docente.

As pesquisas realizadas naquele município fazem parte de um projeto maior, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eloisa

Famá D'Antino. Esse projeto foi iniciado em 2009, envolvendo 12 professores do referido Programa de Pós-graduação, e tem por objetivo geral mapear o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos do município de Barueri, SP, e propor estratégias de intervenção interdisciplinar na área da Educação Especial, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas direcionadas à Educação Especial, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em conformidade com as linhas de pesquisa do programa. Composto por 12 ações específicas e inter-relacionadas, o projeto foi concebido numa perspectiva interdisciplinar, a partir de levantamento prévio de demandas da área da Educação Especial do referido município, no decorrer de 2008. Os resultados obtidos a partir da análise dos dados relativos a cada ação proposta serão avaliados e cruzados, a fim de que, em seu conjunto, possam subsidiar orientações a pais, professores, gestores e demais profissionais da educação.

A opção da Universidade Presbiteriana Mackenzie pelo município de Barueri para o desenvolvimento do projeto se deu em função dos seguintes critérios:

a) ter sua população concentrada em zona urbana e, conseqüentemente, com facilidade de acesso ao alunado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;

b) apresentar duas modalidades de atendimento educacional aos alunos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento: um serviço de reabilitação e sistema de apoio municipal, no âmbito da Secretaria Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e outro de educação inclusiva no ensino regular, permitindo o desenvolvimento de pesquisas comparativas;

c) por apresentar 45.529 alunos matriculados no Ensino Fundamental e, dentre esses, aproximadamente 1.700 com algum tipo de deficiência ou transtorno global de desenvolvimento e

d) estar localizado na zona oeste da região metropolitana da grande São Paulo e, portanto, próximo à Universidade Presbiteriana Mackenzie (*campus* São Paulo), além de ter o *campus* Tamboré localizado na região de Barueri.

Esta pesquisa, portanto, está circunscrita à área da Educação, com foco na Educação Especial, significada pela legislação educacional como modalidade de ensino que, a partir da segunda metade da década de 1990, passou a ser orientada por princípios da educação inclusiva, rompendo progressivamente com o modelo médico-terapêutico. A virada paradigmática mobilizou e tem mobilizado profissionais da educação, implicando mudanças importantes para as escolas regulares.



Na revisão da literatura sobre o tema se evidenciam transformações da escola, ao longo de seu percurso histórico, no que toca às demandas atendidas por essa instituição. As escolas regulares, incumbidas anteriormente do atendimento a pessoas sem deficiência, ampliaram o perfil de sua população, abrindo suas portas, por força da lei, para alunos com deficiência que, anteriormente, eram atendidos principalmente em instituições especializadas, sobretudo a população com deficiência mental / intelectual e/ou com múltiplas deficiências (BRASIL/MEC/SEESP, 2006). As classes especiais criadas no interior das escolas regulares, como previsto pela legislação educacional, na maioria das vezes destinadas ao atendimento exclusivo, e não complementar, do aluno com leve deficiência mental, física, auditiva e visual, cumpriram o seu papel na transição para o atual modelo de educação inclusiva, assim como as escolas especiais e as instituições especializadas, com ofertas de diferentes programas para crianças, jovens e adultos com quadros mais graves de deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), ao incorporar os princípios da educação inclusiva, compromisso assumido quando da participação do Brasil nas conferências internacionais que elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), representou um marco nas transformações realizadas no âmbito das políticas públicas em prol da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ao fixar as diretrizes e bases da educação nacional, e em consonância com os preceitos constitucionais, a LDB reiterou o direito ao acesso e à permanência de todas as pessoas nos sistemas educacionais, independentemente de suas condições biopsicossociais.

Assim, a partir da segunda metade da década de 1990 aos dias atuais, profissionais da área da educação, pesquisadores, mídia e comunidade em geral têm se envolvido em discussões e debates sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. As escolas, por sua vez, face às mudanças do perfil de suas demandas, agora ampliadas e diversificadas, iniciaram algumas reformulações impostas pela legislação federal, estadual e municipal.

A Secretaria de Educação Especial tem contribuído de forma significativa com as reflexões e orientações que envolvem o atendimento às especificidades dessa demanda, afirmando que, quando o objetivo é a promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência, há de se atentar às necessidades e particularidades desse público, sendo importante a oferta pela escola de serviços de apoio, dentre eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concomitantemente à frequência do aluno à escola comum, (...) *pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes* (BRASIL, 2007(b), p. 27).

A proposta do AEE, de natureza educacional, que não deve ser confundido com reforço escolar ou com atendimento clínico, como afirmado no mesmo documento, decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sendo sua oferta uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência (BRASIL, 2007(b), p. 22).

A escola, agora, passa a ter, dentre outros, o papel fundamental de subsidiar os alunos com deficiência em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, devendo buscar bases favoráveis e feitos adequados para favorecer o acesso aos saberes escolares de todo o seu alunado, portanto, também daqueles que, por razões específicas, demandam formatos diversificados e singulares de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006).

Ainda segundo o documento acima citado, salienta-se que o AEE e o atendimento clínico devem ser oferecidos ao educando que deles necessite, no contraturno escolar, pois não devem substituir, mas sim integrar o processo de aprendizagem e desenvolvimento oferecido na classe regular. Tal atendimento deve ser de responsabilidade de profissional graduado em curso de Pedagogia, com formação específica, habilitado ou especializado em determinada deficiência.

Assim, embora o mote de nossas reflexões e perspectivas de conhecimentos esteja centrado na tríade “classe regular - atendimento educacional especializado - atendimento clínico”, delimitamos o foco deste estudo na investigação, em si, da proposta, planejamento e desenvolvimento do AEE pela Rede Municipal de Educação de Barueri, SP.

Nesse sentido, e uma vez delimitado o foco da pesquisa, algumas questões se impuseram, configurando-se como a problematização do objeto da pesquisa que, em última instância, se circunscreve à política educacional do município em relação à Educação Especial, em uma perspectiva de inclusão escolar dos alunos com deficiência, centrada no AEE, dado o seu papel estratégico na efetivação da referida política.

No universo de nossas preocupações em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, tem-se: Como se deu e está se dando o processo de implantação do AEE em Barueri? Como esse serviço está configurado nos dias atuais? Quais são os profissionais envolvidos e respectivos papéis? Quantos e quem são os alunos beneficiados por esse atendimento? A Educação Especial do município tem se orientado pelo modelo educacional e pela legislação vigentes?

Assim, definiu-se como objetivo geral da presente pesquisa retratar o atual modelo da educação inclusiva e seus serviços educacionais de apoio especializado para pessoas com NEE do município de Barueri, SP. Foram estabelecidos como objetivos específicos:

a) conhecer, descrever e analisar, pela via da legislação municipal e dos documentos produzidos pela Secretaria da Educação o funcionamento dos serviços de apoio especializado na rede regular de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Barueri, SP;

b) descrever e analisar a configuração atual do AEE quanto aos seus objetivos e às ações junto ao aluno com NEE, caracterizando o perfil de formação destes profissionais.

c) retratar a atual demanda de alunados com NEE atendidos pelo município na proposta de educação especial, no modelo da educação inclusiva.

Como método de pesquisa, foi adotado o modelo misto com aferidores qualitativos indutivos e quantitativos dedutivos, pensando-se ser esse o mais apropriado para análise dos dados, em possível articulação dos achados empíricos com a legislação e com o referencial teórico adotado, visando, desta forma, melhor compreensão da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. A estratégia de coleta e análise dos dados, seguindo os postulados de Martins e Theóphilo (2009), baseou-se na pesquisa documental, com ramificação instrumental, tida nesta situação como caráter complementar, qual seja, a aplicação de questionário aos professores responsáveis pelo AEE no referido município.

O trabalho foi organizado em capítulos, constando, no Caminhar Teórico, referenciais sobre a escola, a inclusão escolar e os serviços de apoio especializados, que representam a fundamentação e o embasamento para a discussão dos principais achados. Os Procedimentos Metodológicos, apresentam a descrição do universo da pesquisa, informações sobre o campo empírico e a abordagem metodológica empregada para análise dos dados. Os Resultados e Discussão, trazem a análise da legislação e dos dados empíricos obtidos, assim como, caracteriza a formação do professorado do AEE. Por fim, em caráter conclusivo, temos as considerações finais e as referências utilizadas.

## 2. CAMINHAR TEÓRICO

---

Neste capítulo serão apresentados os referenciais que fundamentam a presente dissertação de mestrado, enfocando alguns aspectos relevantes sobre a escola, a inclusão escolar e os serviços de apoio especializados.

### 2.1 ESCOLA

Segundo recomendações nacionais oficiais (BRASIL, 2006), a escola comum é a base de toda construção do saber acadêmico. Sendo assim, uma de suas funções é a estimulação do alunado em direção à progressiva e constante ampliação de conhecimentos e à superação dos saberes do senso comum, oriundos das vivências pessoais, culturais e sociais. A escola deve estimular a ciência de fenômenos e objetos, permitindo que o educando tenha a capacidade de percepção e de distinção do que já sabe sobre o que está estudando, nas mais diferentes áreas do saber.

No âmbito escolar, o aprendizado é intencional e sistematizado. Seus objetivos são pré-definidos, com metas estipuladas para o alunado e para o docente e, ao longo do processo, são tomadas decisões diversas, sendo que uma delas se refere à escolha de métodos e técnicas de ensino. Na escola deve ocorrer a passagem da vida particular e familiar para o domínio público. É também nesse espaço que os conhecimentos são transmitidos e produzidos, mediados por relações marcadas por valores éticos e políticos (BRASIL, 2006).

A oportunidade de desenvolvimento a partir da participação do alunado na escola pública deveria ser marcada, com o passar dos anos, pela dissociação de preconceitos que envolvem raça, gênero, cor, idade, cultura e quaisquer outras formas de discriminação, como nos coloca a Constituição Federal de 1988. No seu artigo 205, fica explícito que a educação é entendida como um direito de todos, sendo importante para a formação do cidadão, para a qualificação profissional e para o desenvolvimento humano. Dessa forma, ficam caracterizados, no macro-sistema, valores e diretrizes que realizam uma leitura do âmbito escolar como locus ligado estruturalmente à perspectiva da educação inclusiva.

Assim, quando falamos de processos de educação e das funções da escola, no período contemporâneo, nos remetemos a um âmbito com uma demanda vasta e diversificada que visa contemplar alunos com ou sem deficiência, no processo de desenvolvimento de competências

e saberes, a partir de reflexões sobre Educação Especial, mais especificamente no modelo da educação inclusiva, que obteve sustentação legal nos documentos da Declaração Mundial de Educação Para Todos (WCEFA, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e na LDB (Lei 9.394/96).

É nesse sentido que a escola, com seus objetivos e funções, deve contemplar o alunado, independentemente de sua diversidade, e cuidar para que modelos competitivos e metas inflexíveis, presentes em diversos momentos históricos, em relação ao conteúdo não criem uma tendência de distanciamento do aluno que supostamente não aprende em relação a seus pares e à vida acadêmica. Tal distanciamento pode colocar o educando à margem da escola comum (BRASIL, 2006).

Lidar com um espectro populacional tão diverso e abrangente não tem se mostrado um desafio simples. A escolha de técnicas e métodos de ensino, muitas vezes condicionada à experiência do educador, tende a abranger diversas formas de aprendizagem. Ao ampliar a concepção de inteligência, Gardner (2000) já apresentava reflexões sobre características distintas do discente frente a um mesmo estímulo ou conteúdo. Nessa perspectiva, quando frente a um aluno que supostamente não aprende, por motivos que podem ser desconhecidos do professor, a busca de soluções imediatistas acaba sendo comum, e leva o docente a correr o risco de realizar diversas adaptações curriculares, avaliações e procedimentos que envolvem a pessoa com deficiência, visando muitas vezes uma forma precipitada e inconsistente de lidar com alunos com NEE, os quais, na distribuição Gaussiana, aparecem como ocupantes das extremidades, quando falamos em padrões de resposta a determinados estímulos acadêmicos.

Como colocado no documento do MEC:

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (BRASIL, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, o que se espera da escola comum, em vez de adaptações prontas e fechadas do currículo formal, é a diversidade de propostas de atividades e formas de realizá-las. Sendo assim, o alunado, com ou sem deficiência, deveria ter autonomia para escolher as formas de construção do saber que mais estejam de acordo com suas particularidades. O professor, neste paradigma, não tem a função de pré-definir o desempenho do discente, tenha ele ou

não deficiência. Nesse modelo, a participação da direção e da equipe de especialistas é de grande valia e deve caminhar também para um modelo descentralizador e participativo. Porém, a liberdade de construção de formas de aprendizado não deve ser confundida com falta de planejamento prévio. O conteúdo a ser trabalhado deve estar claro para o docente, flexibilizado e disponibilizado de formas distintas, contemplando as especificidades do grupo / classe (BRASIL, 2006). Dessa forma, o aluno terá possibilidades tanto de construção do conhecimento com atribuição de significados às experiências escolares quanto de atuação em seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento humano, que se dá no mundo das relações entre os pares. É nesse sentido que podemos lembrar Bueno (2001) quando diz que:

[...] os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos. Assim, independentemente do nível de consciência dos dirigentes e professores das escolas, ela foi, em razão da transformação/restrrição do espaço urbano, se constituindo no local privilegiado de convivência de crianças e jovens. Isso ocorria no passado? Claro que sim, mas não com a mesma intensidade. Pode-se dizer que, nas regiões metropolitanas densamente povoadas, a escola se constitui, hoje, no único espaço. (BUENO, 2001, p. 5).

Para o autor, três aspectos são importantes para a reflexão do âmbito escolar: 1) configurar um projeto político-pedagógico real, que envolva a participação de todos os que fazem parte, ou dos que estão envolvidos com a escola; 2) privilegiar o cotidiano escolar: ações práticas do dia a dia, reduzindo a distância entre o discurso e a prática; 3) estabelecer metas precisas e gradativas para o acesso ao conhecimento, à formação do cidadão e ao convívio social (BUENO, 2001).

A escola, nessa perspectiva, agrega, no escopo de suas atribuições, muito mais do que a construção de conhecimentos formais. Suas preocupações passam a englobar a formação do alunado em seus aspectos cognitivos e construção de virtudes para o bom convívio social, ou seja, formação do cidadão.

Conforme afirma Perrenoud (1999), a escola passa a ser um espaço de desenvolvimento de competências, entendidas como habilitação para utilizar, integrar ou mobilizar distintos saberes em virtude de um dado objetivo.

Mais do que ter ciência sobre determinados assuntos, o aluno deve aprender a utilizar seus conhecimentos em situações práticas, fato que se revela com níveis significativos de fra-

gilidade quando retratamos a educação básica. Assim, ainda segundo Perrenoud (1999), sem o desenvolvimento de competências presenciamos destinos semelhantes, infelizmente cada vez mais comuns, para os jovens que terminam a escolaridade básica, ou até mesmo para aqueles que avançam na formação acadêmica. Serão esses jovens tidos como bons alunos, mais capazes de conviver em sociedade? Por que existe uma gama significativa de formandos sem qualificação, ou até mesmo analfabetos funcionais, saindo da educação básica?

Corroborando esse retrato, Bueno (2001) traz para discussão a relação existente entre o expressivo índice de analfabetos funcionais e os denominados “pseudoescolares”, que apresentam tempo expressivo de permanência na escola, mas sem aprendizagem significativa. Na concepção do autor, a escola das massas, que ganhou expressão desde a década de 1960, com a primeira LDB, traz problemas significativos, pois introduz uma rápida ampliação quantitativa de matrículas, aumenta o número de alunos por sala de aula, amplia o número de turnos escolares, mas não acompanha em qualidade as modificações implantadas.

Nesse panorama, os esforços para a educação, principalmente quando retratamos uma escola para todos, encontra uma missão bastante desafiadora: a construção de saberes que caracterizem um alunado com competências, conhecimentos formais e virtudes para o exercício da cidadania. Essa concepção traz a necessidade de um mediador / professor com excelente preparo.

Antonio e Caiado (2008) caracterizaram 102 escolas públicas e particulares da região metropolitana de Campinas e se depararam com um perfil profissional bastante interessante. Os resultados dessa investigação revelaram que a maioria dos docentes tem contato com o tema da inclusão escolar na graduação. Nessas escolas foram registrados 803 alunos com deficiência, com diagnósticos bastante diversificados. Do grupo de professores, 84% eram graduados em pedagogia e 31% tinham especializações *Lato Sensu*.

Mesmo assim, surpreendeu a insistência com que afirmam a necessidade de formação docente como principal sugestão para a construção da escola inclusiva. Pode-se concluir que essa formação foi insuficiente? Não respondeu à complexidade que o cotidiano escolar revela? (ANTONIO; CAIADO, 2008, p. 3).

São resultados que se opõem aos postulados da Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2001), pois cabe à escola regular, ao viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, dispor de professores capacitados e especializados para atender as necessidades educacionais do alunado, realizar avaliações para detectar as necessidades do discente, e promover atividades coletivas de cunho cooperativo, como determina a legislação.

Parece-nos, dessa forma, que, apesar dos avanços na legislação, muitas questões ainda permeiam a otimização do espaço escolar e a transposição dos objetivos deste locus para a efetiva concretização de resultados qualitativos e quantitativos.

Revisando as colocações da LDB (Lei 9.394/96), torna-se interessante resgatar os objetivos da Educação Infantil e Ensino Fundamental na formação do cidadão, que, em modelo de educação básica, traz aspectos importantes para a formação do discente. Quando pensamos no primeiro modelo de educação, temos no artigo 29 da LDB (Lei 9.394/96) que é função da escola o *desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*. Em relação ao Ensino Fundamental, consta no artigo 32:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Além desses postulados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) apresentam a definição clara do objetivo do Ensino Fundamental, estabelecendo a construção de saberes nas disciplinas obrigatórias, sendo de responsabilidade da escola também a abordagem dos chamados “temas transversais”, descritos dessa forma por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas, sendo de extrema importância sua abordagem na formação do cidadão. São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Fica clara a grandeza da dimensão do espaço escolar, que integra em suas funções o trabalho com os conteúdos formais das distintas áreas de conhecimento humano e a formação do cidadão para a convivência social. Parece-nos árduo o caminho que leva ao desenvolvimento de métodos que contemplem a diversidade humana e possibilitem ao docente a mediação de formas assertivas no trabalho com o conhecimento. Mas é nessa perspectiva que se almeja o redesenho da escola, não apenas restrito ao âmbito do ensino e da aprendizagem, mas um ambiente inclusivo por excelência.



## 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Quando pensamos em um modelo educacional para todos, automaticamente falamos de um âmbito que deve ser inclusivo por excelência. Um local que objetiva a aceitação das diversidades, com promoção de serviços expressivos da equidade social e da convivência cidadã do alunado com seus pares. Conforme afirmam Sekkel et al. (2010), um local que apresente as características da educação inclusiva precisa desenvolver qualidades indispensáveis para a promoção real do processo de inclusão.

Segundo as autoras, a inclusão ocorre conforme a capacidade que os indivíduos de um grupo social terão de se expor diante de si mesmo e diante de seus pares, demonstrando aceitação para consigo e segurança no ambiente. Vale destacar que “expor-se” é paradoxal com o termo “ser exposto”. Esse último está associado a um ato de violência, que representa a colocação do sujeito diante de determinada situação, sem que esteja disponível a isso. Representa uma quebra do direito à privacidade, ato que invade a intimidade da pessoa, colocando-a em conflito com um ambiente que pode estar sendo interpretado como ameaçador.

Um ambiente inclusivo é aquele onde as necessidades de resguardar o outro, ou seja, *retirar da vista, manter sob proteção ou impedir o acesso às situações sociais*, e as necessidades de resguardar-se, *de esconder-se, de agir fora da vista do outro* não são necessárias (SEKKEL et al., 2010, p. 298-9). Nesse sentido, o ambiente não priva o sujeito do contato social, possibilitando o seu melhor desenvolvimento e oportunidades de interação, tampouco se caracteriza como lócus ameaçador, associado à violência e ao perigo, questões possivelmente disparadoras de comportamentos de autopreservação.

Temos, assim, um modelo de inclusão que prioritariamente deve cuidar da qualidade do local em que a inclusão pretende ser implantada, com o entendimento de que esse processo está condicionado a um bom preparo daqueles que serão mediadores das interações sociais. Leonardo et al. (2009) retrataram a precariedade que envolve algumas tentativas de inclusão escolar em escolas públicas e particulares. Segundo os autores, na tentativa explícita de resposta à legislação atual sobre a inclusão, os ambientes tendem a atuar no aparente e no concreto, cuidando, embora nem sempre, de especificidades arquitetônicas e de recursos físicos, sem considerar o preparo dos profissionais que necessitam de capacitação. Na caracterização de 26 professores que trabalham com a inclusão, além de menções a minicursos e palestras, todos afirmaram ter conhecimentos básicos, provenientes do senso comum, ou não ter conhecimento algum para esse tipo de atuação (LEONARDO et al., 2009). Essas questões são paradoxais aos achados de Antonio e Caiado (2008), que retratam um contato maior dos docentes,

sujeitos da pesquisa, com o tema inclusão; porém, apesar dos achados diferenciados, os resultados práticos corroboram uns os outros. Parece existir uma lacuna entre os conhecimentos necessários para a educação inclusiva e os docentes que praticam a inclusão.

Segundo Leonardo et al. (2009), a pessoa com deficiência ganha apenas o direito ao acesso à escola comum, mas, nas concepções de Sekkel et al. (2010), ficam à margem de um ambiente que provavelmente não será inclusivo, pois carece de ferramentas para a educação das diferenças.

A falta de habilidades para a promoção de ambientes verdadeiramente inclusivos, estimulam a criação de lócus alternativos que, no caso da educação, substituem a escola regular em seus objetivos. Nesse sentido, Baptista (2011) retrata um paradigma que se forma a partir das dificuldades que a escola regular encontra no processo de inclusão. Para o autor, com a falta de sucesso dos processos de inclusão escolar, investimentos em salas especiais e escolas especiais aumentam, desnutrindo os serviços de apoio que deveriam ser ofertados nas chamadas salas de recursos.

O paradigma da escola regular como ambiente estimulante para a pessoa com deficiência, somado à sala de recursos, entendida como âmbito de potencialidade para acompanhamento especializado, é o que se apresenta como recurso atual ao atendimento à pessoa com NEE, defendido em termos legais.

Com relação aos estudos que analisam a sala de recursos, no contexto brasileiro, podemos afirmar que não são muito numerosos. O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido “interpretadas” as diretrizes para tais dispositivos. Portanto, a pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro. Além disso, não considero que seja uma responsabilidade da investigação científica determinar “se” sala de recursos, mas a pesquisa poderá nos indicar “como” sala de recursos. (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Baptista (2011) traz a importância dos serviços de apoio especializado, articulando seu potencial de diálogo com as salas regulares. É nesse quesito que o binômio AEE / sala regular apresenta potencial inovador, pois articula o atendimento ao alunado e a possibilidade de compartilhar experiências entre os profissionais da escola, em especial entre o professor capacitado e o professor especializado.

Mendes (2006) corrobora os expostos sobre inclusão escolar quando retrata a fragilidade da prática inclusiva realizada atualmente. Para a autora, o termo inclusão tem sido demasiadamente associado com a colocação de alunos com NEE em salas regulares. Dessa forma, as discussões centram-se nas necessidades complementares de apoio e serviços de suportes e nas necessidades de financiamentos que surgem como demanda. Fica implícito que a luta pelo acesso e por uma educação para todos passa a ser sinônimo de aumento de matrículas nas salas regulares.

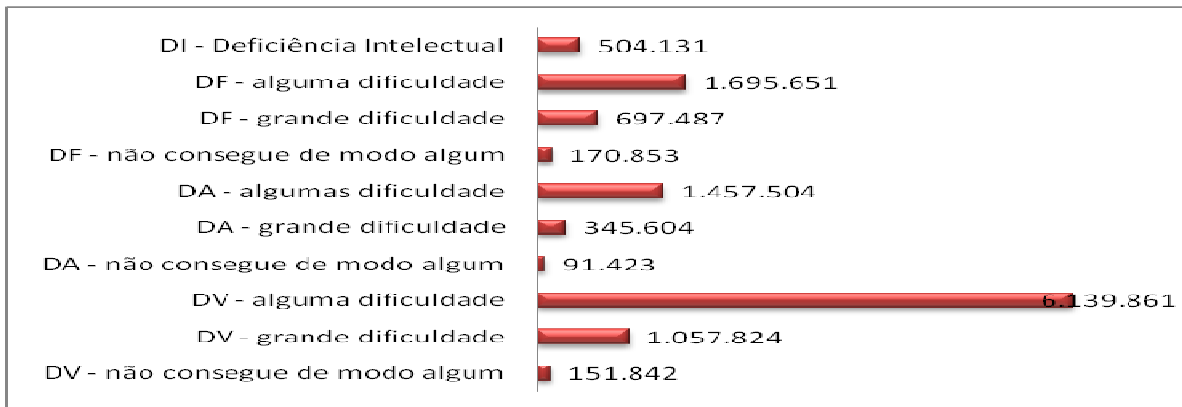
Novamente os aspectos qualitativos da inclusão escolar são negligenciados. O pensamento referente a qual prática é necessária quando se propõe a incluir e, concomitantemente, a qual conhecimento se torna necessário para praticar essa inclusão fica à margem das discussões (MENDES, 2006). Caímos novamente nos pressupostos de Sekkel et al. (2010), que abordam a importância do ambiente inclusivo com mediações sociais que favoreçam o pertencimento e a participação.

Pensando em termos de definição, quando retratamos a deficiência, fica claro o importante papel da escola nas atuais concepções que integram o modelo médico e o modelo social, que entendem a pessoa com deficiência como acometida por uma alteração na estrutura ou no funcionamento orgânico, que potencializa um manifestar, em algum grau, de incapacidade durante as atividades e participações, demandando, assim, dispositivos ambientais que se caracterizam como atendimento às necessidades especiais para minimizar, ou até eliminar, as incapacidades geradas pela deficiência (OMS, 2003). Nesse sentido, na inclusão escolar, o ambiente inclusivo, como descrito por Sekkel et al. (2010), torna-se mediador e, na concepção da OMS (2003), propicia dispositivos que possam atender às NEE da pessoa com deficiência, ampliando suas possibilidades e potencialidades de atuação e participação.

Tem-se, portanto, um conceito de inclusão que visa aos aspectos qualitativos da participação das pessoas com deficiência na escola regular. Dispositivos arquitetônicos e recursos físicos e materiais são imprescindíveis para o processo de inclusão, mas insuficientes em si. Assim, uma escola para todos, um ambiente inclusivo por excelência, e um serviço de apoio complementar à escola regular parecem-nos um caminho de reflexão para o ideal, quando retratamos o atendimento a pessoas com deficiência no que se refere à educação em seu sentido amplo.

Fica caracterizado, dessa forma, um paradigma de inclusão que envolve dois conceitos principais: o ambiente inclusivo e a participação da pessoa com NEE na escola regular. Assim, cabe, neste momento, uma caracterização dessas pessoas que gozam o direito de atendimentos educacionais e respectivas complementações, conforme Sekkel et al. (2010).

Segundo o último censo do IBGE (2010), com referência ao estado de São Paulo, dos 41.262.199 habitantes, 9.349.553 (18%) apresentam algum tipo de deficiência. Obviamente esses resultados devem ser entendidos tendo como base os critérios de inclusão utilizados para a seleção da amostra de pessoas com deficiência. Na Figura 1, podem-se observar tais critérios.

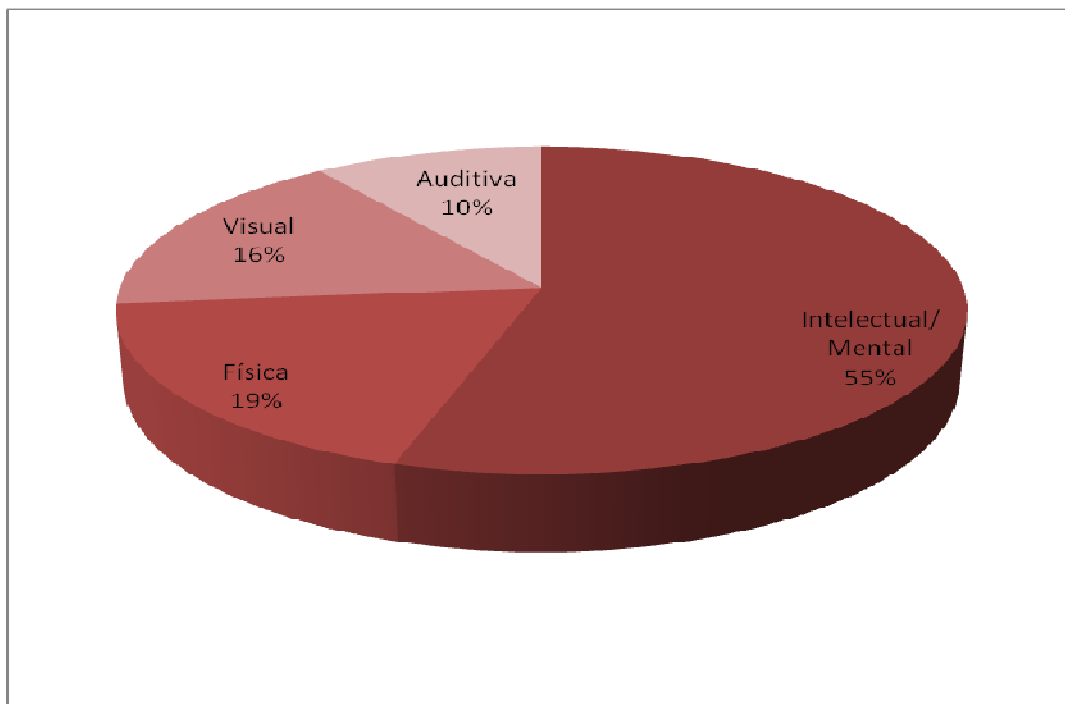


**Figura 1. Populações com deficiências no estado de São Paulo. (DI: Deficiência intelectual; DF: Deficiência Física; DA: Deficiência auditiva; DV: Deficiência visual). Fonte: IBGE (2010).**

Dessa forma é passível a contemplação de que os critérios adotados – *alguma dificuldade; grande dificuldade; não consegue de modo algum* – podem contabilizar pessoas com acometimentos, para os quais a utilização de algum dispositivo adaptativo (como óculos para uma pessoa com alguma dificuldade visual, por exemplo) anula ou diminui a dificuldade apresentada, seguindo os critérios da OMS (2003).

Assim, neste estudo, utilizaremos os dados do IBGE (2010) para compreensão da população com DF, DV e DA, concentrando-nos nos acometimentos graves, no caso da DV (cegueira) e da DA (surdez).

Em de São Paulo, o número de pessoas com deficiências (918.249) representa 2,2% do número total de habitantes (41.262.199) no estado (IBGE, 2010). A distribuição dessa margem populacional de acordo com o diagnóstico, adotando-se, ainda, os critérios de acometimento grave para as deficiências sensoriais e físicas, está representada na Figura 2, na qual se pode observar a maior expressão de deficiência intelectual. Ressalte-se que se trata de deficiência cujos desvios podem se manifestar em graus de severidade que oscilam de leve a severo, e que essa graduação não foi computada nos dados publicados pelo IBGE (2010).

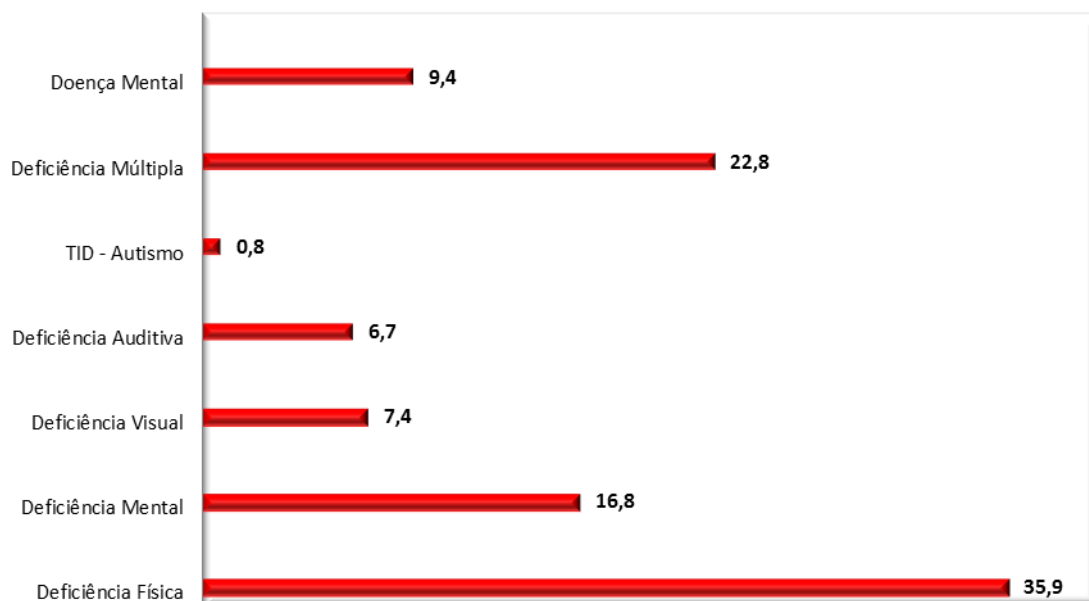


**Figura 2. Distribuição percentual das pessoas do estado de São Paulo com deficiências intelectual (DI), física (DM), auditiva (DA) ou visual (DV) em graus graves de acometimento. Fonte: IBGE (2010).**

Frente aos dados apresentados, pode-se ter uma dimensão da população com deficiências no estado de São Paulo, sendo interessante, neste momento, a articulação desses números com os achados do censo realizado em 2008 pela APAE de Barueri, já que se trata do lócus dos estudos realizados para o desenvolvimento desta dissertação.

Segundo dados publicados pela referida APAE (2008), a realização daquele censo objetivou um levantamento das características da população com necessidades especiais (NE), sem que tivesse havido a intenção de realizar diagnósticos ou anamneses para a coleta de dados, o que, portanto, permeia as informações com algum grau de subjetividade. Assim, a distribuição percentual da população com NE está representada na Figura 3, na qual se observa que, além das deficiências já citadas, foram também incluídos os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) / Autismo e Doenças Mentais.

Dos números apresentados, 53,6% dessas pessoas são do sexo masculino e 46,4%, do sexo feminino. Crianças e jovens até 15 anos de idade representam 22,5%, e a maior concentração de pessoas com deficiência está nas faixas etárias mais avançadas, acima de 36 anos, representando a marca de 48,2%. Há uma porcentagem significativa de idosos (16,8%).



**Figura 3. Distribuição percentual das pessoas com necessidades especiais de diferentes origens do município de Barueri, SP. Fonte: Relatório do II Censo das Pessoas com Necessidades Especiais de Barueri, realizado pela APAE de Barueri em 2008.**

Em relação à composição familiar, os números publicados indicam caracterização semelhante aos demais segmentos da população: 57,9% das pessoas com deficiência são solteiras, das quais 52% estão em faixa etária inferior a 20 anos. Em cada cinco pessoas com deficiência, uma é casada, e 82,6% das pessoas nesse estado civil são maiores de 35 anos.

Com relação à caracterização de renda e escolaridade, os achados apontam que 34,1% contam com um salário mínimo ou menos; 49,2% têm renda mensal de um a três salários mínimos. Três em cada cinco pessoas recebem algum tipo de benefício municipal, estadual ou federal, destacando-se a oferta de medicamentos, cestas básicas e vales-transporte. Os dados do censo mostram que, na época de sua realização, **90% das pessoas com deficiência não recebiam nenhum auxílio para educação formal.** Quatro em cada cinco pessoas com deficiência não frequentavam nenhuma modalidade de ensino, sendo que 44,5% eram analfabetos. Entre as crianças com até 5 anos de idade, a exclusão escolar alcançava índices de até 72,5%. Um quarto das crianças entre 5 e 15 anos e metade dos jovens em idade de Ensino Médio tampouco participavam de alguma atividade educacional. As pessoas com deficiência na faixa de 36 anos que haviam concluído o Ensino Fundamental representavam 0,6%. Um quarto das famílias que possuem pessoas com deficiência em sua composição não apresentava Ensino Fundamental completo.

De cada 10 mães de pessoas com deficiência, apenas quatro afirmaram ter realizado os exames pré-natais recomendados pela Organização Mundial de Saúde. Das pessoas com deficiência intelectual, apenas 8% realizavam atendimentos terapêuticos. Os números também são baixos para pessoas com deficiência visual (0,3%), com deficiência física (12%) e com deficiência auditiva (1,7%). Do total, 16% das pessoas com deficiência eram atendidas em instituições filantrópicas sem fins lucrativos.

Com base nesses dados, podemos inferir que, em termos quantitativos, existia uma defasagem grande entre a escolaridade das pessoas com NE e os pressupostos de educação especial, na modalidade da educação inclusiva, no município de Barueri, SP, até 2008. Observe-se que, apesar da discrepância entre os censos, por possível distinção dos critérios de inclusão da população com NE em cada tipologia de deficiência, os números gerais parecem ratificar-se.

A despeito de constar no *site* do município de Barueri um total de 244.000 habitantes, a prevalência de pessoas com deficiências graves, segundo os números do censo de 2008 da APAE de Barueri, aproxima-se àquela verificada nos dados publicados pelo IBGE (2010), ou seja, de uma população geral de 125.543 habitantes que participaram do referido censo, 2.298 (ou 1,8%) são pessoas com deficiências graves.

Para concluir este item, temos que os aspectos que retratam a educação inclusiva aparentemente ainda apresentam grandes desafios que englobam polos qualitativos e os quantitativos. Veremos a seguir alguns aspectos importantes sobre os serviços de apoio especializado.

### **2.3 SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO**

A escola especial foi criada, de início, para substituir a escola comum na educação de pessoas com deficiência, pois se entendia que o aluno com desenvolvimento atípico necessitava de um modelo diferenciado de educação, com currículos adaptados, número de pessoas reduzidas em sala de aula, professores especializados, além de outras condições particulares. Posteriormente, mesmo que em caráter transitório, o papel da escola especial ainda estava direcionado para a substituição da escola regular, apresentando modificações paradigmáticas nesse quadro com o surgimento de novas orientações sobre educação especial, na modalidade da educação inclusiva (BRASIL, 2006).

Segundo documento nacional oficial (BRASIL, 2006), o AEE se configura como um serviço importante para a pessoa com deficiência, embora seus objetivos sejam distintos do trabalho realizado pelo professor da sala de aula regular, caracterizando-se, conforme as normas legais, por ações que visam a satisfazer as NEE do alunado com deficiência, mas sem a pre-

tensão de substituir a educação regular: *O Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais* (BRASIL, 2006, p. 9).

Os professores que atuam com o AEE devem ter formação básica em Pedagogia, titulação de especialista e possuir, no escopo de suas atuações, objetivos e propostas outras, em relação àquelas que o alunado já realiza na sala de aula regular. Este atendimento especializado oferecido no contraturno escolar deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, embora possa ser oferecido em outros âmbitos, já que se caracteriza como complemento e não como substitutivo da educação comum (BRASIL, 2006).

Em conformidade com o exposto acima, a Secretaria de Educação de São Paulo, na Resolução 11 de 31/01/2008, afirma que os serviços de apoio são definidos como toda atividade formal realizada em período diferente do das atividades escolares, na própria instituição de ensino ou em outras instituições, que apresente por objetivo o suporte para o desenvolvimento cognitivo e de habilidades relacionadas ao aprendizado do aluno.

Ainda segundo a mesma Resolução, esses atendimentos devem ser disponibilizados aos alunos com NEE, mais especificamente àqueles com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, múltiplas; aos casos de superdotação (altas habilidades) e de transtornos invasivos de desenvolvimento.

O professor que responde pelo AEE deve perseguir a superação daquilo que é limitado no sujeito pela sua condição de pessoa com deficiência, caracterizando o atendimento como complementar ao trabalho educacional, realizado de forma coletiva pela escola e centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento. Assim como o documento oficializado pela SEESP do MEC (BRASIL, 2006), a referida resolução procura salientar a distinção entre o atendimento especializado e uma aula de reforço, ou ensino particular, ressaltando que o AEE pode ser realizado em grupos, respeitando a idade cronológica do aluno, sem a necessidade de agrupamentos por níveis de comprometimento ou diagnóstico.

Em se tratando de aluno com deficiência mental, por exemplo,

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 21).



Por meio do AEE, o aluno deve ser estimulado a construir um saber para si, que lhe auxiliará no acompanhamento do currículo formal da escola comum. É importante, neste momento, salientar a distinção entre os atendimentos clínicos, que são essenciais para o sucesso de muitos casos de NEE, e o atendimento educacional especializado.

Em suma, o atendimento clínico é essencial para o sucesso da evolução dos casos de pessoas com deficiência mental. Mas esse atendimento não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado. Todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2006, p. 25).

Fica caracterizada uma tríade de atendimentos, quando pensamos no processo de desenvolvimento das pessoas com NE, que engloba ações conjuntas envolvendo a educação regular e os serviços de apoio especializado, sejam eles clínicos ou educacionais, com tendência a resultados que se corroboram.

Por isso, quando retratamos a escola e seus objetivos e, ainda, o processo de escolarização / desenvolvimento como um todo, além da práxis de que resulta uma ação inclusiva, há de se pensar no processo de avaliação, entendido aqui como ferramenta de mensuração da eficácia das metodologias aplicadas. Tal ação é compreendida como verificação do aprendizado realizado efetivamente pelo aluno, pois essa verificação deve oferecer subsídios para o trabalho do docente e norte para a melhoria da qualidade educacional que o professor pode proporcionar para o aluno. A avaliação deve ser realizada no momento inicial do ingresso do aluno e, *a posteriori*, de forma processual.

Três perguntas são importantes quando o docente se apresenta frente a um educando rotulado como “aquele que não aprende”:

O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição? (SÃO PAULO, 2007, p. 32).

Quando o alunado encontra dificuldades na execução das atividades propostas, ou percebe que delas não está fazendo parte, é papel do docente e da equipe escolar respeitar a veloci-

dade de processamento da pessoa com NEE e providenciar novas formas de contato com o currículo ministrado (SÃO PAULO, 2007).

Corroborando esses aspectos, segundo a mencionada Resolução 11, de 31/01/2008, publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a avaliação do aluno com NEE nos serviços de AEE deve conter informações sobre o histórico do discente; seu contexto familiar; suas relações com os profissionais e com os colegas de classe; antecedentes de atendimentos educacionais e clínicos; habilidades e competências; avaliação das funções mentais utilizadas para a vida acadêmica e evoluções durante o ano letivo. As intervenções, nas escolas estaduais de SP, devem ser registradas em uma ficha padrão de acompanhamento diário do aluno na sala de recursos.

Dessa forma, trilhamos, neste capítulo sobre os referenciais teóricos, por uma caracterização do AEE, que retrata um serviço de apoio escolar na busca de uma complementação ao ensino regular, com procedimentos que envolvem um profissional especializado que possa avaliar, propor formas de intervenções e oferecer um prognóstico favorável para o desenvolvimento dos escolares com NE. Cabe, neste momento, uma caracterização da demanda pelo AEE e algumas especificidades existentes no manejo com esse público.

As definições de diferentes deficiências podem ser mais bem compreendidas na Tabela 1, elaborado a partir dos postulados do Decreto 3.298, de 20/12/1999 (BRASIL, 1999).

**Quadro 1. Definições e classificações das deficiências, de acordo com o Decreto 3.298, de 20/12/1999 (BRASIL, 1999).**

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Deficiência Auditiva</b>    | a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;<br>b) de 41 a 55 db - surdez moderada;<br>c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;<br>d) de 71 a 90 db - surdez severa;<br>e) acima de 91 db - surdez profunda; e<br>f) anacusia.                         |
| <b>Deficiência Física</b>      | Paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida                 |
| <b>Deficiência Intelectual</b> | Funcionamento intelectual inferior à média, com manifestações antes dos 18 anos de idade.<br>Habilidades Adaptativas (>2): comunicação; cuidados pessoais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho. |
| <b>Deficiência visual</b>      | Acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea.  |

Em 2007, foram realizadas quatro publicações pela SEESP/SEED/MEC (BRASIL, 2007a-d), objetivando o trabalho em formato de educação à distância (EAD) para profissionais da área da educação visando à capacitação no campo das deficiências. Cada publicação se ocupou da retratação do contexto de uma deficiência específica, apresentando orientações para intervenções na deficiência intelectual / mental, física, auditiva e visual.

É passível de verificação, na leitura do material, um caminhar da educação especial rumo à educação inclusiva, retratando formas distintas de atuação do AEE, dependendo da deficiência e das particularidades de cada aluno. Por exemplo, na Deficiência Física, o atendimento no AEE estará centrado na utilização de dispositivos de tecnologia assistiva, entendidos aqui como ferramentas para ampliação de uma habilidade ou função deficitária no aluno acometido por tal deficiência. O profissional dessa área pode utilizar dispositivos de comunicação aumentativa ou alternativa; adaptações dos materiais didático-pedagógicos; adequação dos recursos de informática, possibilitando o seu uso; levantamento das necessidades de adaptações arquitetônicas no âmbito escolar para locomoção do aluno com deficiência física, assim como de mobiliários necessários para a melhor acomodação do educando na sala de aula (BRASIL, 2007a).

É o Atendimento Educacional Especializado, ministrado preferencialmente nas escolas do ensino regular, que deverá realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares. O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade. Por esse motivo, o Atendimento Educacional Especializado faz uso da Tecnologia Assistiva direcionada à vida escolar do educando com deficiência física, visando à inclusão escolar. (BRASIL, 2007a, p. 27).

Já na Deficiência Auditiva, o tratamento apresenta configuração outra, tendo em vista que as suas particularidades e as dos outros tipos de deficiências demandam dispositivos e atuações no AEE diferenciados. Nesse caso, como o sistema educacional da pessoa com DA é bilíngue, pois envolve a Língua Brasileira de Sinais e a Língua portuguesa, são recomendadas horas adicionais diárias no AEE para que os conteúdos ministrados na sala regular, ou seja, os conteúdos curriculares, possam ser revistos em Libras. São realizadas, também no AEE, aulas de Libras, ministradas por professor especialista, preferencialmente surdo, e de Língua portuguesa e suas especificidades para a pessoa com surdez. Nesse aspecto, a intervenção do

AEE é proporcionar ao aluno o sucesso acadêmico na sala regular, juntamente com o grupo de alunos sem deficiência em que está inserido (BRASIL, 2007c).

Na Deficiência Mental, a leitura de AEE é bem parecida:

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover. Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. (BRASIL, 2007b, p. 22).

Por fim, o AEE para pessoas com baixa visão e pessoas com cegueira vai seguir uma linha de intervenções dicotomizada. As pessoas com cegueira demandarão do AEE a habilitação em Braile para leitura e escrita, além de dispositivos adaptativos / didáticos que permitam a manipulação e o manejo do conteúdo formal por outro meio que não a visão. Para pessoas com baixa visão são indicados dispositivos tecnológicos e recursos óticos, conjunto de lentes de alto poder e recursos não óticos, como ampliações, computadores e *softwares* (BRASIL, 2007d).

**Quais são as habilidades que devemos desenvolver em caso de alunos cegos?** Esses alunos devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil, o sentido de orientação, o reconhecimento de desenhos, gráficos e maquetes em relevo dentre outras habilidades. As estratégias e as situações de aprendizagem devem valorizar o comportamento exploratório, a estimulação dos sentidos remanescentes, a iniciativa e a participação ativa. (BRASIL, 2007d, p. 35).

Assim fechamos este item sobre os serviços de AEE, observando que existem especificidades para cada tipo de deficiência, porém com aspectos de atuação por parte do profissional de AEE que servem para todos os tipos de acometimentos. Em caráter conclusivo, reproduzimos citação referente à permanência de parentes na sala regular para auxiliar os educandos com deficiência no período de aula, que, muitas vezes, tentam suprir uma demanda que é do profissional de AEE de uma forma que pode ser questionável.

Essa alternativa não é recomendável porque pode criar uma situação de discriminação, de inibição e de constrangimento para o aluno. Além disso, pode causar uma confusão de papéis, criar um vínculo de dependência ao invés de estimular a emancipação, a autonomia e a cooperação entre os alunos (BRASIL, 2007, p. 34).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico adotado para coleta e tratamento dos dados, salientando que a realização desta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a inscrição CAAE – 0058.0.272.000-11.

#### 3.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Como já colocado, foi escolhido como lócus da coleta de dados o município de Barueri, SP, que tem 92 escolas<sup>1</sup> sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. No município, as atuações no campo educacional seguem às legislações federal, estadual e municipal, que normatizam parâmetros de configuração e funcionamento para os serviços prestados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O município está localizado na região metropolitana da Grande São Paulo, apresentando densidade demográfica de 3.509 habitantes por metro quadrado, com população fixa de 240.656 habitantes, segundo censo do IBGE (2010). Barueri apresenta o décimo maior índice de crescimento populacional do Estado de São Paulo, localizado a 26,5 quilômetros do marco zero da cidade São Paulo, na Praça da Sé.

Foi fundado em 1560, pelo Padre José de Anchieta, na época das missões Jesuítas no Brasil, com a construção da Capela de Nossa Senhora da Escada, situada às margens do rio Tietê. Em 26 de março de 1949, instalou-se no município a primeira Câmara de Vereadores e, em 8 de dezembro de 1964, foi promulgada a lei que instalou a Comarca de Barueri. As bases econômicas do município vêm ganhando força desde 1973, quando foi aprovada a lei de Zoneamento Industrial que permitiu o surgimento de diversos polos empresariais, como os de Alphaville, Tamboré, Jardim Califórnia e Distrito Industrial do Votupóca.

#### 3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, a abordagem metodológica mista parece, ao nosso olhar, apresentar maior fidedignidade aos objetivos propostos.

Segundo Sampieri et al. (2006), o tratamento qualitativo se fundamenta em uma visão “holística” dos dados, objetivando a consideração do “todo”, sem minimizar e/ou cindi-lo em

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis no *site* do município de Barueri: <<http://www.barueri.sp.gov.br/>>. Acesso em: novembro de 2011.

partes. O foco está na compreensão de determinados fenômenos a partir da premissa de que a realidade é construída pelos sujeitos ao atribuir significados às mais distintas situações sociais. O principal objetivo da abordagem qualitativa é entender o contexto e o ponto de vista dos atores sociais, e, nas palavras de Sampieri et al. (2006, p. 11), tem caráter que [...] *busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam; quais são suas atitudes etc.)*.

Ainda segundo Sampieri et al. (2006), alguns estudos são altamente beneficiados quando enquadrados também no enfoque quantitativo que é o caso da presente dissertação de mestrado. Na pesquisa cujos dados são enfocados qualitativamente, a agregação de componentes quantitativos pode beneficiar o estudo, conferindo melhor compreensão do objeto / fenômeno de pesquisa, trazendo, assim, para o universo de interesse, componentes que podem ser aprofundados no enfoque indutivo. O mesmo ocorre quando o enfoque é quantitativo, sendo passível o emprego do modelo qualitativo para aprofundamento dos dados obtidos.

Nessa perspectiva, com a delimitação do modelo misto, definiu-se como estratégia a pesquisa documental, que apresenta como fonte de dados informações provenientes da análise de documentos que, segundo Martins e Theóphilo (2009, p. 55),

[...] tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre elas decorre da natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, isto é, materiais transcritos de publicações disponíveis na forma de livros, jornais, artigos etc. Por sua vez, a pesquisa documental emprega fontes primárias, assim considerados os materiais compilados pelo próprio autor.

Essa estratégia visa à contemplação de documentos que ainda não receberam tratamento analítico e que, portanto, devem ser estudados à luz do referencial teórico que lhe seja apropriado. Em conformidade com o exposto, Corsetti (2006) mostra a importância da pesquisa documental na esfera das ciências sociais, definindo como fator de relevância, ao pesquisador que lança uso dessa ferramenta, não somente uma boa definição dos documentos / fontes que serão investigados, mas também do tratamento que será empregado em sua análise.

Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes. (CORSETTI, 2006, p.36).

O procedimento metodológico para análise dos dados será dividido em três etapas distintas, porém passíveis de cruzamento dos dados e de articulação dos principais achados:

1) Análise documental da legislação referente ao município de Barueri, SP, que está disponibilizada no *site* oficial do município (<http://www.barueri.sp.gov.br>) e faz referência à perspectiva da educação especial, no modelo da educação inclusiva, apresentando orientações e configurações para o funcionamento de tais serviços na rede pública.

Conforme os referenciais de Ludke e André (1986), após uma série de leituras e releituras dos documentos, serão escolhidos categorias ou tipologias, a partir de um processo indutivo, identificando-se temas frequentes nos documentos. No caso da legislação analisada, foram adotadas cinco categorias distintas: 1) Documento; 2) Lócus; 3) Número e Ano; 4) Assunto; 5) Principais Diretrizes. Para tanto, foram respeitados os aspectos estruturais inerentes aos documentos, analisados dessa forma para melhor visualização do conteúdo de importância para a presente pesquisa.

2) Análise de estatísticas descritivas, por meio de tratamento quantitativo dedutivo, conforme o modelo misto apresentado por Sampieri et al. (2006), realizada com os dados referentes ao alunado com NEE fornecidos pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Barueri, SP, e posterior cruzamento dos achados com o referencial teórico.

Essa análise foi realizada a partir de dados brutos obtidos na Secretaria Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SDPD) e apresentados em uma tabela de registro do alunado com NEE em Barueri, SP. Com referência ao ano de 2011, estão dispostos 1.208 alunos com NEE apresentando 12 campos distintos de dados: 1) aluno; 2) data de nascimento; 3) hipótese diagnóstica; 4) ano /série; 5) unidade escolar; 6) especialista / setor; 7) AEE; 8) polo; 9) apoio clínico-terapêutico geral; 10) encaminhamentos; 11) solicitação de relatório; 12) encaminhamentos solicitados em geral.

Primeiramente, os dados individuais do alunado foram tabulados no programa EXCEL<sup>®</sup> (*Microsoft Office*), que permite a sua conversão em gráficos. O tratamento desses dados consistiu de atenção individualizada dos campos da tabela geral fornecidos pela SDPD, e os resultados obtidos nessa primeira análise foram confrontados com o referencial teórico e articulados com os demais campos, quando relevante. No Quadro 1 está apresentado um modelo de como os dados brutos foram fornecidos.



**Quadro 2. Modelo dos dados brutos fornecidos pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD) do município de Barueri, SP (2012).**

| <b>CAMPOS</b>                        | <b>DADOS DO ALUNADO COM NEE</b>     |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| ALUNO                                | X                                   |
| DATA DE NASCIMENTO                   | **/**/****                          |
| HIPOTESE DIAGNÓSTICA                 | F71 (Retardo Mental Moderado)       |
| ANO / SÉRIE                          | 8 <sup>a</sup> série - 2011 - manhã |
| UNIDADE ESCOLAR                      | EMEF ****                           |
| ESPECIALISTA / SETOR                 | ****                                |
| AEE                                  | Indicação e Uso                     |
| POLO                                 | EMEF ****                           |
| APOIO CLÍNICO-TERAPÊUTICO GERAL      | Psicologia + Psicopedagogia         |
| ENCAMINHAMENTOS                      | Neurologia                          |
| SOLICITAÇÃO DE RELATÓRIOS            | Não                                 |
| ENCAMINHAMENTOS SOLICITADOS EM GERAL | Neurologia                          |

3) Caracterização do professorado responsável pelo AEE no município de Barueri, SP, a partir da aplicação de questionário, segundo as ponderações de Martins e Theóphilo (2009) que retratam tal ferramenta como instrumento popular das ciências sociais para coleta de dados. Para tal procedimento foi criada uma ficha contendo dados sobre a formação, o tempo de experiência e especialização dos profissionais de AEE. Esse questionário foi aplicado aos professores por ocasião de um encontro de capacitação dos profissionais realizado no final de 2011, pela equipe docente do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, como parte das atividades desenvolvidas no Projeto PROESP/CAPES já antes mencionado. Posteriormente, as respostas ao questionário foram convertidas em tabelas e gráficos para melhor visualização e articulação com o referencial teórico. Essa ficha de dados está apresentada no Quadro 2, na página seguinte.

**Quadro 3. Questionário aplicado aos profissionais de AEE da rede de ensino do município de Barueri, SP.**Nome:  Data de nascimento: 

Formação:

Graduação / Curso:  Ano de conclusão: Especialização:  Não  Sim Especifique: Área:   
Onde cursou:   
Ano de conclusão:   
Em andamento: Tempo de experiência no magistério: Tempo de experiência como professor de AEE na rede municipal de Barueri: Carga horária de trabalho no AEE: 

Em sua experiência, em relação à frequência dos alunos no contraturno, a adesão das famílias de alunos com deficiência aos atendimentos do AEE pode ser considerada:

 Boa  Regular  FracaObservações: 

Opcional:

Endereço eletrônico: Telefone:

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Neste capítulo, serão apresentados os dados inerentes à legislação municipal de Barueri, SP, os quais eliciam a prática da educação especial, mais especificamente a modalidade da educação inclusiva. Posteriormente, serão apresentados os dados que caracterizam a atual estrutura educacional do município, no polo docente / terapeuta e discente (alunado com NEE).

### 4.1 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E CAMPO EMPÍRICO (ALUNADO COM NEE)

Como foi postulado em relação ao método eleito para a condução deste estudo, a pesquisa documental orientou a coleta de dados referente à legislação municipal, e foram adotados cinco critérios para a síntese dos principais expostos em cada documento.

No Quadro 2 estão apresentados os documentos legais entendidos como os mais relevantes, ou axiais, para a compreensão da formatação da educação inclusiva no município de Barueri, SP, estabelecendo orientações de funcionamento, compreendidas, do ponto de vista legal, como elementos primários para a ramificação de estratégias pedagógicas / terapêuticas que visam ao atendimento da pessoa com NEE.

Em concordância com os objetivos desta dissertação e para compreensão e caracterização do campo empírico da pesquisa, os cinco documentos destrinchados recapitulam, de forma sintetizada, os aspectos axiais das legislações que retratam o panorama educacional no município de Barueri, SP, principalmente aqueles relacionados com o serviço de apoio especializado que fundamentam a atuação dos processos inclusivos, dando suporte para que ocorram de forma fidedigna com os dispositivos federais e estaduais sobre o atendimento educacional para todos.

**Quadro 4. Principais documentos legais que fundamentam a prática da educação inclusiva em Barueri, SP.**

| <b>1.</b>                      |  |
|--------------------------------|--|
| Documento                      | Lei Orgânica   |
| Lócus                          | Câmara Municipal de Barueri, SP  |
| Número do documento            | 54   |
| Ano de publicação do documento | 1990   |
| Assunto                        | Aspectos gerais sobre a educação no município  |
| Principais diretrizes          | 1) Manter programas pré-escolares.<br>2) Responsabilidade prioritária pelo Ensino Fundamental.<br>3) Garantia de atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.   |
| <b>2.</b>                      |  |
| Documento                      | Deliberação  |
| Lócus                          | Conselho Municipal de Educação, Barueri, SP  |
| Número do documento            | 004  |
| Ano de publicação do documento | 2001   |
| Assunto                        | Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino.  |
| Principais diretrizes          | 1) Atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer na rede regular de ensino, em classes comuns com serviços especializados, organizados na escola ou centros de apoio.<br>2) Aplicam-se aos alunos com NEE as mesmas regras para classificação em qualquer série ou etapa, do Ensino Fundamental, independentemente da escolarização anterior.<br>3) Atendimento escolar a pessoas com NEE deve ser orientada por avaliação:<br>- Equipe escolar,<br>- DADE e, caso necessário,<br>- Profissionais da saúde.<br>4) Avaliação pelo professor: percurso escolar do aluno, competências, progresso e participação.<br>5) Alunos com deficiências em grau de comprometimento severo, com necessidades de apoio que extrapolem as possibilidades da escola, deverão ser encaminhados a instituições conveniadas.<br>6) Alunos com NEE que não puderem atingir as exigências do Ensino Fundamental poderão receber da escola declaração com terminalidade específica de determinada série.<br>7) Serviço de Apoio Pedagógico: Turmas com atividades específicas, formadas por alunos com NEE, na sala de recursos, em contraturno escolar, com professor treinado para esse fim.<br>8) Organização da sala de recursos: Atendimento individual ou em grupos (10 a 15 pessoas), máximo de duas horas por dia e 10 horas semanais, encaminhamento após avaliação pedagógica.<br>9) Para implantação da sala de recursos: Demanda; Espaço físico; Recursos.<br>10) Professor da sala de recursos: Realizar plano de trabalho, orientar e prestar atendimento aos responsáveis e a comunidade, integrar os conselhos e reuniões escolares.<br>11) Classes especiais: gradativamente extintas. |
| <b>3.</b>                      |  |
| Documento                      | Deliberação  |
| Lócus                          | Conselho Municipal de Barueri, SP  |
| Número do documento            | 002  |

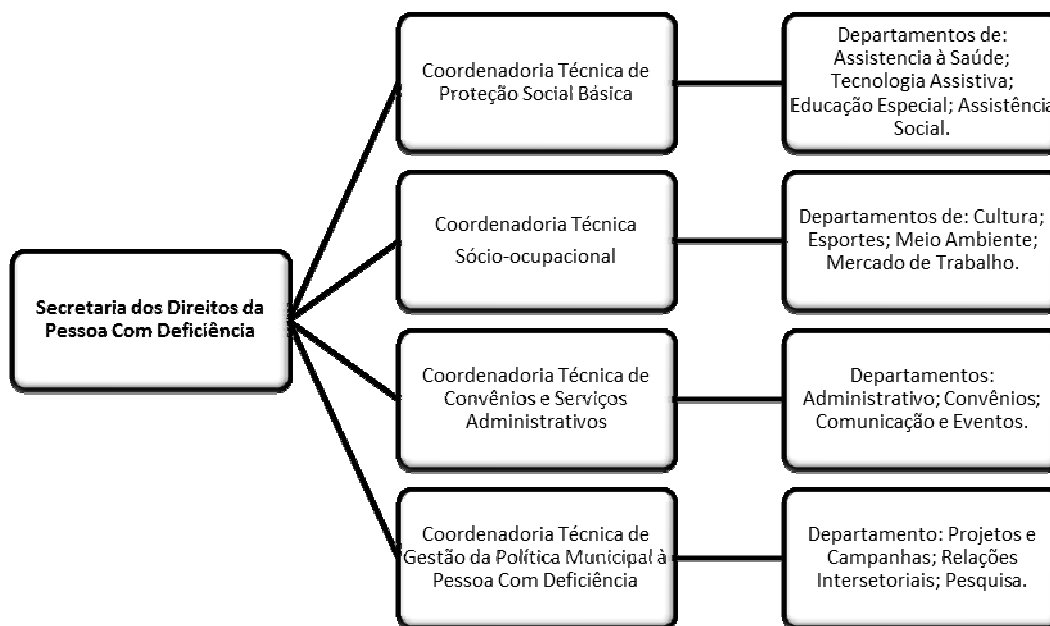
|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Ano de publicação do documento | 2005  |
| Assunto                        | Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos.   |
| Principais diretrizes          | 1) Organização:<br>- Educação Infantil: até 5 anos (Creche até 3 anos / pré-escola de 4 a 5 anos).<br>- Ensino Fundamental: até 14 anos (anos iniciais 6 a 10 anos; anos finais 11 a 14 anos).<br>2) Alunos que, em 2005, já estavam cursando o Ensino Fundamental podem concluí-lo em oito anos. |

#### 4.

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Documento                      | Deliberação   |
| Lócus                          | Conselho Municipal de Educação, Barueri, SP   |
| Número do documento            | 005   |
| Ano de publicação do documento | 2009  |
| Assunto                        | Institui o AEE nas escolas municipais de Barueri e nas escolas mantidas pela FIEB.  |
| Principais diretrizes          | 1) AEE: Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.<br>2) Para alunos com: Deficiência, TGD e/ou altas habilidades (superdotação).<br>3) Oferta do AEE: Sala de recursos multifuncionais (espaço equipado com recursos de acessibilidade, recursos pedagógicos, didáticos e de mobiliário).<br>O AEE pode funcionar em instituições outras, no contraturno escolar.<br>4) Para frequência ao AEE: Parecer médico e de profissional da Secretaria de Educação.<br>5) Professor do AEE: Formação inicial que o habilite para docência. Formação específica para educação especial.<br>6) Principais atribuições do AEE:<br>- Organizar tipo / número de atendimentos no AEE;<br>- Elaborar e executar plano de AEE;<br>- Acompanhar a funcionalidade / aplicabilidade das atividades na sala comum;<br>- Orientar professores e familiares;<br>- Ensinar o uso de tecnologia assistiva;<br>- Articulação com professor da sala comum.<br>7) Elaboração de plano de AEE de competência do professor que trabalha na sala de recursos multifuncionais ou Centro de Atendimento Educacional Especializado em articulação com os professores do ensino regular / família / serviços de saúde / assistência social. |

#### 5.

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Documento                      | Lei complementar  |
| Lócus                          | Prefeitura Municipal de Barueri   |
| Número do documento            | 256   |
| Ano de publicação do documento | 2010  |
| Assunto                        | Cria a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência  |
| Principais diretrizes          | 1) Principais atribuições:<br>- Promoção de espaços inclusivos, visando o exercício da cidadania;<br>- Formulação e execução de projetos;<br>- Programas e atividades para a pessoa com deficiência;<br>- Promoção de estudos, debates e pesquisas;<br>- Capacitação da sociedade para o atendimento à pessoa com deficiência.<br>2) Organização (ver Figura 4) |



**Figura 4. Organograma da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Barueri, SP.**

Iniciemos nossa articulação das legislações com o referencial teórico pelo primeiro item da Tabela 2, a Lei Orgânica do Município de Barueri (1990), que retrata três importantes preocupações do município em referência aos serviços da educação básica: A oferta da pré-escola, do Ensino Fundamental e do AEE preferencialmente na rede regular de ensino. Essa tríade de serviços disponibilizados, que apresenta concomitantemente as propostas destinadas para a população sem NEE, um serviço inclusivo para pessoas com distúrbios do desenvolvimento, parece ir ao encontro dos achados na fundamentação teórica, que nos oferecem um panorama da atualidade escolar brasileira formada por âmbitos acadêmicos cada vez mais vastos e diversificados em suas demandas. Esses serviços possuem, como desafio, a procura da excelência na estimulação do desenvolvimento humano, em propostas efetivas de trabalho do conteúdo formal com métodos que sintetizem as particularidades do alunado, caracterizando, em sua práxis, a flexibilidade para a construção do saber, conforme orienta o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006).

Quando a Deliberação 004/2001 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Barueri, SP, dispõe sobre a preferência de os atendimentos às pessoas com NEE serem realizados nas salas regulares, com respectivos apoios no contraturno escolar, torna-se evidente a tentativa municipal de responder assertivamente aos dispostos legais sobre educação inclusiva em concordância com o âmbito federal e estadual. Nesse sentido, cabe-nos lembrar de Leonardo et al.

(2009), que apontam a grande valia dos recursos físicos / arquitetônicos e quantitativos, além dos aspectos legais para a formalização da disponibilidade de um serviço que retrata o processo de inclusão, que, todavia, são em si insuficientes para a otimização do espaço escolar para todos. Há de se observar os aspectos qualitativos que permeiam a práxis do magistério, cuidando para que não existam lacunas entre um bom processo inclusivo e os conhecimentos necessários para tal. Nosso pensar, dessa forma, busca transcender a discussão sobre a cronologia mais adequada para o “caminhar” inclusivo; no entanto, endossamos o pensamento de que os postulados legais representam um passo importante, mas não o “percurso” como um todo.

Assim, parece-nos que a preocupação do município em absorver a função da educação básica, independentemente da diversidade da demanda, cria uma situação cumulativa inevitável, indo ao encontro das ponderações de Bueno (2001), segundo as quais a escola passa a ganhar rápida ampliação quantitativa de matrículas, aumenta o número de alunos por sala e o número de turnos escolares, tornando-se, cada vez mais, lócus prioritário da convivência das crianças com seus pares, sabendo-se, portanto, que é nesse ambiente onde o desenvolvimento das relações humanas se potencializará. Começa a ficar explicitado o tamanho do desafio ao ampliar-se o escopo de responsabilidades institucionais em relação ao desenvolvimento do corpo discente. Temos um emergente paradigma em que se devem articular os objetivos das disciplinas obrigatórias com a criação, nos conceitos de Sekkel et al. (2010), de um ambiente realmente inclusivo, caso se pretenda absorver como demanda a diversidade.

Vale, neste momento, um pensamento dicotomizado: mesmo com o sucesso do alunado, medido muitas vezes pelas avaliações e notas da escola, ou pelas avaliações territoriais, como a Prova Brasil, por exemplo, o âmbito acadêmico passa, cada vez mais, a incumbir-se de outras obrigações, e o conteúdo formal é apenas uma face da moeda. Assim, mesmo para a reflexão sobre os alunos com alto desempenho, podemos nos lembrar de uma importante indagação de Perrenoud (1999, p. 14): *[...] um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade?*

Quando pensamos na formatação de um alunado tão diversificado quanto a Deliberação 004/2001 do CME de Barueri nos elicia a pensar, remetemo-nos a requisitos de habilidades que transcendem a academia, englobando virtudes e competências sociais. Neste momento, Sekkel et al. (2010) nos ajudam a entender que o processo inclusivo encerra, essencialmente, características ou pré-requisitos que possibilitem que o alunado identifique, em seu lócus cotidiano, um ambiente seguro para expor-se a si e a seus pares; sendo assim, é de importância singular a preparação do lócus que servirá de cenário para as interações sociais.

Com este direcionamento, passamos à reflexão sobre uma demanda emergente por profissionais capacitados que possam colaborar com a criação de um lócus com características inclusivas e responder aos outros postulados na Deliberação 004/2001 do CME de Barueri, SP, que, ao retratar o alunado com NEE, que passa a compor a classe regular da escola, estipula o gozo do direito ao serviço de apoio pedagógico no contraturno escolar, orientação aos seus responsáveis e à comunidade a que pertence. Talvez, por isso, a atual necessidade de convênios com instituições especializadas, para casos de deficiências em graus severos, entendidos como potencialmente necessários para que excedam os recursos da escola, como coloca o CME de Barueri na referida deliberação 004/2001. Mais recentemente, a publicação da Lei Complementar 256/2010 da Prefeitura Municipal de Barueri, ao criar a SDPD, parece indicar iniciativas no sentido de eliminar as exigências de complementação para a escola e seu corpo técnico, agregando recursos terapêuticos e educacionais especializados. Esses fatos são importantes, pois a necessidade de conhecimentos sobre como fazer a inclusão aparece nas pesquisas de Antonio e Caiado (2008) e de Leonardo et al. (2009) como a principal demanda para o bom processo inclusivo, já que os conhecimentos necessários para tal prática, quando oriundos apenas do âmbito escolar, são apontados como deficitários, independentemente do contato anterior dos professores com o tema “alunos com NEE”.

Na época em que foi realizada a pesquisa de Vital (2009), quando ainda não havia surgido a SDPD, existiam apenas duas salas de recursos no município: uma para pessoas com deficiência visual, e outra para pessoas com paralisia cerebral ou encefalopatia crônica não progressiva. Segundo a autora, as principais dificuldades apontadas pelo Departamento de Apoio Especializado (DAE), órgão responsável na época, eram:

- Aumento de atribuições da escola em contrapartida da desresponsabilização das famílias.
- Baixa adesão aos serviços oferecidos no contraturno, resultando muitas vezes na descontinuidade do serviço (Ex: Sala de Apoio Pedagógico).
- Pouco contato entre a equipe de apoio e os professores.
- Elevado número de escolas por psicopedagoga, o que resulta em grandes intervalos entre as visitas e acompanhamento pouco efetivo das orientações dadas.
- Insegurança da escola para intervir em situações que envolvem alunos com deficiência. (VITAL, 2009, p. 49).

Atualmente, os 1.208 educandos com NEE que realizam algum AEE estão inseridos nos polos relacionados na Tabela 3, computando-se 21 salas de recursos no município, o que re-



presenta evolução significativa em relação a 2009.

**Tabela 1. Polos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Barueri, SP.**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Luiz              |
| 2  | Escola Municipal de Ensino Fundamental José Emídio             |
| 3  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Levy Gonçalves          |
| 4  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Mario Joaquim           |
| 5  | Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Almeida         |
| 6  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Naly Benedicta          |
| 7  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Elvira Lefevre          |
| 8  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Marlene                 |
| 9  | Escola Municipal de Ensino Fundamental Ézio Bergaghi           |
| 10 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Alayde                  |
| 11 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Deiró                   |
| 12 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Sydney Santucci         |
| 13 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Armando Cavazza         |
| 14 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Wandeir Ribeiro         |
| 15 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Zacarioto     |
| 16 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Raposo Tavares          |
| 17 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandrino da Silveira |
| 18 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Fioravante Barletta     |
| 19 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Barleta                 |
| 20 | Escola Municipal de Ensino Fundamental José Domingos           |
| 21 | Escola Municipal de Ensino Fundamental Margarida Maria         |

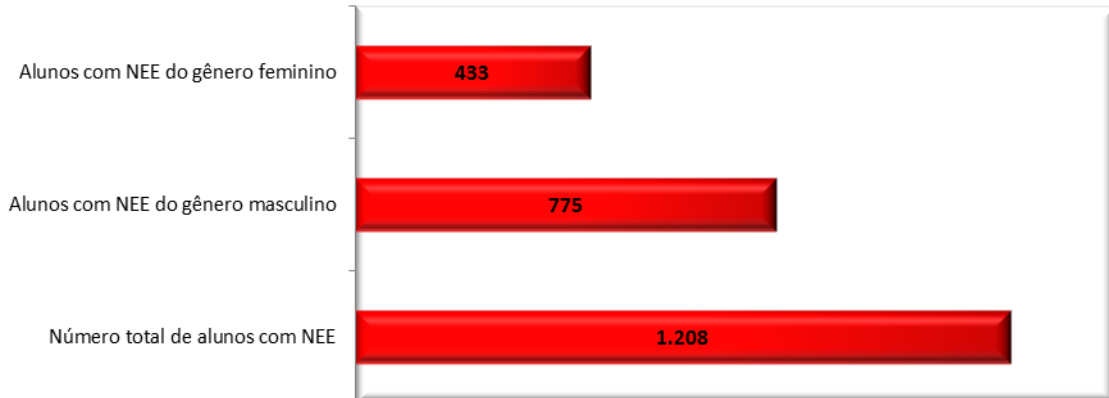
A caracterização do perfil de atendidos pelo município permite, agora, melhor compreensão da demanda que a escola tem absorvido, segundo as legislações referentes à inclusão promulgadas pelo próprio município e os principais dispositivos previstos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Em 2008, conforme o censo realizado pela APAE, no município de Barueri, SP, existiam 2.298 pessoas com deficiência, das quais 22,5% eram crianças e jovens até 15 anos de idade, ou seja, em idade de escolaridade obrigatória. Esse percentual representa cerca de 600 pessoas com deficiência em idade escolar. Conforme apontado pela APAE (2008), esses dados podem

apresentar algum grau de subjetividade, estando, portanto, sujeito a imprecisões, já que não houve a intenção de realizar diagnósticos ou anamneses.

Quase três anos depois, os números parecem um pouco distintos dos achados no censo da APAE (Figura 3, p. 29). Os dados da estrutura educacional do município de Barueri, SP, referentes ao ano de 2011 foram obtidos de duas fontes distintas, conforme as elucidações expostas nos procedimentos metodológicos da presente pesquisa: os dados foram obtidos na Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD) e também oriundos da aplicação de questionário de caracterização dos profissionais responsáveis pelos polos de AEE, distribuídos das escolas municipais de Barueri.

Na Figura 5 estão representados os números absolutos relativos ao alunado com NEE em 2011, distribuídos também em relação ao gênero dos alunos. Observa-se frequência maior de alunos com NEE do gênero masculino (64,0%) em relação ao feminino (36,%), dados diferentes daqueles observados no censo de 2008 da APAE, que apontavam para 53,6% de alunos com NEE do gênero masculino contra 46,4% do gênero feminino.



**Figura 5. Número total do alunado com NEE no município de Barueri, SP, em 2011, e distribuição desse alunado em relação ao gênero.**

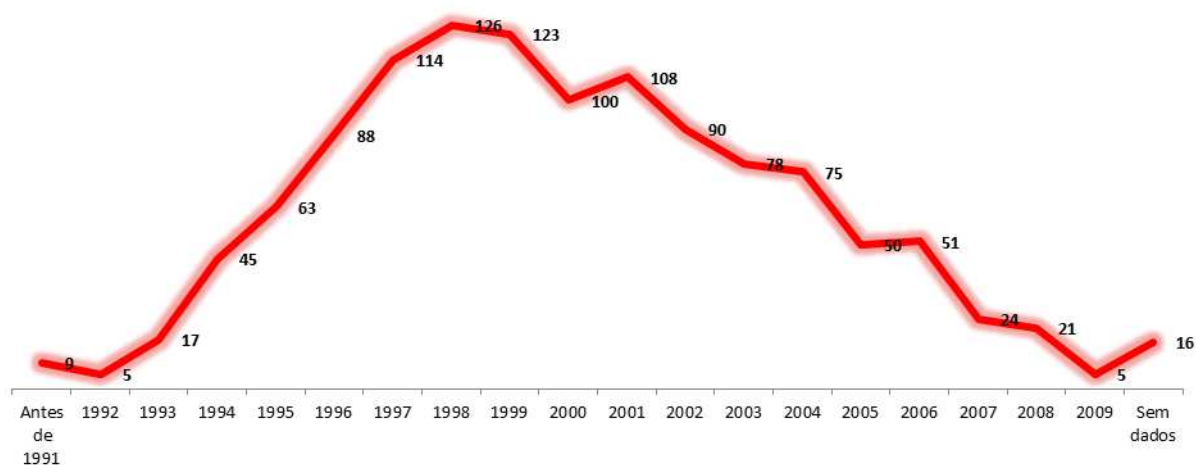
Como vimos no referencial teórico, segundo a APAE (2008), quatro em cada cinco pessoas com NE não frequentavam qualquer modalidade de ensino, e 44,5% delas eram analfabetas. Isso significa que, até 2008, 459,6 pessoas com NE estavam inseridas no âmbito acadêmico, o que nos permite a realização de um comparativo entre os dados apresentados, agora, pela SDPD, indicando crescimento de 62% no número de pessoas com NEE que frequentam a

escola, percentual esse bastante significativo. No entanto, cabem neste raciocínio dois pensamentos distintos, que serão novamente abordados mais adiante, quando trataremos dos diagnósticos das pessoas com NEE:

1) Não foram computadas, no censo da APAE (2008), as pessoas com dificuldades de aprendizagem, que representam, nos dados da SDPD, 193 pessoas. Mesmo com a subtração dessa população, ainda teríamos um crescimento de 55% das pessoas com NEE que estão frequentando a escola.

2) Se pensarmos que, nos dados estudados da SDPD, 212 pessoas não tinham diagnóstico fechado, mesmo induzindo que todos também apresentassem dificuldades de aprendizagem, e não deficiências, teríamos um crescimento de 43% no número de matrículas, fato que também indica um avanço.

Tratemos, agora, da idade cronológica desse alunado. Os achados indicam alguns dados interessantes. Na Figura 6, podemos observar que os números mais expressivos quanto à faixa etária das pessoas com NEE estão entre 10 e 16 anos de idade.



**Figura 6. Distribuição do número de pessoas com NEE inseridas no âmbito escolar do município de Barueri, SP, em 2011, de acordo com ano de nascimento.**

Esses achados nos remetem a pensar sobre a distribuição do alunado com NEE nas distintas etapas da educação básica. Recordando a Deliberação 004/2001 da CME de Barueri, SP, observamos nos dispostos legais prescritos por esse documento que devem ser aplicadas às pessoas com NEE as mesmas regras para classificações nas séries / etapas do ensino fundamental, independentemente da escolaridade anterior. Desse modo, a organização da

Educação Básica, segundo os dispostos na Deliberação 002/2005 do CME de Barueri, SP, está apresentada na Tabela 4.

**Tabela 2. Faixas etárias previstas para as diferentes etapas do ensino regular.**

| <b>Etapas do ensino regular</b> | <b>Faixa etária prevista</b> | <b>Duração</b> |
|---------------------------------|------------------------------|----------------|
| - Educação Infantil             | até 5 anos de idade          |                |
| - Creche                        | até 3 anos de idade          |                |
| - Pré-escola                    | 4 e 5 anos                   |                |
| - Ensino Fundamental            | até 14 anos de idade         | 9 anos         |
| Anos iniciais                   | de 6 a 10 anos de idade      | 5 anos         |
| Anos finais                     | de 11 a 14 anos de idade     | 4 anos         |

Os expostos acima permitem traçar um paralelo comparativo entre a data de nascimento das pessoas com NEE e o ano escolar que deveriam estar frequentando, se adotássemos como critério somente a idade cronológica. A análise dos dados fornecidos pela SDPD referentes ao ano de 2011 permite apontar para a discrepância entre a etapa escolar (série ou ano) em que as pessoas com NEE estão matriculadas e a etapa que deveriam estar frequentando. Uma vez que muitos alunos ainda se encontram inseridos na modalidade do Ensino Fundamental de oito anos, para a apresentação desses dados nesta dissertação (Tabela 5) foi realizada uma adaptação para série escolar e ano escolar.

Os dados da Tabela 5 revelam que a maioria das pessoas com NEE se concentra no 2º ano ao 6º ano escolar. No entanto, ao pensarmos na distribuição desses alunos com NEE nas etapas da educação escolar segundo o critério da idade cronológica, observamos que o maior contingente desses alunos deveria estar concentrado no Ensino Médio, para o qual não há números registrados nas estimativas da SDPD. Esse fato indica uma incongruência com os expostos na Deliberação 002/2005 do CME de Barueri, SP, pois se evidencia que outros critérios, que não as recomendações legais, estejam sendo adotados para a matrícula do alunado com desenvolvimento atípico nos anos escolares.

**Tabela 3. Distribuição do número absoluto de pessoas com NEE no Ano Escolar (A.E.) estimado para a idade cronológica e o Ano Escolar (A.E.) real.**

| Etapas do ensino escolar           | A.E. estimado | A.E. real |
|------------------------------------|---------------|-----------|
| Educação de Jovens e Adultos (EJA) | 76            | 9         |
| Ensino Médio                       | 265           | 0         |
| <b>Ensino Fundamental</b>          |               |           |
| - 9º ano                           | 126           | 44        |
| - 8º ano                           | 123           | 108       |
| - 7º ano                           | 100           | 116       |
| - 6º ano                           | 108           | 173       |
| - 5º ano                           | 90            | 156       |
| - 4º ano                           | 78            | 125       |
| - 3º ano                           | 75            | 118       |
| - 2º ano                           | 50            | 134       |
| - 1º ano                           | 51            | 77        |
| Pré-escola                         | 50            | 132       |

Em outras palavras, a imagem da educação inclusiva no município de Barueri, SP, remete-nos à observação de que adolescentes com NEE estão inseridos, em sua maioria, em espaços educacionais para crianças e pré-adolescentes. Com base nas assertivas de Sekkel et al. (2010), quando pensamos na criação de um ambiente inclusivo e no panorama que os dados acima nos apresentam, temos um paradoxo: de um lado, o aumento dos alunos com NEE na escola regular parece caminhar para uma tentativa de quebra do antigo paradigma da institucionalização, caracterizado por necessidades de resguardar o outro, manter sobre proteção e, automaticamente, limitar a convivência social. Por outro lado, porém, parece-nos haver, ainda, uma aparente barreira para a possibilidade de essa convivência da pessoa com NEE com seus pares, para expor-se diante de si e do outro, ocorrer no campo das relações que transcendam a equiparação por habilidades ou desempenho.

Em relação aos diagnósticos encontrados na amostra avaliada, para os fins da presente dissertação foram criadas seis subcategorias distintas definidas como: Deficiências Físicas, nas quais foram englobadas também as pessoas com encefalopatia crônica não progressiva ou paralisia cerebral que não apresentavam comprometimento cognitivo / intelectual; Deficiências sensoriais, divididas em Auditiva e Visual; Deficiência Intelectual, subcategoria que incluiu os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (também referidos como Transtornos

Globais do Desenvolvimento) / Autismo; Dificuldades de Aprendizagem, incluindo os distúrbios comportamentais e emocionais que originam implicações diretas com a aprendizagem acadêmica; e, por fim, Diagnósticos em investigação. A distribuição do alunado com NEE nessas seis subcategorias diagnósticas se encontra na Tabela 6.

**Tabela 4. Distribuição dos números absolutos e representação gráfica da distribuição percentual das pessoas com NEE do município de Barueri, SP, de acordo com os diagnósticos de respectivas condições.**

| Diagnósticos                 | n            | Representação gráfica da distribuição percentual |
|------------------------------|--------------|--|
| Deficiências Físicas         | 190          | 15,8   |
| Deficiência Auditiva         | 90           | 7,5  |
| Deficiência Visual           | 43           | 3,6  |
| Deficiência Intelectual      | 480          | 39,7   |
| Distúrbios de Aprendizagem   | 193          | 15,9   |
| Diagnósticos em investigação | 212          | 17,5   |
| <b>Total</b>                 | <b>1.208</b> |  |

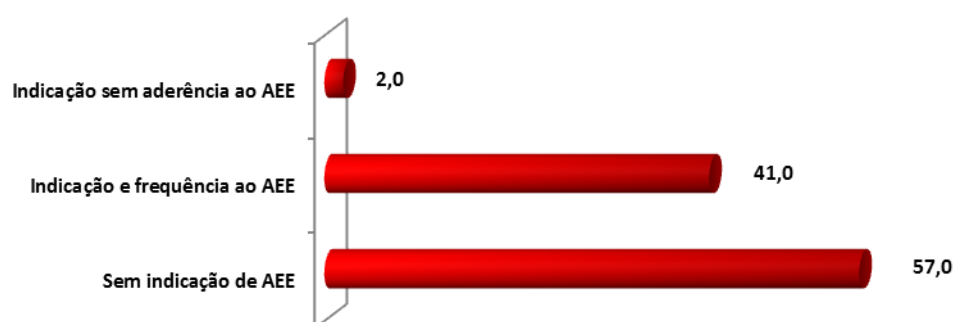
Os achados em relação aos diagnósticos das pessoas com NEE não corroboram os números encontrados no censo da APAE (2008), embora pareçam se aproximar dos dados computados pelo IBGE (2010), se considerarmos apenas a demanda classificada pelo censo dos quadros com grande dificuldade. Na caracterização dos atendidos na escola regular em Barueri, segundo os dados da SDPD, temos um contingente muito grande de pessoas com Deficiência Intelectual, que chega a representar mais do que o dobro de outros diagnósticos. Como podemos observar, existe uma gama significativa (17,5%) de pessoas com NEE com diagnósticos ainda em investigação.

Apesar dos agrupamentos realizados, vale destacar que foram encontradas três condições com frequências mais significativas na população de atendidos, conforme ilustra a Figura 7. Essas condições – Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Síndrome de Down e Paralisia Cerebral – caracterizam grupos específicos que, certamente, podem ser estudados em investigações posteriores, em modelos experimentais com grupos-controle referentes às práticas pedagógicas empregadas para alfabetização e ao perfil neuropsicológico. Temos exemplos dessa práxis nas pesquisas de Duarte (2009), Vital (2009) e Rubin (2009).



**Figura 7.** Número de alunos com Transtornos Global do Desenvolvimento (TGD) / Autismo, Síndrome de Down (SD) e Paralisia Cerebral (PC) matriculados na rede de ensino do município de Barueri, SP.

Partindo para a análise dos atendimentos complementares realizados no contraturno escolar, cuja intencionalidade objetiva a agregação de recursos para o processo de otimização do desenvolvimento, pudemos constatar que não há indicação para AEE para a maioria (57%) das pessoas com NEE (Figura 8). Segundo as informações da SDPD, 41% dessas pessoas com NEE têm indicação para AEE e frequentam esse atendimento, e a evasão dos alunos com essa indicação é relativamente baixa (2%), o que pode estar demonstrando um avanço em relação às dificuldades de inclusão do DAE apresentadas no estudo de Vital (2009).



**Figura 8.** Distribuição percentual dos alunos com NEE matriculados na rede de ensino do município de Barueri, SP, de acordo com a indicação para Atendimento Escolar Especializado (AEE).

Ao observar os dados sobre atendimentos clínico-terapêuticos, também realizados no contraturno escolar, constatamos que a utilização desse recurso é mais significativa, ou seja,

dentre as 1.208 pessoas com NEE, 833 (69%) realizam algum tipo de atendimento clínico-terapêutico, enquanto as demais 375 (31%) não estão inseridas em nenhum tipo de terapia ou atendimento médico.

Comparados com os dados publicados no censo da APAE (2008), esses achados demonstram evolução nos apoios clínico-terapêuticos para a população com NEE em Barueri. De acordo com o referido censo, a falta de atendimento clínico já era observada no próprio período de gestação. Segundo a APAE (2008), de cada 10 mães de pessoas com deficiência, apenas quatro afirmaram ter realizado exames pré-natais recomendados pela Organização Mundial de Saúde. Das pessoas que apresentavam Deficiência Intelectual, apenas 8% realizavam atendimentos terapêuticos. Os números também eram baixos no que tange ao atendimento terapêutico de pessoas com Deficiência Visual (0,3%), Deficiências Físicas (12%) e Deficiência Auditiva (1,7%).

Os dados analisados nesta dissertação indicam uma possível evolução nesse tipo de acompanhamento, a qual vai ao encontro das recomendações da SEEP do MEC (BRASIL, 2006, p. 25), que retratam a importância desses serviços concomitantemente aos apoios no AEE e na escola regular.

Com relação ao âmbito interno da escola comum, mais especificamente a sala de aula, a porcentagem de educandos com NEE que não apresentam necessidade de adaptações curriculares se mostrou considerável (43%), conforme podemos observar no Tabela 7. Os dados fornecidos pela SDPD de Barueri não especificam a natureza das adaptações indicadas (ou seja, tecnologias assistivas, materiais pedagógicos ou métodos de ensino), embora apresentem indicativos de que alguma adaptação ambiental é realizada com vistas à melhoria do desempenho acadêmico, e 56% desse alunado necessitam e fazem uso de algum tipo de adaptação.

**Tabela 5. Distribuição dos números absolutos das pessoas com NEE do município de Barueri, SP, de acordo com indicações de adaptações escolares.**

| <b>Adaptações escolares</b> | <b>n</b>   |
|-----------------------------|------------|
| Não indicadas               | 523        |
| Indicadas e utilizadas      | 10         |
| Indicadas e não utilizadas  | 675        |
| <b>Total de indicações</b>  | <b>685</b> |



Todo o alunado identificado com desenvolvimento atípico caracterizando NEE está matriculado na rede regular de ensino, entendendo-se, dessa forma, que esse segmento populacional realiza atividade acadêmica formal na escola regular, seguindo os postulados da legislação municipal sobre educação inclusiva. Ressalte-se, todavia, que, independentemente da idade cronológica, esses alunos frequentam duas modalidades educacionais, ou seja, a Educação Infantil, representada Escola Municipal Maternal (EMM) e pela Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), e o Ensino Fundamental, representado pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), conforme ilustra o Tabela 8.

Conforme podemos observar, a maior parte dos educandos está de fato matriculada em EMEF, ou seja, escolas de Ensino Fundamental. Esses achados corroboram os dados já mencionados relativos a uma frequência maior desse espectro populacional nos anos do primeiro ciclo e nos anos iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

**Tabela 6. Distribuição dos números absolutos e representação gráfica da distribuição percentual das pessoas com NEE do município de Barueri, SP, de acordo com a modalidade escolar que frequentam.**

| Adaptações escolares | n   | Representação gráfica da distribuição percentual |
|----------------------|-----|--|
| EMM                  | 36  | 3,0  |
| EMEI                 | 90  | 7,0  |
| EMEIEF               | 115 | 10,0   |
| EMEF                 | 967 | 80,0   |

#### 4.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE NO MUNICÍPIO DE BARUERI, SP

Tão importante quanto um retrato dos processos educacionais e suas configurações no município de Barueri, SP, quando pensamos na educação inclusiva, é a caracterização do professorado que atende às pessoas com NEE. Dessa forma, conforme exposto nos procedimentos metodológicos da presente pesquisa, foi aplicado aos professores questionário visando, *a priori*, compreender a formação técnica dos responsáveis pelas salas de recursos no

contraturno escolar, situadas nos polos de AEE das escolas da rede regular de ensino. Os dados oriundos das respostas ao referido questionário no que tange à formação básica dos profissionais estão apresentados na Tabela 9.

**Tabela 7. Distribuição dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede de ensino de Barueri, SP, de acordo com a formação básica.**

| <b>Formação básica</b> | <b>Número de profissionais</b> |
|------------------------|--------------------------------|
| Magistério             | 1                              |
| Pedagogia              | 15                             |
| História               | 1                              |
| Psicologia             | 1                              |
| Matemática             | 1                              |
| Letras                 | 1                              |
| Não especificada       | 7                              |
| <b>Total</b>           | <b>27</b>                      |

Como podemos verificar, a formação de base desses profissionais é bastante diversificada, apesar de 56% dos profissionais serem pedagogos. Esses achados contradizem as recomendações oficiais da SEESP do MEC (BRASIL, 2006), que retratam o professor de AEE com formação de base em Pedagogia.

Segundo essas mesmas recomendações oficiais, esses profissionais devem ter especialização para atender à demanda dos serviços de apoio especializado (BRASIL, 2006). De fato, observamos que todos os profissionais dos polos de AEE possuem algum tipo de especialização além da graduação de base, o que corresponde aos propósitos da legislação vigente. Na Tabela 10, podemos observar que essas especializações estão concentradas basicamente em três polos: Educação Especial / Educação Inclusiva (35%), Deficiência Mental (29%) e Psicopedagogia (18%). Outras áreas de especialização foram declaradas pelos demais 18% dos professores que responderam ao questionário.

**Tabela 8. Caracterização das especializações realizadas pelos 27 professores de Atendimento Escolar Especializado (AEE) no município de Barueri, SP.**

| <b>Áreas de Especialização</b>          | <b>Local da Especialização</b> | <b>Ano de conclusão</b> | <b>Especializações em andamento</b> |
|---|--------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| Deficiência Mental                      | APAE                           | 2005                    | Psicopedagogia                      |
| Deficiência Física                      | Unesp                          | 2008                    |                                     |
| Deficiência Mental                      | Unesp                          | 2009                    |                                     |
| Inclusão e Deficiência Mental           | IEC-PUC                        | 2007                    |                                     |
| Deficiência Mental                      | ***                            | 2004                    | Pedagogia Hospitalar                |
| Deficiência Mental                      | INIG                           | 2008                    |                                     |
| Deficiência Mental                      | Campos Salles                  | 2007                    |                                     |
| Deficiência Auditiva                    | Gama Filho                     | 2012                    |                                     |
| Deficiência Mental                      |                                | 2008                    |                                     |
| Deficiência Mental                      | ARARAS                         | 2007                    |                                     |
| Educação Especial                       | UNIFAC                         | 2011                    |                                     |
| Educação Especial                       | APAE                           | 2002                    | Graduação (Terapia Ocupacional)     |
| Educação Inclusiva                      |                                |                         |                                     |
| Deficiência Mental                      | PUC                            | 2008                    |                                     |
| Educação Especial                       | UNIFIEO                        | 1998                    |                                     |
| Atendimento Escolar Especializado (AEE) | Unesp                          | 2011                    |                                     |
| Psicopedagogia                          | Campos Salles                  | 2000                    |                                     |
| Educação Inclusiva                      |                                | 2004                    |                                     |
| Deficiência Intelectual                 | FALC                           | 2008                    |                                     |
| Educação Especial                       | FALC                           | 2009                    |                                     |
| Psicopedagogia                          | FAAC                           | 2006                    |                                     |
| Educação Especial                       | FAAC                           | 2008                    | Libras                              |
| Psicopedagogia                          | UFC                            | 1993                    |                                     |
| Atendimento Escolar Especializado (AEE) | FASESP                         | 2011                    |                                     |
| Educação Especial                       | UFPR                           | 2004                    |                                     |
| Psicopedagogia                          | SEDES                          | 1983                    |                                     |
| Educação Inclusiva                      | USP                            | 2000                    |                                     |
| Dislexia                                | ABD                            | 2006                    |                                     |
| Educação Especial                       |                                | 2007                    | Psicopedagogia                      |
| Atendimento Escolar Especializado (AEE) | UFC                            | 2011                    |                                     |
| Atendimento Escolar Especializado (AEE) | UFC                            | 2011                    |                                     |
| Neuropsicologia                         | UFPR                           | 2008                    |                                     |
| Educação Especial                       | APAE                           | 2011                    | Gestão Pedagógica                   |
| Educação Especial                       | Campos Salles                  | 2007                    |                                     |

Embora tenhamos observado que a formação desses profissionais atende aos requisitos básicos desejáveis para a prática dessa modalidade de atendimento escolar especializado, e que esse professorado apresenta tempo médio de magistério relativamente longo (como veremos mais adiante), vale destacar que, pensando na tríade de deficiências (sensoriais, físicas e intelectual) presentes no alunado com indicações de AEE, deve-se indagar como um profissional de AEE, sem formação que o habilite para atuar com as diferentes deficiências, pode responder às exigências postuladas nos manuais publicados pela SEESP do MEC (BRASIL, 2007) para atendimento e orientação, tendo em vista a diversidade de demandas que cada uma dessas condições apresenta.

Os dados expostos no Tabela 11 (página seguinte) mostram que o tempo médio de atuação em educação desses profissionais ultrapassa 13 anos de prática, ainda que se tenha observado desvio-padrão relativamente alto desse tempo, que oscilou entre 1,6 e 33 anos. Esses dados caracterizam um grupo bastante experiente no trabalho docente, o que é tão importante para essa prática profissional quanto o é para o exercício de qualquer outra profissão.

Vale, contudo, destacar as assertivas de Leonardo et al. (2009) e as de Antonio e Caiado (2008), quando afirmam que o contato anterior com o tema NEE não indica necessariamente apropriação adequada de conhecimentos para o trabalho com Educação Inclusiva. O tempo médio de experiência no AEE dos profissionais que atuam na rede de Barueri, SP, mostrou-se relativamente baixo, ou seja, pouco superior a um ano e dois meses. Há de se considerar, no entanto, que se trata de atendimento previsto pelas normatizações da SDPD, secretaria essa cuja existência data de cerca de apenas dois anos.

Como podemos ver na referida Tabela 11, o tempo de dedicação de todos os profissionais responsáveis pelas salas de apoio multifuncional (polos de AEE) é de 40 horas semanais. Ao considerarmos, então, os 523 alunos com NEE com indicação para AEE, incluindo tanto os que usam (41%) quanto os que não usam (2%) esse atendimento (Figura 8), e os distribuímos entre os 27 professores que atuam nessa modalidade escolar, chegamos a uma proporção de 20 alunos com indicação para AEE para cada professor disponível para esse atendimento. Podemos, assim, deduzir que, frente à demanda atual, o número de profissionais parece ser suficiente para sanar as necessidades do município.

**Tabela 9. Tempo de atuação em Magistério e em Atendimento Escolar Especializado (AEE) e carga horária de dedicação semanal do professorado do AEE do Município de Barueri, SP.**

|                      | <b>Tempo de Magistério<br/>(em anos)</b> | <b>Tempo de AEE<br/>(em anos)</b> | <b>Carga horária semanal<br/>de dedicação</b> |
|----------------------|--|-----------------------------------|---|
|                      | 12                                       | 0,3                               | 40  |
|                      | 1,6                                      | 0,6                               | 40  |
|                      | 8  | 0,6                               | 40  |
|                      | 19                                       | 1                                 | 40  |
|                      | 10                                       | 2                                 | 40  |
|                      | -  | -                                 | -   |
|                      | 20                                       | 1,6                               | 40  |
|                      | 14                                       | 1,6                               | 40  |
|                      | 6  | 1,6                               | 40  |
|                      | 11                                       | 1                                 | 40  |
|                      | 7  | 2                                 | 40  |
|                      | 20                                       | 1                                 | 40  |
|                      | 5  | 1                                 | 40  |
|                      | 15                                       | 0,4                               | 40  |
|                      | 2,6                                      | 0,7                               | 40  |
|                      | -  | 1,4                               | 40  |
|                      | 8  | 2                                 | 40  |
|                      | -  | 1,6                               | 40  |
|                      | 31                                       | 2                                 | 40  |
|                      | 14                                       | 0,6                               | 40  |
|                      | 33                                       | 0,7                               | 40  |
|                      | 10                                       | 1,4                               | 40  |
|                      | 20                                       | 1,4                               | 40  |
|                      | 19,6                                     | 1,6                               | 40  |
|                      | -  | 2                                 | 40  |
|                      | 8  | 2                                 | 40  |
|                      | 6  | 1,6                               | 40  |
| <b>Média</b>         | 13,1                                     | 1,3                               | 40  |
| <b>Desvio-padrão</b> | 8,2                                      | 0,6                               | 0   |
| <b>Mínimo</b>        | 1,6                                      | 0,3                               | 40  |
| <b>Máximo</b>        | 33                                       | 2                                 | 40  |

Para finalizar os expostos neste campo de apresentação de resultados e discussão, no que tange às respostas dadas pelos professores sobre a qualidade da frequência do alunado com NEE aos polos de AEE no contraturno escolar, a maioria deles (74%) caracterizou a adesão ao atendimento como BOA, 19% manifestaram considerá-la regular, e os 7% parecem julgá-la fraca. Esses achados diferem dos dados apresentados pela APAE, em 2008.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Retratar a Educação Inclusiva e seus serviços educacionais de apoio especializado para pessoas com NEE do município de Barueri-SP foi o objetivo principal da presente dissertação. Nesse percurso foi possível a visualização das configurações da Educação Especial, no modelo de Educação Inclusiva, suas congruências e, também, suas contradições com os parâmetros legais que orientam as práticas educacionais no município.

A inclusão escolar é um tema contemporâneo, bastante estudado e abordado, e os caminhos traçados rumo ao desfecho desta direção parecem não tender ao retorno dos modelos de outrora. Parece-nos, mesmo pela quantidade de documentos oficiais e de pesquisas que retratam o assunto, que já não somos iniciantes no caminho histórico da escola para todos; no entanto, os dados analisados apontam para a direção de que o município de Barueri ainda não atingiu a meta da inclusão de todos em espaço educacional de qualidade que possa oportunizar a todos os alunos com deficiência aprendizado e desenvolvimento para além da socialização, objetivo secundário de todo espaço que se pretende educacional.

Assim, neste estudo pudemos identificar que, em dois anos, ou seja, a partir do surgimento da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2010, muitos avanços foram conquistados em Barueri, SP. Observamos aumento de 62% no número de pessoas com NEE frequentando o âmbito escolar. Os polos de AEE, que eram, segundo Vital (2009), apenas dois, passaram a englobar 21 salas de recursos multifuncionais, e a adesão dos alunos com indicação para o uso de tal recurso é bastante significativa, com apenas 2% de evasão. O número de professores de AEE é suficiente para lidar com a demanda, e essa equipe apresenta tempo médio de 13 anos de experiência docente. Vimos que 69% das pessoas com NEE realizam atendimento clínico-terapêutico, o que também consta como avanço em comparação com o retrato do censo realizado pela APAE local, em 2008.

No entanto, apesar desses aferidores positivos em relação à otimização da Educação Inclusiva, verificamos que os postulados na Deliberação 002/2005 do CME de Barueri, SP, relativos à distribuição de alunos por idade e série ou ano escolar não se aplicam ao alunado com NEE, visto que se observa defasagem importante entre a idade cronológica desses alunos e a série ou ano em que estão matriculados.

A formação dos professores de AEE também parece incompatível com a diversidade de

deficiências atendidas e com as orientações da SEESP / MEC (BRASIL, 2006) no que tange à formação de base em Pedagogia. Assim, apesar dos avanços inegáveis, algumas questões ainda permeiam a discussão e a vivência de um modelo de excelência, tendo em vista que a Educação Especial / Educação Inclusiva tem evolução gradativa no interesse da atuação pública, ganhando maior expressividade no município, principalmente com o surgimento da SDPD.

A partir da análise documental aqui realizada, parece-nos que o município vem se estruturando e ampliando os investimentos rumo à concretização de uma escola para todos, como pode ser observado tanto nos instrumentos legais atuais de que o município dispõe quanto no aumento de profissionais e de salas de apoio para o atendimento das NEE do alunado com deficiência.

Também foi possível caracterizar o alunado com NEE e, assim, conhecer a efetiva demanda por essa modalidade educacional, o que é fundamental para a compreensão das ações municipais na Educação Especial, no modelo de Educação Inclusiva.

Com isso, temos um panorama em que parece compreensível o percurso evolutivo, pela via municipal, de otimização da escola, retratada como um espaço que deve visar à qualidade de educação para todos, independentemente da diversidade biopsicossocial do alunado. Concomitantemente, mesmo retratando diversos marcadores e aferidores quantitativos que ajudaram nas reflexões sobre os atendimentos oferecidos ao alunado com NEE, acredita-se que outros estudos decorrentes deste devam ser desenvolvidos, a fim de se conhecer mais de perto a realidade dos atendimentos desenvolvidos no âmbito das salas de Atendimento Educacional Especializado, levantando-se as congruências e incongruências entre as propostas oficiais e a ação das intervenções, ou seja, entre a legalidade e a realidade no atual modelo de Educação Especial / Educação Inclusiva no município de Barueri, SP.

Em caráter conclusivo, tendo em vista a delimitação do tema de trabalho e as limitações inerentes a um maior aprofundamento do estudo, demos por satisfatória a empreitada realizada por meio da estratégia da pesquisa documental, sabendo que o tema não foi esgotado e que novos estudos podem ser realizados no município de Barueri, SP, objetivando compreensão mais ampla das práticas utilizadas no campo educacional.

Finalizamos esta dissertação acreditando que os resultados apresentados tenham atendido aos objetivos a que nos propusemos, e reiterando a necessidade de formulação de novos problemas para pesquisa, como processo contínuo e sistêmico em direção à compreensão do complexo e multifacetado fenômeno da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, especialmente no que se refere à vivência mesma desse alunado no seio das classes regulares e nos serviços de apoio especializado.

## 6. REFERÊNCIAS

---

ANTONIO, N. D. R.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC – Campinas**. Campinas, 21-22 de outubro de 2008. (Anais).

APAE BARUERI. **Relatório do II Censo da Pessoa com Necessidades Especiais de Barueri**. Barueri, SP: APAE; 2008.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. Educ. Espec.** [online], v. 17, n. 1, p. 59-76, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

BARUERI (Município). Câmara Municipal de Barueri. **Lei Orgânica do município de Barueri, de 05/04/1990**. Barueri: Prefeitura Municipal de Barueri; 1990.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação 004, de 05/10/2001**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas. Barueri: CME; 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação 002, de 03/10/2005**. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino e dá providências correlatas. Barueri: CMR; 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação 005, de 01/12/2009**. Institui o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Barueri e nas escolas mantidas pela Fundação Instituto de Educação de Barueri – FIEB, a partir de 2010. Barueri: CME; 2009.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Barueri. **Lei Complementar 256, de 18/08/2010**. Dispõe sobre a criação da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Barueri: Prefeitura Municipal de Barueri; 2010.

BRASIL. **Decreto 3.298, de 20/12/99**. Regulamenta a Lei 7.853, de 24/10/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília; 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, de 13/07/90**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília; 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC / SEESP. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: SEESP / MEC; 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP / MEC; 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: documento introdutório**. Brasília: SEF; 1996.



\_\_\_\_\_.SEESP / SEED / MEC. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência física. Brasília: SEESP / MEC; 2007(a).

\_\_\_\_\_.SEESP / SEED / MEC. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência mental. Brasília: SEESP / MEC; 2007(b).

\_\_\_\_\_.SEESP / SEED / MEC. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília: SEESP / MEC; 2007(c).

\_\_\_\_\_.SEESP / SEED / MEC. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência visual. Brasília: SEESP / MEC; 2007(d).

BUENO, J. G. S. Função social da escola e trabalho pedagógico. **Educar** (Curitiba), n. 17, p. 101-110, 2001.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

DUARTE, C. P. **Caracterização do perfil cognitivo e avaliação da memória de trabalho na Síndrome de Down.** [Dissertação – Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2009.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed; 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 28/03/2012.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. Educ. Espec.** [online], v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

MARTINS A. M.; THEÓPHILO C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2ª ed. São Paulo: Atlas; 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. bras. Educ.** [online], v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782006000300002>.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. [Coordenação da Tradução: Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Edusp; 2003.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed; 1999.

RUBIN, D. L. M. **Pais de alunos com síndrome de Down: significados atribuídos à inclusão escolar e expectativa de escolarização.** [Dissertação – Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill; 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução 11, de 31/01/2008.** São Paulo: SEESP; 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação / Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SME / DOT; 2007.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. **Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se?** *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010.

UNESCO. Ministério de Educação e Ciência. **Relatório Final da Conferência Mundial de Educação das Necessidades Especiais**. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

VITAL, A. A. F. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no ensino fundamental I**. [Dissertação – Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2009.

WCEFA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Declaração de Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br>.