

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
RAÍSSA GABRIELA FERRAZ

ASSESSORIA À INCLUSÃO EM ESCOLAS PARTICULARES DE CURITIBA-PR

CURITIBA
2014

RAÍSSA GABRIELA FERRAZ

ASSESSORIA À INCLUSÃO EM ESCOLAS PARTICULARES DE CURITIBA-PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Neyre Correia da Silva

CURITIBA

2014



Universidade Tuiuti do Paraná

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

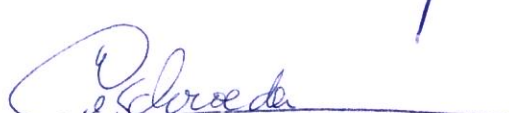
NOME DA ALUNA: RAÍSSA GABRIELA FERRAZ

TÍTULO: ASSESSORIA À INCLUSÃO EM ESCOLAS PARTICULARES DE CURITIBA-PR

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Membros da banca avaliadora: Margaret M. Schroeder e Marlene Roncato

Professora Orientadora: Neyre Correia da Silva



Professora Margaret M. Schroeder

Membro da banca



Professora Marlene Roncato

Membro da banca

Curitiba, 02 / junho / 2007

Nota: 10,0

Agradecimentos

Agradeço as três mulheres da minha vida, minha mãe, Andréa, minha tia, Adriane, e minha avó, Ignez, que me ensinaram o necessário para lutar por meus objetivos.

Ao meu falecido pai Tommy Abraham Hospaczky, que me apoiou como pode em cada uma de minhas conquistas, bem como, as minhas grandes amigas Iane e Luciane, que me apoiaram e me mantiveram em pé quando eu mais precisei.

“Tu te tornas, eternamente responsável por aquilo que cativas.”

(SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Cap. XXI, 1943, p. 42.)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral: pesquisar a existência de empresas/clínicas que prestam assessoria/assessoramento para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) em algumas escolas inclusivas, regulares e particulares da cidade de Curitiba-PR, caracterizando o perfil dos profissionais que atuam nessas empresas e o papel que estas têm desempenhado em relação à inclusão de pessoas com deficiências, com superdotação/altas habilidades e/ou com transtornos no desenvolvimento, nessas escolas. Alguns dos autores que embasam a pesquisa são Mendes (2006) e Mazzotta (2003, 2008), entre outros. Os procedimentos metodológicos são: 1) pesquisa bibliográfica, por meio de levantamento e da análise de referências teóricas acerca da educação especial, do conceito de inclusão e educação inclusiva, e das políticas educacionais que tratam da educação de alunos com NEE; 2) pesquisa de campo, do tipo exploratório, utilizando-se, como instrumento de pesquisa, questionários, aplicados em quatro escolas particulares e regulares que atendem alunos em inclusão na referida cidade. Os resultados obtidos indicam que as escolas pesquisadas contam com o apoio de profissionais que integram a própria equipe de profissionais, sendo que duas escolas possuem profissionais especializados e destinados exclusivamente para a coordenação de assuntos relacionados à inclusão. Na maior parte, as escolas relatam que contam com orientações, pontuais, de profissionais (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc.) que atendem as crianças e jovens externamente, que podem ser caracterizadas como sendo serviços de assessoria, de acordo com a diferenciação que estabelecemos, entre assessoria e consultoria. Uma das escolas registra um serviço, mais efetivo, de consultoria de uma clínica multidisciplinar, que presta serviços de apoio constante à escola em relação a um dos alunos em inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Apoio à Inclusão; Pessoas com deficiência.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS	9
2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO MUNDIAL	14
2.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO NACIONAL	19
3 ACESSORIA/ASSESSORAMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR	29
3.1 PROFISSIONAIS ATUANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	31
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	37
4.1 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS ESCOLAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho focaliza a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas particulares de Curitiba-PR, que contam com o suporte de uma empresa, de uma pessoa jurídica ou de um profissional autônomo, que presta assessoria à escola nessa área. Adotaremos como alvo de pesquisa escolas regulares e particulares que recebem o apoio de assessorias (empresa, pessoa jurídica ou profissional autônomo) à inclusão, que visam direcionar a prática docente e pedagógica para que essas pessoas tenham condições de se desenvolverem integralmente junto às turmas em que se encontram inseridos.

De forma geral, a inclusão tem sido um tema bastante discutido por pais e professores, gerando muitas dúvidas e poucas respostas, uma vez que a educação inclusiva deveria estar sendo tratada na escola por uma equipe multidisciplinar, que envolveria profissionais das diversas áreas da educação e da saúde, e o estabelecimento de um forte elo entre as famílias e a escola, proporcionando assim, um desenvolvimento integral de todos os atores do contexto escolar.

Ao tratar da temática *inclusão escolar*, a maioria dos docentes apresenta como dificuldade a falta de formação e orientação para o trabalho. O que é justificável visto que os cursos de licenciaturas possuem uma carga horária de, em média, apenas 36 horas/aula direcionada a essa temática. Isso pode dificultar aos profissionais envolvidos o embasamento teórico-prático, realmente orientador a respeito das práticas pedagógicas no que se referem às múltiplas deficiências existentes.

O pedagogo, como orientador da prática pedagógica dos demais docentes, também necessita desse apoio mais direcionado dentro da escola, visto que a inclusão em si não é algo simples de ser trabalhado, pois em muitos casos requer adaptações dos materiais e práticas, e atenção muito mais direcionada a determinados alunos, com uma exigência maior em relação aos pais participarem do trabalho iniciado e continuado na escola.

Deste modo, não se trata apenas de o professor estar preparado e sim toda a equipe escolar, para acompanhar diretamente a prática educativa, recebendo o apoio direcionado por uma assessoria que os oriente em como melhorar, adaptar e trabalhar

suas propostas, para favorecer o desenvolvimento das habilidades dos alunos com NEE. Portanto, considera-se necessário conhecer como vem sendo realizada a assessoria ou assessoramento para a inclusão de pessoas com NEE, às equipes de profissionais que atuam em algumas escolas regulares e particulares, consideradas escolas inclusivas, na cidade de Curitiba-PR.

Assim, temos como principal questão norteadora deste trabalho a seguinte pergunta: Quais são as empresas/pessoas jurídicas/profissionais autônomos e quem são os profissionais (formação, orientação teórico-metodológica) que prestam assessoria ou assessoramento para algumas escolas regulares e particulares, consideradas inclusivas, na cidade de Curitiba-PR, e qual tem sido o papel dessas assessorias para a inclusão de pessoas com NEE nessas escolas?

A partir desta questão norteadora, formulamos o nosso principal objetivo: Pesquisar a existência de empresas/pessoas jurídicas/profissionais autônomos que prestam assessoria/assessoramento para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em algumas escolas regulares e particulares da cidade de Curitiba-PR, caracterizando o perfil dos profissionais que atuam nessa área e o papel que têm desempenhado em relação à inclusão de pessoas com NEE nessas escolas. E como objetivos específicos temos:

- 1) Investigar, por meio da busca em sites na *internet* e de entrevistas informais com pessoas que atuam na área da educação inclusiva, a existência de assessorias/assessoramentos à inclusão atuantes nas escolas regulares e particulares da cidade de Curitiba-PR.
- 2) Identificar e analisar o perfil das empresas e dos profissionais que atuam na assessoria/assessoramento à inclusão nas escolas regulares e particulares da cidade de Curitiba-PR, utilizando, como instrumento de coleta de dados, questionários.
- 3) Pesquisar teóricos e pesquisas que fundamentem a necessidade da atuação dessas “equipes” de assessoria/assessoramento nas escolas regulares.

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu do trabalho que desenvolvi por aproximadamente dois anos com adultos e crianças com deficiência que, com base na legislação atual, encontravam-se em processos de inclusão em diferentes escolas regulares. Ao apoiar as crianças em um espaço de educação não formal, foi possível

notar algumas dificuldades das famílias envolvidas no processo, como por exemplo: encontrar tutores capacitados para acompanhar as crianças em sala; professores e coordenadores das escolas que, muitas vezes, se mostravam indispostos para trabalhar com determinada deficiência; a falta de comunicação entre os profissionais que atendiam as crianças; e, até mesmo, dificuldades dos professores em planejar, adaptar e trabalhar com as atividades direcionadas à criança em inclusão.

Partindo dessa realidade, o meu interesse focalizou-se em encontrar os responsáveis (em termos práticos) pela inclusão de pessoas com deficiência, dentro ou fora da escola, de modo que o processo inclusivo acontecesse como realmente deveria, a partir dos princípios que norteiam a educação inclusiva. Sendo assim, buscamos realizar este trabalho para encontrar uma “base legítima” para a inclusão, tendo como hipótese a existência de um profissional (ou mais) da área da saúde, que trabalhasse interdisciplinarmente com a área da educação, estabelecendo parcerias, no sentido de efetivamente concretizar projetos de inclusão em escolas que se propõem a trabalhar em uma perspectiva inclusiva.

A seguir, abordaremos inicialmente o histórico da educação especial e da educação inclusiva, em âmbito mundial e depois no contexto brasileiro. No terceiro capítulo apresentaremos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que introduz a ideia e a importância da relação/da parceria entre profissionais da área da saúde e da educação, voltados ao mesmo objetivo, e na sequência abordaremos, sucintamente, como a terapia ocupacional, a psicologia e a fonoaudiologia podem se engajar no trabalho interdisciplinar para a inclusão escolar. E, por fim, no quarto capítulo, apresentaremos os dados, e a análise a que foram submetidos, obtidos por meio de um questionário aplicado em quatro escolas regulares particulares e inclusivas na cidade de Curitiba-PR.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS

Neste capítulo abordaremos o histórico da educação especial e da educação inclusiva em âmbito mundial e depois no contexto brasileiro, considerando aspectos sociais e culturais de cada época, e a evolução dessas concepções até o momento atual.

Segundo Rodrigues (2008), desde a pré-história, quando os homens eram nômades e sobreviviam da caça e da pesca, já haviam muitas dificuldades em aceitar as crianças deficientes que, de certa maneira, dependiam das outras para sobreviver em meio à sociedade primitiva, e por isso eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que contribuía diretamente para a sua morte. O mesmo acontecia na antiguidade, pois as crianças com deficiência física, sensorial e intelectual, nascidas em Esparta e Atenas, eram eliminadas seguindo os padrões sócio-culturais dessas duas cidades-estado, pautados no culto a características atléticas como ideais de beleza e de saúde.

Na Idade média, as providências tomadas em relação a essas pessoas não eram muito diferentes, até a difusão do cristianismo, quando começaram a serem vistas como “seres humanos”, possuidores de uma “alma”, sendo que as abandonar ou as eliminar significava ir contra os princípios cristãos. Foi a partir de 300 d.C. que as igrejas e os conventos foram abrindo as portas para acolher caritativamente pessoas com deficiência intelectual e, quando possível, estas pessoas permaneciam com suas famílias, de certa forma, privadas do convívio social, para preservar a imagem da família, e não gerar abandono.

A primeira instituição para pessoas com deficiência surgiu no século XIII, em uma colônia agrícola na Bélgica, “que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência.” (RODRIGUES, 2008, p. 9).

No século XIV, surgiu a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência intelectual promulgada por Eduardo II, na Inglaterra. Esta legislação marcou o início da distinção entre as pessoas

com deficiência mental¹ e a doença mental. Este período também foi marcado pela Inquisição Católica, que, por volta de 1400, lançou o “Manual de Semiologia” com a finalidade de “diagnosticar bruxas e feiticeiros”, considerando, por sua vez, como sinais de “bruxaria e de feitiçaria” a má-formação física ou mental, o que levou muitas pessoas com essas características à fogueira (RODRIGUES, 2008).

Já na idade moderna, no século XVI, temos os primeiros intelectuais a considerarem a deficiência intelectual como um problema médico. Paracelso (1493-1541), em seu livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, contemplava o tratamento e benevolência para com pessoas com deficiência mental, e Cardano (1501-1576), um filósofo que, além de concordar com o tratamento médico, preocupava-se com a Educação dessas pessoas (RODRIGUES, 2008).

Sendo assim, percebe-se que a ideia de educação das pessoas com deficiência (educação especial, como ficou conhecida posteriormente) teve origem na Europa por volta do século XVI, mesmo que marcada pela segregação total. Surgiram questionamentos acerca das limitações dos serviços que atendiam o público, que até então era considerado ineducável, oriundos do interesse de médicos e profissionais da educação que, mesmo indo contra as teorias existentes na época, acreditavam na possibilidade de educar os chamados “desviantes” da normalidade. Neste período o cuidado com as pessoas que hoje denominamos de pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais ocorria em asilos ou manicômios, com base no argumento de que estariam mais “seguras” se recebessem atendimento isolado (RODRIGUES, 2008).

Sendo assim, a criação de escolas especiais foi ampliando-se gradativamente antes da entrada do século XX, pois atendendo a demanda de aprofundamento teórico a respeito das múltiplas deficiências, o século XIX foi marcado pelo trabalho de vários autores, como Itard (1774-1838) que, segundo Rodrigues (2008), criou o primeiro programa sistemático de Educação Especial, em 1800.

¹ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

Desse modo, a evolução dos asilos e a institucionalização da escolaridade obrigatória para todas as pessoas são fatores que influenciaram, mesmo que apenas no século XIX, a educação de quem, até então, era excluído da sociedade. Os alunos considerados diferentes eram encaminhados para classes especiais, dentro das escolas comuns, viabilizando assim o acesso à educação das pessoas com NEE. Essa foi uma conquista consideravelmente lenta, expandiu-se apenas depois das duas Guerras Mundiais, a partir da reabilitação e da preocupação social com os mutilados de guerra, o que tornou as décadas de 60 e 70, do século XX, o marco inicial da integração das pessoas com necessidades especiais.

Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. (MENDES, 2006, p. 388)

Foi então neste período que, em um contexto de crise econômica e dos altos custos dos programas especializados, se observa o início dos interesses políticos dos prestadores de serviço, pesquisadores, pais e pessoas com deficiência em direção à integração nos serviços de educação e de saúde regulares/comuns (MENDES, 2006).

Em 1970, as propostas de integração foram, então, implementadas por diversos países, que, estabelecendo bases legais, foram, gradativamente, instituindo a obrigatoriedade do poder público em relação à oferta e às diretrizes para restringir a segregação, encaminhado assim os princípios para a *integração e normalização* das pessoas com NEE.

Mendes (2008) afirma que o princípio da normalização teve origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que ficaram preocupados com as propostas de atendimento das instituições residenciais e com as limitações que esse serviço propunha. O princípio da normalização caracteriza-se pela ideia de que:

[...] toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a

todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389)

Com a chegada do princípio de *normalização* à América do Norte, influenciada pela proposta de Wolfensberg² (1972, *apud* MENDES, 2006), ampliou-se o significado do princípio da “normalização dos estilos de vida” para a “normalização dos serviços”, partindo do pressuposto que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados por coetâneos considerados normais. Esse conceito fundamentava-se em dois sentidos: 1) o que o serviço desejava para seus usuários (comportamento, experiências e características), e 2) de que forma isso seria alcançado.

Estando assim organizados, esses princípios eram o viés para a retirada das pessoas com deficiência das grandes instituições, afim de inseri-las em suas comunidades. Em 1977 é promulgada uma Lei, nos Estados Unidos, que assegurava a educação pública apropriada para todas as crianças com deficiência, e instituía oficialmente o processo de *mainstreaming*³, que, para sua execução, deveria ser orientado pelos seguintes critérios: “[...] 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes.” (KIRK; GALLAGHER⁴, 1979, *apud* MENDES, 2006, p. 389).

Segundo Mc Cord⁵ (1982, *apud* MENDES, 2006), a *normalização* foi muito criticada pela falta de compreensão de que não se tratava apenas de uma teoria e sim de princípios filosóficos, de valores, estabelecendo a todas as pessoas com deficiência o direito de serem vistas como seres humanos de igual valor e não como uma simples

² WOLFENBERGER, Wolf. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

³ O termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi no Brasil traduzido como *integração*, mas como os conceitos são diferentes em língua inglesa, optamos por manter a grafia original, a exemplo de Mendes (2006).

⁴ KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James John. *Educating the exceptional children*. 3. ed. Houghton Mifflin, 1979.

⁵ MC CORD, William T. From theory to reality: obstacles to the implementation of the normalization principle in human services. *Mental Retardation*, v. 20, n. 6, p. 247-253, 1982.

“normalização de pessoas”; atuando no sentido positivo de fornecer critérios por meio dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados. Houve até a sugestão de mudança do termo *normalização* para *valorização do papel social* para clarear a filosofia do valor (MENDES, 2006).

Nesse sentido, O’Brien⁶ (1999, *apud* MENDES, 2006) analisou a “valorização do papel social” no que concerne a cinco dimensões, entre elas a participação da comunidade, a promoção da imagem social e da autonomia, o respeito individual, e situações e práticas apropriadas à idade e o máximo possível de participação.

Nos anos 70, as mudanças continuaram e as escolas regulares começaram a aceitar crianças e adolescentes com NEE em classes especiais e nas comuns, o que se ampliou pelo mundo até a década de 80. Dentro da ideia de normalização, pesquisadores encontram meios de organizar os serviços em diferentes níveis e graus para uma futura integração, compondo-a em um sistema que foi, mais tarde, caracterizado por escalas, estando no último nível a educação em ambientes hospitalares ou instituições residenciais e, no primeiro, a classe comum com ou sem apoio.

1) Classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. (DENO, 1970 *apud* MENDES, 2006, p. 390).

Para Mendes (2006), o sistema montado representava um avanço para o aluno em níveis, com a busca de um grau maior de integração escolar, de acordo com as potencialidades do educando, criando assim uma concepção mais ampla de normalização e evitando que qualquer aluno simplesmente adentrasse na classe comum das escolas regulares sem estar adequado e apto. Nesse sentido, é possível compreender que a *integração* escolar era entendida como um processo em níveis e que o sistema educacional deveria atender as necessidades do aluno, sendo que o nível adequado seria aquele que mais favorecesse o desenvolvimento do mesmo em

⁶ O'BRIEN, John. *The Genius of the Principle of Normalization*. Responsives Systems Associates, Lithonia, GA. 1999. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/74/3a.pdf>.

determinado momento e contexto. Assim, a pessoa com deficiência tinha o direito ao convívio social, mas deveria estar preparada em função de suas especificidades para assumir seu papel na sociedade (MENDES, 2006).

A palavra “integrar”, de acordo com Mendes (2006), origina-se do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significava “intacto, não tocado ou íntegro” e, com o passar dos anos, houve mudanças no sentido de que, atualmente, a palavra possui duas derivações, sendo elas: compor; fazer um conjunto; ou ainda, juntar as partes separadas.

Dessa forma, assim como a palavra teve seu sentido alterado ao longo da história, a prática da *integração* também demonstrou perda de seu significado inicial, definindo-se apenas como a inserção de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente numa mesma classe.

Apontamentos e críticas originaram-se a respeito da passagem de alunos com NEE de um nível de serviço mais segregado para outro, que deveria, supostamente, ser mais integrador, mas na realidade esta transição raramente acontecia e, em muitos casos, as políticas oficiais de *integração* permaneciam em um estado de segregação total ou parcial (MENDES, 2006). Foi a partir dessas críticas às políticas e práticas de *integração* que surgiu o conceito de *inclusão* e de *educação inclusiva*, como veremos a seguir.

2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO MUNDIAL

A literatura inglesa foi a primeira a apresentar o termo “inclusão”, mais especificamente nos Estados Unidos (EUA), onde os movimentos pela inclusão escolar de crianças e jovens com NEE surgiram de forma mais focalizada, e em função do grande impulso da penetração da cultura inclusiva no país, esta ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 90 (MENDES, 2006).

A mudança no termo foi resultado de movimentos e reformas ocorridos no sistema educacional dos EUA a partir de 1980, pois um documento publicado em 1983⁷

⁷ O documento chamava-se “*A nation at Risk: the Imperative Educational Reform*” e foi elaborado pela *National Commission on Excellence in Education*, em 1983, de acordo com Mendes (2006).

apresentava um retrato extremamente pessimista sobre a educação norte americana, gerando, assim dois momentos cruciais para a reforma do sistema educacional geral nesse país: o movimento para excelência na escola e reformas no final da década de 1980.

O primeiro momento denominou-se “movimento pela excelência na escola”, no qual mecanismos de controle de desempenho foram criados, baseados em pesquisas de indicadores de qualidade⁸. O segundo momento, de reformas, ocorreu no final dos anos 80, seguindo as seguintes direções: “mudanças nas formas como as escolas eram organizadas, melhoria no *status* da profissão docente (com o aumento de salário, por exemplo) e revisão do sistema de financiamento das escolas.” (MENDES, 2006, p. 392)

Todas as mudanças geradas pelas reformas refletiram na inclusão escolar das crianças e jovens com NEE e, como afirmam Sailor, Gee e Karasoff⁹ (1993, *apud* MENDES, 2006, p. 391) “resultaram em maior flexibilidade para as escolas, que puderam romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios”.

Paralelamente às reformas do sistema escolar geral nos EUA, ocorreram também dois movimentos mais focalizados na educação especial que influenciaram fortemente a proposta de inclusão escolar. Um deles, proposto pela Iniciativa da Educação Regular (*Regular Education Initiative* – REI), apresentado por Madeleine C. Will, que na época era secretária assistente dos serviços de educação especial e de reabilitação, defendia que “todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados.” (WILL¹⁰, 1986, *apud* MENDES, 2006, p. 393).

Teoricamente a proposta baseava-se na junção dos recursos da educação regular e especial, mas na prática surgiram controvérsias sobre a utilidade da sala de recursos, visto que as crianças eram atendidas nas classes comuns sem utilização efetiva da sala de recursos para receber apoio.

⁸ Segundo Mendes (2006), tratava-se de testes padronizados de desempenho e financiamento controlado pelo ranqueamento das escolas e dos sistemas educacionais baseados nos indicadores de qualidade.

⁹ SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. Full inclusion and school restructuring *In*: SNELL, M. E. (Ed.). *Instruction of students with severe disabilities*. Columbus, OH: Merrill, 1993, p. 1-30.

¹⁰ WILL, M. Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, v. 52, p. 411-415, 1986.

A outra proposta era a de “inclusão total” que, como afirmam Gartner e Lipsky¹¹ (1989, *apud* MENDES 2006, p. 393), “configurava-se de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações”. Essa proposta originou-se, principalmente, das pessoas com NEE em graus mais severos de limitações que, baseados nos direitos civis e por conta das novas propostas, continuavam sendo segregados e excluídos das escolas comuns; para essa clientela os modelos de *integração* foram ruins, e por esse motivo, a nova proposta foi considerada radical.

Na realidade, as duas propostas tinham um ponto em comum, pois pretendiam unir o sistema de ensino regular e especial, gerando assim uma nova expectativa, “de um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência” (MENDES, 2006). As duas propostas uniram-se em determinado momento, compartilhando assim a mesma agenda de reforma, mas não houve uma boa continuidade, pois ainda tinham propostas divergentes em relação a forma de se educar pessoas com NEE.

As duas vertentes, ainda hoje, permeiam as discussões acerca da inclusão escolar das pessoas com NEE nas escolas regulares. Fuchs e Fuchs¹² (1998, *apud* MENDES, 2006) estabeleceram as diferenças existentes entre os inclusivistas totais e os parciais, que trabalhavam com o princípio da educação inclusiva.

Para os “inclusionistas parciais”, o objetivo principal da escola era o de auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola. Defendendo ainda, a manutenção dos contínuo de serviços que permitem a colocação do aluno desde a classe comum até os serviços hospitalares, acreditando que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação aconteça a escola comum não estará totalmente adequada para receber todas as crianças.

¹¹ GARTNER, A.; LIPSKY, D. Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educationa Review*, v. 57, p. 367-395, 1989.

¹² FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Hildhood Education*, Annual Theme, p. 309-316, 1998.

Em contra partida, os “inclusionistas totais” definem que a escola é importante por oportunizar um ambiente social, passível de amizades, para mudar estereótipos acerca das incapacidades, advogando pela colocação apenas e só na classe comum das escolas comuns, crendo na possibilidade de “reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.” (MENDES, 2006, p. 394)

O termo inclusão popularizou-se mundialmente após vários movimentos em prol da educação na década de 90. Entre eles, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia), promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que deu origem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MENDES 2006, p. 395).

A Declaração teve como finalidade promover a educação para todos, sendo esta vista como meio de conquista para um mundo mais seguro, mais próspero e ambientalmente puro, que favorece o progresso social, econômico e cultural. O documento trouxe questões como educação de qualidade, investimentos econômicos, alianças (parcerias), solidariedade internacional, entre outras, como meio de expansão e mobilização para alcançar a educação básica de forma integra e qualitativa, viabilizando os conhecimentos úteis, como habilidades de raciocínio aptidões e valores em ambientes propícios para estas aquisições. Sugeriu, ainda, a elaboração de Planos de Ação para que cada país pudesse estabelecer suas metas, devendo seguir os objetivos traçados na Conferência, como por exemplo: a expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, redução da taxa de analfabetismo, e ampliação dos serviços de educação básica, sendo que esses mecanismos propiciavam a contextualização da realidade cultural e social de cada país. Como princípios de ação, baseou-se em meios de participação ativa, como a comunidade utilizando novas tecnologias para atingir os grupos em questão, criando a consciência de que a educação básica é uma responsabilidade social, contribuindo na ampliação de parcerias com o interesse de desenvolver o país de maneira integral.

Cada país deveria criar seu Plano de Ação em longo prazo, em nível local e nacional, para cumprir com as necessidades de aprendizagem consideradas básicas

para cada realidade. Os modelos poderiam variar, mas a maioria envolveu objetivos, recursos, ações e limitações. Em nível nacional, as ações prioritárias não deveriam ser vistas como ações individuais, pois os investimentos internos e externos são responsabilidade do governo, porém as autoridades públicas e comunitárias são os principais agentes para o progresso, sendo que o Plano de Ação deveria ser desenvolvido de maneira a sugerir as áreas que mereceriam certa prioridade.

A ampliação da educação básica de qualidade satisfatória é considerada um meio eficaz à equidade, porém para que o plano prosperasse era necessário que cada nação se responsabilizasse pelo capital investido, pela elaboração e supervisão dos programas interligados à educação básica para todos, e pela manutenção dessa iniciativa mundial. “[...] As estatísticas de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso a escolarização básica, que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada por 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação.” (MENDES, 2006, p. 395).

Sendo assim, nota-se o interesse pela educação para todos, inclusive pelo atendimento das necessidades educacionais de inúmeros alunos que até então foram privados de direitos em relação ao acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. Foi assim, então, que em 1994 foi promovida, na cidade de Salamanca, na Espanha, pela UNESCO, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, que deu origem à “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, tida como marco mundial para a difusão da filosofia da educação inclusiva. Possuía como princípios que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (BRASIL, 1994, p.1)

Mendes (2006) afirma que no contexto mundial os princípios da inclusão tomaram forma de maneira prática com movimentos sociais pela “inclusão social”, e iniciaram as buscas por equiparação de oportunidades para todos, na construção de uma sociedade democrática, na qual todas as pessoas conquistariam sua cidadania, a diversidade seria respeitada, havendo aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Neste sentido, a inclusão passou a ser essencial para a manutenção do estado democrático, visto que apresentava as diferenças humanas como normais e apontava a necessidade de uma reforma educacional que promovesse uma educação de qualidade para a diversidade, ou seja, para qualquer pessoa, tenha ela ou não NEE.

A ideia de reforma não se resume apenas às mudanças de currículos, às formas de avaliação e à adoção de políticas educacionais mais adequadas, mas também à formação de professores, os quais compreendam seu papel na formação dos educandos que estarão presentes nas salas de aula, pois a formação humana exige quebra de paradigmas para que as conquistas no processo de ensino e aprendizagem realmente se efetivem.

A seguir descreveremos sinteticamente como foi o processo de construção dos conceitos, concepções e práticas de educação inclusiva no Brasil.

2.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO NACIONAL

Rodrigues (2008) afirma que até o final do Século XIX o Brasil estava muito ligado a costumes e práticas européias, e por esse motivo o abandono e a segregação total das pessoas com NEE acompanharam-nos por quase todo o século. Vê-se inclusive que na Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro II, privava-se do direito político o incapacitado físico ou moral.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a estrutura de educação especial configurou-se no Brasil como atendimento educacional especializado substituto da escola regular, com origem

na época do Império (1850), com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro¹³, sendo estas especializadas e focalizadas no atendimento clínico-terapêutico; concepção diretamente relacionada com a filosofia da “normalidade/anormalidade” de abrangência mundial na época.

Em 1926, foi fundado no país o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de deficientes intelectuais, décadas depois, em 1954 surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), também no Rio de Janeiro, e que se expandiu por todo o país, reunindo pais e amigos das pessoas com NEE, com a finalidade de prestar assistência social e educacional a essas pessoas.

Com o avanço das concepções de educação, manifestações sociais e a influência internacional acerca da *integração* na década de 60, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 4.024, assinada em 1961, contemplou os direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971, foi promulgada a segunda LDBN, n. 5692, que alterou para “tratamento especial” o termo relacionado à “educação especial” e, além de não promover uma organização do sistema de ensino que fosse capaz de atender a demanda das pessoas com NEE, acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para instituições especializadas ou classes especiais (BRASIL, 2008a, p. 7).

Apenas três anos depois, em 1973, o Ministério da Educação (MEC), criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela gerência da Educação Especial no País que, sob a ótica integracionista, impulsionou ações educativas, porém a ênfase maior era dada a campanhas assistencialistas. Neste período as políticas existentes refletiam ainda uma visão de escolarização como privilégio, e foi apenas após a Constituição de 1988 que o processo de democratização do ensino alcançou a Educação Especial.

Outro documento que reforça a matrícula na rede regular de ensino é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que determina em seu artigo 55

¹³ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (BRASIL, 2008).

que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1900). No mesmo período, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) influenciaram fortemente a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva.

Dessa forma, percebe-se que a inclusão escolar é algo novo, pois apareceu efetivamente no cenário nacional apenas depois da década de 90, e foi realmente instituída no Brasil depois da elaboração da Declaração de Salamanca, em 1994, ao acompanhar as mudanças internacionais, na entrada do segundo milênio, a partir da quebra do paradigma da *integração*.

Sendo assim, o país atendeu a demanda de documentos internacionais, e por isso publicou em 1994 a Política Nacional de Educação Especial para orientar o processo de “integração instrucional”, que viabilizava o acesso das pessoas com necessidade educacionais especiais, desde que estas tivessem condições de acompanhar as práticas pedagógicas no mesmo ritmo da turma regular.

Os resultados dos trinta anos da política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais [...]. O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas. (BUENO¹⁴, 1993, *apud* MENDES, 2006, p.397)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), nº 9.394/96, apresenta em seu Capítulo V, Art. 58, a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, e em seu artigo seguinte estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996)

Mendes (2006) explica que a legislação ampara o acesso a escola comum, mas também aceita a escolarização que não seja na escola regular, e justifica apresentando

¹⁴ BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

estatísticas oficiais, que apontaram que de 1996 a 2003, das 504.039 matrículas 55,5% ainda se concentravam nas escolas especializadas e 15,6% nas classes especiais, pois o termo “preferencialmente” empregado na Legislação não definiu obrigatoriedade de matrícula na escola regular, ele apenas possibilitou o acesso à escola comum mesmo que em classes especiais.

Em dezembro de 1999, foi promulgado o Decreto 3.298 que regulamentava a Lei 7.853 que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e definia a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, “ênfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) dispõem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001c), Lei Nº 10.172/2001, também, estabelece objetivos e metas para os sistemas de ensino para a construção de uma escola inclusiva, porém aponta o déficit na oferta de matrícula para os alunos com NEE na escola comum (BRASIL, 2008a).

A Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001b) favoreceu a eliminação de toda visão segregacionista em tornos das NEE, sendo assim o Brasil reafirmou os Direitos dessas pessoas por meio do Decreto 3.956 de 2001 (BRASIL, 2001a), definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que fira os direitos humanos.

Em 2003, o Ministério da Educação apresenta o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, como apoio aos sistemas de ensino a reestruturar-se como sistemas educacionais inclusivos, promovendo formação para gestores e educadores dos municípios do país, com o intuito de garantir o acesso a todos à escolarização, a oferta de atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade (BRASIL, 2008a).

No ano seguinte o ministério público elaborou o documento “Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes comuns da Rede Regular”, com o objetivo

principal de espalhar o conceito de inclusão escolar, reafirmando os direitos e benefícios da escolarização de alunos com NEE (BRASIL, 2008a).

Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em Nova York em 30 de março de 2007, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), ficou estabelecido que o país é responsável por assegurar a educação inclusiva em todos os níveis de ensino “em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão” (BRASIL, 2008). Em seguida, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o MEC, o Ministério da Justiça, juntamente com a UNESCO, lançou o “Plano Nacional para os Direitos Humanos” (BRASIL, 2008) que discorre sobre o currículo da educação básica e a possibilidade de acesso e permanência ao ensino superior.

Em 2007, foi lançado o “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas”, que dava ênfase à formação de professores, à infraestrutura multifuncional, ao acesso e permanência das pessoas com NEE à educação superior, ao monitoramento do acesso à escola e, principalmente, à busca pela superação da oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2008a).

No mesmo ano, a Secretaria de Educação Especial e o MEC disponibilizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), documento que apresenta os marcos históricos e normativos da educação especial, e o diagnóstico da educação especial no país, crucial para a compreensão do processo em que nos encontramos atualmente.

Acompanhando o processo de mudança foi promulgado em 2008 o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b), assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que previa a possibilidade de dupla matrícula das crianças com NEE, na escola regular e nos centros especializados ou escolas especiais, como as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais). Tais centros e escolas possuíam equipes de profissionais especializados em diversas áreas e, para cumprir seus objetivos, recebiam recursos especiais, tanto da área da saúde quando da educação. Assim, o referido decreto permitia que o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) subsidiasse os centros especializados e escolas especiais, bem como, as escolas comuns.

O Decreto que possibilitava a dupla matrícula, a partir dos recursos do FUNDEB, foi revogado pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), assinado pela Presidente Dilma Rousseff, em 17 de novembro de 2011, que reestruturou todo Ensino Especial, extinguindo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) e vinculando seus programas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que atua em prol do desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltada à valorização das diferenças e da diversidade, e à promoção da educação inclusiva.

Com este último Decreto (7.611/11), voltava-se atrás aos últimos passos para a inclusão, acabando com a dupla matrícula nas escolas regulares e nos centros especializados, forçando os pais a optarem por um dos dois caminhos, a inclusão na rede geral de ensino regular ou o “tratamento” especializado nas APAES.

Em 15 de dezembro de 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi enviado pelo governo federal ao Congresso e está em tramite a quase quatro anos. O referido Plano gerou muitas polêmicas em relação a meta 4 e suas estratégias, que estabelecem as seguintes atribuições:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino. (BRASIL, 2010)

Dessa maneira, nota-se a repercussão que este último Decreto (n. 7.611) apresenta: ao amparar legalmente a Meta 4, que poderia ser implementada de acordo com a legislação vigente, o termo “universalizar” foi interpretado como extinção dos centros de apoio especializados, visto que a matrícula na rede regular representa a inclusão total nas crianças com NEE. Partindo disso Mendes (2006) afirma que:

Ao mesmo tempo que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussões obrigatórias para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la. (MENDES, 2006, p. 395)

Autores como Ferguson e Ferguson¹⁵ (1998, *apud* MENDES, 2006) apontam questões em relação a inclusão escolar como:

a) a inclusão é para todos, ou só para alguns?; b) A inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem?; c) A inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou desempenho acadêmico bem sucedido?; d) A inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?; e) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão?

No que se refere ao debate sobre a inclusão escolar, questiona-se também a função da escola, pois a temática está muito relacionada a questões sobre como seria a melhor forma de educar crianças e jovens com NEE, cuja resposta não exprime fórmula e nem respostas prontas.

Autores, como Carvalho (2004), discutem a função da escola na perspectiva da educação inclusiva, abordando inclusive seus aspectos conotativos, definindo a escola como espaço físico onde se ministra sistematicamente ensino coletivo, e o termo “incluir” como inserir, introduzir ou fazer parte, sendo assim, “[...] então, a função da

¹⁵ FERGUSON, D. L.; FERGUSON, P. M. The future of inclusive educational practice: constructive tension and the reform potential for reflective reform. *Childhood Education*, v. 5, p. 302- 308, 1998.

escola inclusiva, enquanto espaço físico, enquanto cenário, seria o de introduzir, nela, alunos que antes estavam excluídos de seu interior.” (CARVALHO, 2004, p.109)

Essa visão é “silogisticamente” correta, porém completamente reducionista, pois dessa maneira, a forma como se entende a escola e a inclusão apenas define a escola como “cenário” mais específico para a instrução, devendo “fazer parte” ou “figurar”, no entanto, grupos em desvantagem como as pessoas com NEE.

Mas atendê-las em estabelecimentos adrede organizados para elas ou em classes especiais localizadas em anexos ou finais de corredores das escolas ditas comuns, não lhes garantiu as habilidades e competências requeridas para o exercício da cidadania plena. Nesses espaços a aprendizagem tem ficado limitada à socialização e ao desenvolvimento motor e psicomotor, particularmente quando o alunado é composto por pessoas com deficiência mental. (CARVALHO, 2004, p.109)

O que a autora analisa é que as discussões sobre o tema emergem sempre no sentido de inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas de ensino regular, como “figurantes”, o que além de ser injusto não corresponde aos princípios da educação inclusiva.

Desse modo é possível compreender a complexidade do conceito e da prática da inclusão escolar, quando se trata de uma escola que possui sua função corrompida, denunciada por dados alarmantes de analfabetismo, evasão e reprovação. De modo geral, são esses dados alarmantes que atraem o maior número de encontros internacionais, porém o respeito às características individuais sempre aparece quando se trata da universalização da educação, e por esse motivo a inclusão atrai interesse, por parecer simples de resolver.

Porém, para Carvalho (2004), a transformação da escola e a inserção do aluno com deficiência nas turmas de ensino regular, têm sido a providência mais frequente entre os governantes, por aparentar ser a de mais rápida execução, pois um pensamento superficial da situação entende que para proporcionar educação para todos, basta inserir todos os estudantes em uma escola regular, seja ele com NEE ou não, sem pensar nas providências a serem tomadas antes desta inserção como por exemplo, a melhoria da qualidade nas instituições escolares do país.

Enquanto isso, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem deficiência aparente ou “real” continuam como sujeitos excluídos e, portanto, sem respostas educativas, ainda que estejam na escola e em turmas regulares, por isso a autora alerta que:

[...] a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre colegas de turma, da escola...e, por certo, com os objetivos do conhecimento e da cultura). (CARVALHO, 2004, p. 111) [Grifo meu]

Logicamente que não se pode atribuir 100% da responsabilidade à escola, pois a escola é o reflexo da sociedade, e por isso os dados carregam uma série de fatores de ordem política, social e econômica. Entretanto, devemos entender que “a escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, como todos e sem discriminação” (CARVALHO, 2004, p. 113).

Dessa forma, enquanto educadores devemos, então, derrubar as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independente de suas características, pois as dificuldades são inerentes ao processo. “Cabe a escola contribuir para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os que pertencem à comunidade acadêmica, ou comunidade de aprendizagem.” (CARVALHO, 2004, p. 114).

Sendo assim, entendemos que algumas funções são relevantes e de grande importância para as escolas inclusivas, tendo como princípio norteador a capacidade de aprender de todas as crianças e a de que, enquanto educadores, podemos melhorar essas respostas educativas que hoje nos são oferecidas:

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos e sua comunidade;
- criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;

- estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;
- respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos. (CARVALHO, 2004, p. 115)

De forma geral fica claro que as práticas segregacionistas do passado deixaram registros nas pessoas com e sem deficiência nas escolas, comuns e especiais, mas a quebra desse paradigma foi essencial para uma nova consciência pedagógica, possibilitando assim a relação entre educação e comunidade, tornando possível um trabalho multidisciplinar que seja focado na qualidade da educação para todos, pois, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 44), “apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas”.

Neste sentido, acompanhando a ideia de Carvalho (2004, p.115) de que é necessário “estabelecer parcerias com a comunidade [...] para conquistar a cumplicidade de acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;” pretende-se com esta pesquisa investigar a existência e as características de parcerias entre empresas especializadas na assessoria pedagógica multidisciplinar/pessoas jurídicas/profissionais autônomos à inclusão e escolas regulares, particulares e inclusivas. E, para alcançar tal objetivo, primeiro adentraremos no tema assessorias/assessoramento à inclusão escolar a partir de conceitos e concepções encontrados na literatura, principalmente por meio de artigos científicos, de forma a contrastá-los com os dados obtidos por meio de pesquisa de campo, que serão posteriormente apresentados.

3 ASSESSORIA/ASSESSORAMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo apresentaremos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que introduz a ideia e a importância da relação de parceria entre profissionais da área da saúde e da educação, voltados ao mesmo objetivo, e na sequência apresentamos princípios que podem nortear essa parceria de profissionais, que se engajam no trabalho interdisciplinar para a inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶ (PNEE) apresenta como principal objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, *orientando* os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. (BRASIL, 2008a, p.14)

Sendo assim, pode-se identificar esse documento como orientador das práticas inclusivas, pois o mesmo aborda a articulação entre a educação especial e a educação comum, definindo a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos e educação superior.

Desta forma, a PNEE orienta que as escolas que trabalham na perspectiva de uma Educação Inclusiva precisam da educação especial para construir sua proposta pedagógica, tendo como público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que “a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008a).

Ressaltamos, oportunamente, que Sasaki esclarece que o termo *portador de deficiência*, que se expandiu no Brasil nas décadas de 80 e 90, está sendo substituído

¹⁶ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2008, prorrogada pela Portaria nº948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008.

pela terminologia *pessoa com deficiência*, pois as “pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos.” (SASSAKI, 2002, p. 7)

A PNEE (BRASIL, 2008a) define que os alunos com deficiência são os que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Nos transtornos globais de desenvolvimento estão inclusos alunos com autismo, síndromes do espectro autismo e psicose infantil. Em altas habilidades/superdotação estão alunos com potencial elevado em qualquer área possível, isolada ou combinada, e entre os transtornos funcionais específicos encontram-se a dislexia, a disortografia, disgrafia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade, entre outros. Deste modo, o documento orienta que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008a, p. 15)

A PNEE conceitua a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis etapas e modalidades, sendo responsável pelo atendimento educacional especializado. Desse modo, o atendimento educacional especializado é o responsável por organizar, identificar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que “eliminem barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p.16). Portanto, são diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. “Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2008, p.16). Sendo que o atendimento educacional especializado deve disponibilizar

[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo do processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008a, p. 16)

Deste modo, a educação especial perpassa por todas as modalidades de ensino, ou seja, em todos os níveis, etapas e modalidades, abrange, então, a educação infantil, com o atendimento especializado sendo realizado por meio de serviços de intervenção precoce, que tem por objetivo melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem com a interação entre serviços de saúde e assistência social.

E, de forma geral, nas demais etapas e modalidades da educação básica, este atendimento se organiza como apoio aos alunos em relação ao seu desenvolvimento, e a oferta é realizada em turnos inverso da classe comum, na própria escola ou no centro especializado que realiza o serviço complementar ou suplementar de educação especial.

A respeito dos profissionais e de sua formação, que devem atuar no atendimento educacional especializado, alvo importante deste trabalho, discorreremos a seguir.

3.1 PROFISSIONAIS ATUANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo apontam as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os profissionais responsáveis por realizar o atendimento educacional especializado devem ter conhecimentos específicos no:

Ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008a, p. 17)

Da mesma maneira que o profissional atuante na Educação Especial, o profissional responsável por realizar o atendimento educacional especializado deve ter em sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para a docência, bem como conhecimentos específicos da área, tendo um caráter interativo e interdisciplinar viabilizando assim o trabalho do atendimento educacional especializado nas salas

comuns do ensino regular, em salas de recursos nos centros de atendimento educacional especializados, etc.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistemas educacionais inclusivos, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008 p. 18)

O referido documento imputa, ainda, aos sistemas de ensino a responsabilidade de se organizarem frente a educação especial na perspectiva inclusiva, disponibilizando as funções de instrutores, tradutores/interpretes de Libras, como também cuidador ou monitor dos alunos com NEE de apoio nas atividades de higiene, alimentação, entre outras situações que exijam auxílio no cotidiano escolar.

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná, por meio da Instrução n. 010/08 – SUED/SEED, define também a existência da função de professor de apoio, que é “um profissional de apoio especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.” (PARANÁ, 2008, p.1).

Entre todas as atribuições do professor de apoio ou tutor, como vem sendo referido em muitas escolas, podemos destacar duas em especial:

3.7 Priorizar a necessidade e/ou especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com adoção de estratégias funcionais, adaptações curriculares, metodológicas, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidade e espaço físico, de acordo com as peculiaridades do aluno e com vistas ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social.

3.8 Atuar como um facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares. (PARANÁ, 2008, p. 2)

Assim, embora a PNEE (BRASIL, 2008a) e outros documentos não esclareçam, faz-se notar a referência a profissionais de outras áreas, além da educação, que devem integrar o atendimento especializado, de modo a responder à necessidade de dinamismo, exigido na atuação pedagógica em uma perspectiva inclusiva, podendo atuar a partir de trabalhos orientadores dessa prática. São profissionais como:

psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas que, em conjunto com a equipe escolar, apresentam propostas de intervenção para uma adequação das práticas inclusivas.

Para isso é importante conceituar os papéis dos profissionais alvos da pesquisa, que podem ser assessores e/ou consultores. Entende-se como assessor o profissional cuja função é basicamente transmitir conhecimentos específicos de sua área para os membros da equipe em que se objetiva atender. Já o consultor, encarrega-se de esclarecer os profissionais, na medida em que os problemas relativos a sua área vão surgindo, tendo como base a troca de informações constantes. (PACHECO; CARAÇA¹⁷, 1984, *apud* SILVA; CALHETA, 2005, p. 204).

Adiante observaremos alguns princípios que devem nortear a intervenção desses profissionais, seja no âmbito da assessoria ou da consultoria, em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com superdotação/altas habilidades, que vêm sendo registrados por meio de sua sistematização em artigos científicos.

O terapeuta ocupacional, segundo Rocha, Luiz e Zulizn (2003), deve entender que seu papel na inclusão escolar não é clínico, nem voltado “a aspectos específicos dos alunos com deficiência, tampouco de convencimento de atitudes corretas e, muito menos direcionada a rever questões pedagógicas.” (p. 75). Trata-se de um trabalho voltado a educadores, alunos, pais e a comunidade “cuja finalidade é a facilitação do aparecimento das dificuldades, dos sentimentos, das emoções que permeiam o relacionamento com a proposta da inclusão.” (ROCHA, LUIZ; ZULIZN, 2003, p. 75); como um diálogo mediante ações e atividades, com diferentes possibilidades de intervenções, como por exemplo: o uso de tecnologias assistivas, ações em dinâmicas de grupo, análise e facilitação das atividades diárias e práticas, bem como a introdução da comunicação alternativa.

Entendemos, assim, que a Terapia Ocupacional pode utilizar-se de suas diferentes formas de ação, não como um fim em si mesma, mas como um meio capaz de colaborar na explicitação das dificuldades que todos podem ter em

¹⁷ PACHECO, E. C. F.; CARAÇA, E. B. Fonoaudiologia escolar. In: FERREIRA, L. P. (Orgs.). *Temas de fonoaudiologia*. 8.ed. São Paulo: Loyola; 1984, p. 199-209.

relação a como lidar com as diferenças, propondo, de forma objetiva, no cotidiano e no presente, o desmonte dos empecilhos aparentes da inclusão escolar. Ao eliminar as dificuldades explícitas, como barreiras arquitetônicas, ausência de tecnologia assistiva, por exemplo, torna-se necessário o enfrentamento das dificuldades implícitas no processo de inserção. Esse enfrentamento pode dar-se através de atividades no coletivo e no individual e a Terapia Ocupacional pode apoiar os educadores e os alunos, visando constituir bons encontros, capazes de fortalecer a todos nas atividades desenvolvidas. (ROCHA, LUIZ; ZULIZN, 2003 p. 76).

Assim, o profissional dessa área trabalha para fortalecer a potência de ação dos educadores e educandos, favorecendo a interação e a resolução de impasses emergentes no grupo, utilizando atividades adequadas a realidade do grupo. Os autores abordam, ainda estratégias da terapia ocupacional no espaço escolar, como por exemplo:

Crianças com comprometimentos motores, com deficiência mental, distúrbios de atenção, dificuldades no campo comportamental e/ou emocional ou com déficits sensoriais podem possuir diferentes demandas, porém, é necessário criar soluções ao mesmo tempo particulares e coletivas, pois estar na escola pressupõe estar em grupo, em diferentes espaços e em diferentes atividades. Assim, ao pensarmos nas ações da Terapia Ocupacional no espaço escolar, propomos intervenções que primem por uma abordagem baseada em princípios universais, ou seja, as adequações ambientais, dos equipamentos e mobiliários. Os temas debatidos devem atender a diferentes possibilidades de inclusão, pois alunos com diferentes deficiências podem freqüentar a mesma escola. (ROCHA, LUIZ; ZULIZN, 2003, p. 76).

É possível, portanto, compreender que as ações objetivas e planejadas no espaço escolar são importantes, pois a eliminação de barreiras arquitetônicas, o acesso aos equipamentos e mobiliário e ao material pedagógico/escolar adaptado, bem como a “capacitação de educadores em relação aos tipos de dificuldades geradas pelas diferentes deficiências e a introdução de novas formas de participação, em diferentes atividades” (ROCHA, LUIZ; ZULIZN, 2003 p. 76) são atribuições cabíveis dos profissionais da terapia ocupacional que tendem a trabalhar na área da educação inclusiva.

Da mesma maneira que o Terapeuta Ocupacional pode marcar sua participação no ambiente escolar inclusivo, a psicologia também pode apresentar suas contribuições. Facci e Lessa (2011) acreditam que a abordagem do psicólogo escolar deve pautar-se na Psicologia Histórico-crítica e que assim:

[...] podem ajudar na superação de uma visão tradicional que, muitas vezes, dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo. (p. 135)

As autoras abordam a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003) para dar maior ênfase ao objetivo que deve nortear a atuação de psicólogos em instituições de ensino:

[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos (TANAMACHI; MEIRA, 2003, *apud* FACCI; LESSA, 2011, p. 135).

Trabalhando dentro da área escolar, também encontramos profissionais da fonoaudiologia atuando com base na “ideia” de *assessoria fonoaudiológica*, relacionada à promoção da saúde, possibilitando assim a parceria desses profissionais da saúde com os da educação.

Segundo Silva e Calheta (2005) o fonoaudiólogo também deve trabalhar em conjunto com a equipe escolar, na elaboração dos planejamentos, na participação dos conselhos de classe, reuniões de pais e professores, bem como, na preservação da audição e da voz.

Assim, de uma forma resumida, podemos identificar vários profissionais da saúde, alguns localizados na interface saúde e educação, como é caso do psicólogo escolar/educacional, interessados em parcerias com a comunidade escolar, e cabe às escolas inclusivas reconhecer a importância desta relação para um trabalho conjunto de qualidade.

Sendo assim, o papel do assessor e/ou consultor deriva-se dessa parceria, pois o profissional atuante nesta área deverá ter como base, na sua formação, a noção de interdisciplinaridade, que alie ações pedagógicas e terapêuticas, dentro do ambiente escolar, considerando todos os fatores responsáveis pela inclusão efetiva da pessoa com deficiência.

O nosso propósito é encontrar o “elo” entre o atendimento educacional especializado e a educação especial na perspectiva inclusiva, visto que as políticas e os teóricos apresentados nesta pesquisa designam aos sistemas de ensino a organização da prática inclusiva como um todo, mas não determinam o órgão ou pessoas responsáveis por estabelecer a relação entre o atendimento educacional especializado e a educação especial/comum na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, a seguir apresentaremos a pesquisa que foi realizada na rede privada de ensino de Curitiba e que buscou identificar empresas, pessoas jurídicas ou profissionais autônomos (normalmente profissionais da saúde) responsáveis pelo atendimento educacional especializado, que realizavam parcerias com escolas regulares e particulares que atuavam na perspectiva da inclusão, trabalhando conjuntamente para consolidar a educação inclusiva.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados da pesquisa de campo, realizada após levantamento bibliográfico (em documentos, livros e artigos), que teve como instrumento de pesquisa questionário (em Apêndice) com perguntas fechadas e abertas.

A pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas selecionadas por já apresentarem um histórico a respeito da inclusão. Inicialmente entramos em contato com as escolas por telefone para comunicar o interesse em pesquisar e verificar a disponibilidade de suas coordenações em participar deste estudo. Em seguida, encaminhamos os questionários por *email* diretamente às coordenações das instituições. Aguardamos as respostas por um período de uma semana, e depois entramos em contato novamente para confirmar o recebimento e reforçar a importância da pesquisa. As escolas, devido à sequência de feriados, festividades e fechamento de trimestre, pediram mais tempo para responder ao questionário.

Após mais um período de espera, o contato por telefone repetiu-se e uma das escolas colocou-se indisponível para participar da pesquisa no prazo que propusemos, então frente a isso, resolvemos ir pessoalmente nas outras quatro escolas, para nos apresentar formalmente, e solicitar a participação na nossa investigação e entregar os questionários em mãos. Assim, após uma semana de espera todos os questionários retornaram preenchidos e pudemos realizar a análise dos dados obtidos por meio dos mesmos.

O questionário objetivava investigar a existência e as características das assessorias (empresas, pessoas jurídicas ou profissionais autônomos) às escolas inclusivas, regulares e particulares de Curitiba e, como garantimos o sigilo total quanto aos nomes das escolas e dos profissionais envolvidos, designaremos às escolas os seguintes códigos: escola A, escola B, escola C e escola D.

A primeira instituição visitada foi a escola A, localizada próximo ao bairro Campina do Siqueira, cuja pessoa encarregada em responder o questionário foi o(a) Diretor(a), que tinha como formação inicial Letras (Língua Portuguesa). Os níveis de

ensino da instituição iam desde a Educação Infantil até o nono ano do ensino fundamental. Segundo a pessoa responsável, a instituição atendia aproximadamente 23 alunos em inclusão, entre eles alunos com “pautas autistas”, altas habilidades, síndrome de Down e deficiências físicas.

A escola B situa-se nas redondezas do bairro Santa Quitéria e a pessoa que nos respondeu ao questionário tinha especialização em educação especial e neuropsicologia, sendo coordenador(a) de inclusão da instituição. Esta escola atendia 30 alunos em inclusão, que apresentavam: altas habilidades, transtornos de conduta, síndrome de Down, autismo, “paralisia”, transtorno do processamento auditivo, e também dificuldades de aprendizagem, que estavam distribuídos nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Em nossa escola C, localizada no bairro São Francisco, também encontramos uma coordenador(a) específico(a) do programa de inclusão, formado(a) em psicologia, que descreveu que a escola atendia crianças e adolescentes desde a educação infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo 22 alunos em Inclusão. Entre “as deficiências” citadas estavam: autismo, síndrome de Down, transtorno de humor e dificuldades de aprendizagem.

Já na escola D, localizada no bairro Bigorriho, apesar de não ter uma coordenação específica para a Inclusão, encontramos um(a) coordenador(a) com especialização em Educação Especial, com ênfase na Inclusão, que afirmou que a escola atendia uma criança considerada em inclusão, que não possuía diagnóstico, mas que apresentava atraso no seu desenvolvimento motor, de acordo com a sua idade.

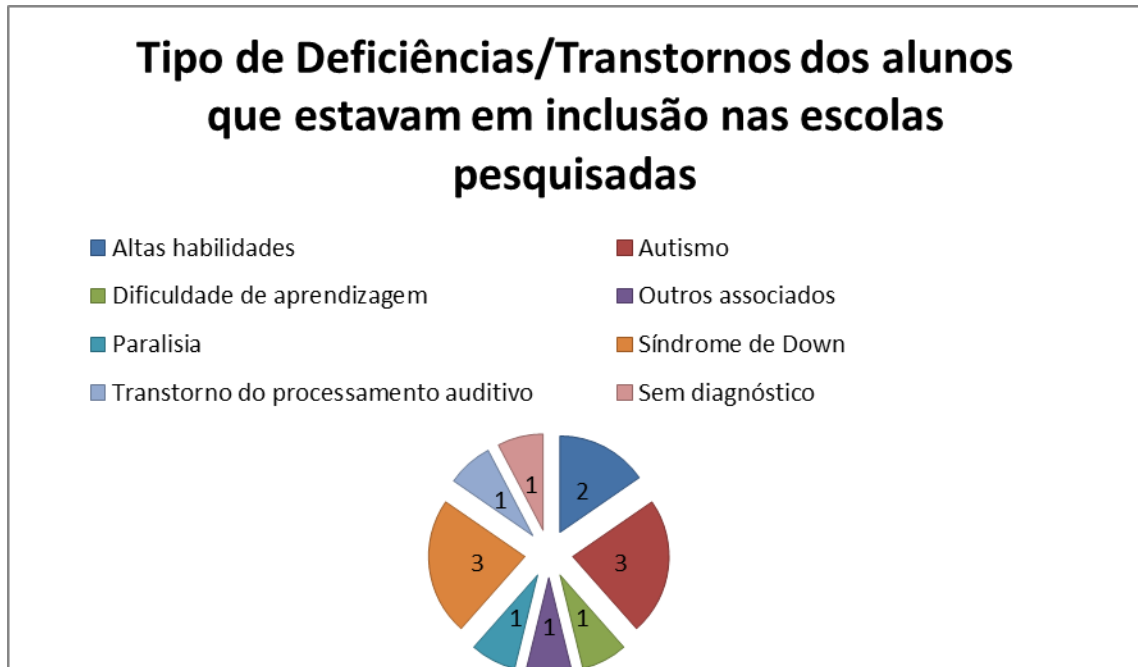
A seguir, realizaremos a sistematização e análise dos dados obtidos por meio da resposta dos participantes às questões 5, 6 e 7 do questionário (em Apêndice).

4.1 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com as quatro escolas inclusivas pesquisadas, levantamos o questionamento acerca dos tipos de deficiências ou sobre a existência de alunos que demandavam trabalho diferenciado e adaptado, inclusivo, por parte de cada escola. As escolas A, B e

C atendiam crianças com Síndrome de Down e Autismo, e apenas a escola A e B atendiam estudantes com Superdotação/Altas Habilidades. As demais deficiências/transtornos aparecem em menor âmbito como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Tipo de Deficiências/Transtornos dos alunos que estavam em inclusão nas escolas pesquisadas



Fonte: Da autora, 2014.

Pode-se notar no gráfico, que as dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, etc.) também são referidas pelas escolas pesquisadas como participantes da relação de alunos em inclusão, porém é importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagem não podem ser consideradas deficiências, por se tratarem de “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (SMITH; STRICK, 2012, p. 14).

Na questão quatro, identificamos que do total das escolas investigadas apenas a escola D atendia exclusivamente a Educação Infantil, as demais (A, B e C) atendiam desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental. A questão 5 e seus desdobramentos (5.1, 5.2, 5.3 e 5.4) tratam de distinguir o objeto central da pesquisa,

ou seja, em que categoria se enquadram os profissionais que atendiam as crianças em inclusão nessas escolas.

Partindo das respostas à questão 5, identificamos que na opção 5.4, que tratava da orientação de outro(s) profissional(ais) – diferentes de profissionais autônomos (5.2) e empresas especializadas (5.3) –, que procurava identificar a presença de professores de apoio ou tutores nas escolas pesquisadas, a única escola que assinalou esse item foi a escola D, que descreveu que a aluna (sem diagnóstico) em inclusão era acompanhada pela Diretora, que também era a psicóloga da escola (Mestre em Saúde Mental Infantil), e que a mesma presta suporte à professora quando eram encontradas dificuldades, sendo que a Terapeuta Ocupacional da escola, a partir do contato semanal com a criança, também realiza o apoio à professora e suas auxiliares quando necessário, ou seja, são profissionais da instituição que realizam as orientações. Porém, contam também com a visita semestral da fisioterapeuta que acompanha a criança (profissional autônoma), que também se dispõem a tirar dúvidas e a orientar a equipe envolvida com a criança, prestando assim uma assessoria semestral à escola.

Sobre quem eram as pessoas que faziam orientações aos professores/profissionais da Escola que atendiam os alunos em inclusão, verificamos as seguintes respostas de acordo com o quadro a seguir:

Escolas	Profissionais que faziam orientações aos professores/profissionais que atuavam junto aos alunos em inclusão nas escolas pesquisadas
Escola A	Profissional(ais) autônomo(s); Empresa(s) Especializada(s) terceirizadas;
Escola B	Coordenação Pedagógica/Pedagogo(a) da escola;
Escola C	Coordenação Pedagógica/Pedagogo da Escola; Profissional(ais) autônomo(s) especializados;
Escola D	Coordenação Pedagógica/Pedagogo da Escola; Profissional(ais) autônomo(s) especializados; Outros profissionais;

Quadro 1 – Perfil das pessoas que fazem Orientação aos professores/profissionais que atuavam com alunos em Inclusão

Podemos destacar, então, que as escolas B e C apresentavam coordenação direcionada exclusivamente a assuntos de inclusão, e o(a) responsável pelo programa de inclusão da escola B apresentava especialização em Educação Especial e Neuropsicologia. A presença nas escolas de uma pessoa destacada especialmente para gerenciar questões relacionadas à inclusão, principalmente por profissional que possui especialização nessa área, parece ser uma necessidade evidenciada por algumas escolas que objetivam fazer um trabalho de qualidade em relação à inclusão nessas instituições. É óbvio, que isso demanda recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, mas está alinhado à proposição de que os sistemas de ensino devem se organizar e se atualizar para planejar e implantar, de fato, projetos de educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

Na escola D, a orientação para inclusão era realizada pela coordenação pedagógica que, por sua vez, também possuía especialização em Educação Especial, com ênfase em inclusão. Já a escola A, descreveu que as orientações são realizadas por profissionais autônomos e empresas especializadas, destacando a assessoria de uma clínica de atendimento multidisciplinar.

Para as escolas que responderam que eram realizadas as orientações pela coordenação pedagógica da própria escola, coube a elas descrever como tais orientações eram feitas, o que pode ser acompanhado no quadro abaixo:

Escola A	Planejamento quinzenal (análise das propostas das atividades; Material e acervo de livros na escola de desenvolvimento infantil; Acompanhamento e observação diariamente; Abertura para atender as professoras em qualquer horário.
Escola B	As orientações são realizadas mensalmente ou quando necessárias.
Escola C	Em nossa escola, a orientação é realizada de forma conjunta, o coordenador de série e a coordenadora de inclusão sempre trabalham juntos. Como a maioria dos alunos recebe atendimento especializado (fonoaudiólogo, psicólogo, terapia ocupacional, etc.) fora da escola, estamos sempre abertos a trocar ideias com estes profissionais e muitas vezes, elaboramos em conjunto o programa curricular e as adaptações pedagógicas para cada aluno.
Escola D	As coordenações pedagógicas recebem orientação dos profissionais especializados que atendem esses alunos.

Quadro 2 – Como acontecem as orientações realizadas pela coordenação da própria escola

A pesquisa realizada nessas escolas, também mostrou que, apesar de não se reportarem a empresas que prestavam assessoramento ou consultoria às escolas, existia um grande número de profissionais autônomos que atendiam externamente essas crianças e que, por sua vez, participavam do processo de inclusão, seja por meio de orientação aos pais em sessões externas (em seus consultórios), como também por meio de orientação aos coordenadores e professores, que se mostravam abertos às contribuições desses profissionais.

O gráfico a seguir distingue e quantifica o número de profissionais autônomos que trabalhavam com as crianças em inclusão nessas quatro escolas.

Gráfico 2 – Formação e número de profissionais autônomos que atendiam os alunos que estavam em inclusão nas escolas pesquisadas



Fonte: Da autora (2014)

Portanto, temos que as escolas A, C e D recebiam orientações de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. As escolas A e C trabalhavam em conjunto com psicólogos

e fonoaudiólogos. E apenas a escola A comunicava-se com outras áreas, como: a Neurologia, a Psicomotricidade e a Psicopedagogia.

Como vimos com Rocha, Luiz; Zulizn (2003 p. 77), o diálogo é um dos meios para conhecer as dificuldades do processo de inclusão, bem como, uma forma de identificá-las e resolvê-las. Por esse motivo acreditamos ser essencial a relação entre os profissionais autônomos que atendem externamente crianças e jovens, que estão em inclusão, e as instituições escolares, responsáveis por tal processo de inclusão escolar.

Com o objetivo de investigar a existência de assessorias às escolas, encontramos um dado muito importante fornecido pela Escola A, que relatou que recebia orientação de uma “Clínica de atendimento multidisciplinar, sediada no estado de São Paulo e que acompanhava mensalmente a criança em casa, na escola e nas sessões de profissionais especializados em Curitiba”. Segundo a direção da escola, os profissionais autônomos atuantes no processo eram das áreas da neurologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicomotricidade, psicologia, psicopedagogia e fisioterapia.

Vimos também que na escola D, o acompanhamento da criança era realizado pelo(a) Diretor(a) da escola, que possuía formação em Psicologia e Mestrado em Saúde Mental Infantil, bem como pela terapeuta ocupacional da escola, que também auxiliava as professoras, além da escola receber visitas semestrais da fisioterapeuta (profissional autônoma), que a atendende a criança externamente, prestamos o que caracterizamos como assessoria à escola.

A escola C mostrava-se aberta para a troca de informações com os profissionais, como: fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, etc, mas não descreveu se existia orientação desses profissionais para a escola, apenas salientou a possibilidade de elaboração em conjunto dos programas curriculares e adaptações pedagógicas em relação a cada aluno. Esta escola também era a única a afirmar que trabalhava com professores de apoio/tutor, que “recebe as orientações dos professores e coordenadores da escola. Eles não são responsáveis em montar as atividades, apenas nos ajudam como mediadores”.

Analisando os resultados obtidos, pudemos compreender a ideia de subdividir o tema de pesquisa em “termos práticos”, conforme já vimos em Pacheco e Caraça (1984, *apud* SILVA; CALHETA, 2005, p. 204): o assessor é aquele que apenas transmite o conhecimento de sua área, sem se vincular ou se dispor às futuras comunicações necessárias. Estamos falando, então dos profissionais autônomos que eram referidos pelas Escola A, C e D, como: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, etc., que atendiam as suas especialidades e que podiam até colaborar com a instituição de ensino, porém não estabelecendo uma “relação” crucial que pudesse formalizar a parceria entre o profissional e a escola, para o desenvolvimento escolar da criança com deficiência, de modo a serem considerados “assessores das escolas”, pois são normalmente contratados pelos pais das crianças e jovens em inclusão.

Retomando o foco da pesquisa, abordando o “elo” entre a vida escolar e as terapias (de um modo geral), a partir dos dados coletados junto a escola B, podemos observar que o vínculo entre os profissionais e a escola caracterizava-se, então, como sendo uma consultoria, cujo papel dos profissionais se estende à disponibilidade de esclarecimento das dúvidas dos professores/profissionais da escola à medida que os problemas surjam.

Assim, tínhamos o objetivo de identificar empresas multidisciplinares que prestassem serviços para as escolas regulares particulares, de forma que contribuíssem significativamente para existência de um inclusão efetiva, mas acreditamos que obtivemos resultados que extrapolaram os nossos objetivos iniciais, pois encontramos dados que indicam a presença de coordenadores preparados para o enfrentamento das questões relativas à inclusão, e escolas que compreendiam a complexidade do tema, direcionando coordenadores específicos para tornar possível e efetiva a inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou inicialmente apresentar o histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva, apontando cronologicamente a emergência das concepções e legislações internacionais e nacionais que fundamentaram e atualmente fundamentam as políticas educacionais de inclusão.

A partir da perspectiva inclusiva desenvolvida em outros países, observamos que o Brasil também acompanhou as ideias disseminadas a respeito, absorvendo as características do ideário da Educação para Todos, mas não considerando em toda a sua amplitude e complexidade a situação crítica em relação à qualidade de ensino e às condições básicas para oferecê-la às escolas públicas brasileiras.

Esta pesquisa voltou-se às escolas particulares devido a acreditarmos que estas dariam mais abertura ao presente estudo, e porque éramos conhecedoras das iniciativas de algumas dessas escolas a respeito da inclusão escolar, e em função de desejarmos entender as especificidades das ações inclusivas dessas instituições.

Portanto, o tema emergiu do interesse pessoal da autora em compreender de que maneira a inclusão era abordada nessas instituições, tendo em conta que a relação entre os profissionais da educação deveria ocorrer encontrando no pedagogo o orientador, o “elo”, dessas práticas. Mesmo que o pedagogo esteja envolvido em inúmeras situações dentro do ambiente escolar, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deveria, na nossa opinião, ser um dos pontos centrais, privilegiados, da sua agenda profissional dentro das escolas.

A pesquisa procurou focalizar questões que se correlacionam a tantas outras: Quem seriam os responsáveis diretos pela inclusão? Como as famílias podem colaborar para a inclusão? Quem deve orientar os professores sobre as necessidades e potencialidades da pessoa com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial? Como o professor pode trabalhar com as limitações dessa pessoa, como pode reconhecê-las?

Encontramos uma importante forma de conceber as “intervenções” de profissionais autônomos/empresas multidisciplinares que vêm ocorrendo no cenário da inclusão em escolas particulares curitibanas: a distinção entre práticas de assessoria

(quando o profissional fornece conhecimentos pontuais à escola, quando necessário e quando é chamado, sem manter um vínculo mais estreito com a escola) e de consultoria (quando o profissional ou uma equipe de profissionais acompanha efetivamente o processo de inclusão de uma pessoa com NEE em uma instituição escolar, tendo iniciativas de orientação e monitoramento).

Dessa maneira, pudemos perceber que os profissionais autônomos que atendiam as crianças com deficiência em inclusão nas escolas pesquisadas, tinham seu trabalho mais voltado à assessoria, pois prestavam serviço às crianças e aos seus pais e não às escolas, sem deixar de auxiliá-las quando sentiam necessidade.

Uma das escolas pesquisadas registrou que contava com as orientações de uma clínica multidisciplinar, e estas orientações podem ser caracterizadas como sendo uma consultoria, de acordo com o estudo que realizamos, não podendo se configurar como uma assessoria, como a princípio acreditávamos que deveria ser chamado esse tipo de serviço. A referida clínica, embora também prestasse serviços à criança e aos pais, mantinha um vínculo mais estreito entre os seus profissionais, da saúde, e os profissionais da educação, da escola inclusiva, segundo constavam nos relatos apresentados pela coordenação pedagógica da escola, que recebia apoio constante dessa clínica para ter condições de atender esse determinado aluno.

A pesquisa foi bastante curiosa, pois embora o tema da Educação Especial e da Educação Inclusiva sempre nos chamasse atenção, buscávamos um tema que ampliasse os primeiros contatos teóricos, mas que também fosse capaz de acrescentar à prática caminhos para uma inclusão de qualidade. Inclusão escolar, aquela em que todos aprendem, cada um da sua maneira, nem mais nem menos, simplesmente da sua própria e única maneira.

Embora a pesquisa aqui apresentada já esteja concluída nada nos impede de prosseguir e avançar para conhecer a maneira como escolas públicas se organizam para receber os alunos em inclusão. Investigando de modo mais aprofundado a ideia de assessoria ou consultoria, poderemos adentrar nesta temática, em outro momento oportuno, de forma a contribuir ainda mais para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, A. S. de Carmem. O Papel do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 4 n. 1, Brasília, 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931984000100009&script=sci_arttext. Acesso em 27/04/2014.

APAES – *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em 10/08/2013.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20/11/2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 23/11/2013.

BRASIL. *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de Setembro de 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>. Acesso em: 23/11/2013.

BRASIL, *Decreto Nº 3.298*. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 23/11/2013.

BRASIL, *Decreto Nº 3.956*. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 21/04/2014.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23/11/2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23/11/2013.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20/11/2013.

BRASIL, *Decreto Nº 6.571*. 2008b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 26/10/2013.

BRASIL, *Decreto Nº 6.949*. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 21/04/2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (projeto de lei). 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 23/11/2013).

BRASIL, *Decreto Nº 7.611*. D.O.U. de 18/11/2011, p. 5. Edição extra: Republicação por ter saído com incorreção no DOU Nº 221, de 18/11/2011, Seção 1, p. 12. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 26/10/2013.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. In: *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia C; DIAS, Marian Á. de L.; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael B. do; CASCO, Ricardo. Atitudes de Professores em Relação a Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>. Acesso em 26/10/2013.

FACCI, Marilda G. D.; LESSA, Patrícia de V. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V. 15, n.1, p. 131-141, Jan./Jun.2011.

HENNEMANN, Ana Lúcia. *A trajetória da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/analuciah/trajetria-da-educao-inclusiva>. Acesso em 09/1/2013.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 21-34.

MANTOAN, M. T. (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 7, p. 11-18, mai.2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Em: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo =S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/03/2008.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? *Integração*, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

OLIVEIRA, Avelino Rosa da. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. *Civitas*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p.160-188, jan.-jun.2004.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução 010/08-SUED/SEED*. Ago.2008.

PIRES, J.; PIRES, G. N. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. *Integração*, v. 10, n. 20, p. 23-26, 1998.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIZN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional*. Universidade de São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-8, mai./ago. 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 129-141.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, da F. O. Tatiana; CALHETA, P. Patrícia. *Reflexões sobre assessoria na escola. Distúrbios da comunicação*. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11716/8440>. Acesso em: 27/04/2014.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A-Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 09/11/2013.

APÊNDICE – Questionário Enviado às Escolas

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Caro(a) Diretor(a) e/ou Coordenador(a), sou estudante do 8º Período do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e estou fazendo uma pesquisa para investigar a existência e as características das assessorias (empresas ou pessoas jurídicas) às escolas inclusivas, regulares e particulares da cidade de Curitiba. Sendo assim, necessito da atenção e colaboração de vossas senhorias no sentido de responder este questionário. Sua identidade e o da instituição em que atuam não serão identificados, sendo que nos responsabilizamos em manter sigilo absoluto em relação às informações que serão aqui apresentadas.

Cargo/função da pessoa que responde ao questionário: _____

Formação da pessoa que responde ao questionário: _____

1. A escola atende alunos em Inclusão? () Sim () Não
2. Quantos alunos em Inclusão? _____
3. Quais são as deficiências, superdotação/altas habilidades e/ou Transtornos dos alunos que a escola atende?

4. Em quais etapas/anos/séries eles se encontram?

5. Quem faz as orientações aos professores/profissionais da Escola que atendem os alunos em inclusão?

- () Coordenação pedagógica/Pedagogo(a) da escola;
- () Profissional(ais) autônomo(s) especializado(s) – psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, psicomotricista, psicopedagogo, etc.) – externos à escola;
- () Empresa(s) especializada(s) (terceirizadas);
- () Outro(s) profissional(ais) (Professor de apoio, tutores, etc.).

5.1 Caso tenha respondido a opção *coordenação pedagógica/pedagogo(a) da escola*, descreva como é feita a orientação (por exemplo: se o coordenador possui especialização na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, com que frequência realiza as orientações, etc.).

5.2 Caso tenha marcado a opção *profissional(ais) autônomo(s) especializado(s)*, favor esclarecer qual(ais) as área(s) de atuação deste(s) profissional(ais) e como é realizada a orientação.

5.3 Caso tenha selecionado a opção *empresa(s) especializada(s)*, favor esclarecer de que natureza é a empresa (qual[ais] as área[s] de atuação da empresa), e como é feita a orientação.

5.4 Caso tenha selecionado a opção *outro(s) profissional(ais)*, favor esclarecer qual(ais) é(são) a(s) área(s) de atuação deste(s) outro(s) profissional(ais), e como é feita a orientação.

6. O que o(a) senhor(a) pensa a respeito da inclusão de crianças e jovens com deficiência, superdotação/altas habilidades e/ou com transtornos nas escolas regulares?

7. Observações e/ou Sugestões:
