INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA E O APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: AVANÇOS E RETROCESSOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO

INSTITUCIÓN ESPECIALIZADA Y APOYAR LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: AVANCES Y RETROCESOS EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN

SPECIALIZED INSTITUTION AND SUPPORT THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: ADVANCES AND SETBACKS IN INCLUSION TIMES

Andressa Lopes[I]
Cristina Cinto Araujo Pedroso[II]

Resumo Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo, que objetivou investigar a parceria entre instituição especializada e escola comum no apoio à escolarização do aluno com deficiência intelectual, em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo. A coleta dos dados foi obtida por meio de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da instituição especializada. A entrevista contemplou questões relacionadas aos seguintes aspectos: a organização e o funcionamento da instituição especializada; os alunos que frequentam a instituição; o apoio da instituição às escolas comuns e a relação com as famílias; o perfil e a formação dos profissionais da instituição. Os dados mostraram que o trabalho dessa instituição especializada não está articulado com o currículo da escola regular, não garante continuidade nem tampouco realiza a antecipação dos conteúdos trabalhados pela escola e não há uma cultura de reflexão conjunta da instituição e da escola sobre o desenvolvimento do currículo e as práticas pedagógicas, impedindo a identificação de caminhos mais apropriados para a escolarização

[I]Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
[II]Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

dos alunos com deficiência intelectual. Portanto, o avanço das políticas educacionais não provocou, no contexto estudado, avanço nas práticas institucionais na perspectiva da educação inclusiva.
Palavras-chave: Educação inclusiva; Instituições de Educação Especial; Educação dos deficientes intelectuais.

Resumen Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue investigar la asociación entre la institución especializada y la escuela común para apoyar la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, en una ciudad de tamaño medio en el estado de Sao Paulo. Se obtuvo la recopilación de datos a través de entrevista semiestructurada con el coordinador educativo de la institución especializada. La entrevista incluyó preguntas relacionadas con: la organización y funcionamiento de la institución especializada; estudiantes que asisten a la institución; el apoyo de la institución a las escuelas comunes y la relación con las familias; el perfil y la formación del personal de la institución. Los datos mostraron que la labor de la institución especializada no está vinculado al plan de estudios de la escuela regular, no garantiza la continuidad ni se da cuenta de la anticipación de los contenidos trabajados en la escuela y hay una reflexión conjunta de la cultura de la institución y de la escuela en el desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas, la prevención de la identificación de las formas más adecuadas para la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual. Por lo tanto, el avance de la política de educación no se tradujo en el contexto estudiado, los avances en las prácticas institucionales en el contexto de la educación inclusiva.
Palabras clave: Educación integradora; Las instituciones de educación especial; Educación discapacidad intelectual.

Abstract This article presents the results of a qualitative research that aimed to investigate the association between specialized institution and common school to support the education of students with intellectual disabilities, in a medium-sized city in the state of São Paulo. Data collection was obtained through semi-structured interview with the educational coordinator of the specialized institution. The interview included questions related to: the organization and functioning of the specialized institution; students attending the institution; the support of the institution to the common schools and the relationship with families; profile and training of staff of the institution. The data showed that the work of the specialized institution is not linked to the curriculum of regular school, does not guarantee continuity nor realizes the anticipation of the contents worked in the school and there is a joint reflection of culture of the institution and the school on curriculum development and pedagogical practices, preventing identification of the most appropriate ways for the education of students with intellectual disabilities. Therefore, the advancement of education policy did not result in the context studied, advances in institutional practices in the context of inclusive education.
Key-words: Inclusive education; Special Education Institutions; Education intellectual disabilities.

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

Introdução

As desigualdades sociais no Brasil interferem diretamente no acesso à escolarização e nos resultados educacionais de crianças, jovens e adultos, penalizando, principalmente aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização na idade própria, alguns grupos etnicorraciais, a população mais pobre e do campo, bem como os alunos público-alvo da educação especial.[1] O movimento de educação inclusiva no Brasil evidencia essa contradição e provoca novos olhares sobre a organização da escola e das instituições e serviços especializados, motivados, principalmente, pelo crescente número de alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns de educação básica. Esse movimento demanda, portanto, um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da educação especial[2] visando à organização de processos de escolarização mais adequados a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Considerando esse cenário, este trabalho tem como tema central a escolarização dos alunos com deficiência e, de maneira mais específica, discute a organização da instituição especializada na perspectiva da educação inclusiva.

Em função das mudanças nas políticas educacionais orientadas pela perspectiva da educação inclusiva, o horizonte para a pesquisa sobre a inclusão escolar ampliou-se, tendo em vista a necessidade de produzir conhecimento acerca de caminhos mais apropriados para a escolarização da população-alvo da educação especial nas escolas regulares e a respeito de como preparar a escola para acolher esses alunos, minimizar as barreiras de aprendizagem e lhes garantir uma educação adequada e justa (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Esse cenário aponta para a urgência e relevância de estudos que se proponham a compreender como as instituições especializadas estão se configurando em tempos de inclusão e como têm organizado o atendimento dos alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

O presente estudo decorre de uma pesquisa realizada no âmbito da iniciação científica que teve como objetivo geral compreender como a instituição especializada está organizando o atendimento na perspectiva da educação inclusiva aos alunos com deficiência

---

[1] De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) os alunos público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O presente trabalho trata, especificamente, dos alunos com deficiência intelectual.

[2] De acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar e pode ser entendida como uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2001, p. 6). A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

intelectual[3] inseridos na escola regular de educação básica. De maneira mais específica o estudo objetivou compreender como tem ocorrido a relação entre a instituição especializada e a escola comum na organização do apoio aos alunos com deficiência intelectual.

Entendemos por educação inclusiva:

> [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Apoiadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), compreendemos que:

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessa mesma direção, Prieto (2006) considera que o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Desse modo, ao invés de "aproximar" o aluno público-alvo da educação especial dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia escolar e social. Posto isso, cabe reconhecer que:

> [...] esse conjunto de mudanças deve viabilizar uma verdadeira reorganização da escola, que leve a superar muitos dos atuais descompassos e contradições derivados da proposição de novas políticas educacionais, como exige o mo-

[3] Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas), quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SHOGREN et al., 2010, p. 6). De acordo com Almeida (2012), a deficiência intelectual não pode ser determinada apenas por testes de QI (Quociente de Inteligência), mesmo considerando que esse teste é uma ferramenta importante para medir o funcionamento intelectual. Outros testes devem ser utilizados para determinar as limitações no comportamento adaptativo, as quais incluem, segundo Shogren et al. (2010), três tipos de habilidades: habilidades conceituais (linguagem e alfabetização; dinheiro, tempo e conceito de número, e autodireção); habilidades sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade/cautela, resolução de problemas sociais, e a capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser vítima); habilidades práticas (atividades da vida diária – higiene pessoal, qualificação profissional, saúde, viagens/transporte, horários/rotina, segurança, uso de dinheiro e uso do telefone).

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

> vimento de inclusão, e, ao mesmo tempo, capaz de superar as condições de opressão e de discriminação a grupos sociais e de questionar os aspectos sociais que as sustentam (DIAS; PEDROSO, 2015, p. 60).

De acordo com Magalhães e Cardoso (2011), na inclusão, a ideia subjacente é de que não é o aluno público-alvo da educação especial quem deve se ajustar à escola, pois o problema não está centrado nele e sim nas condições de ensino-aprendizagem possibilitadas pela escola, portanto, "a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas" (p. 22) para que ele aprenda, e desenvolva a sua autonomia.

Sem essa reorganização da escola, esses alunos podem coexistir nesse contexto, mas serão privados de certos direitos, como o de acessar o conhecimento. A respeito dessa questão, Candau (2009) alerta que a exclusão está presente na escola, revestida, em muitas situações, de inclusão e passa, portanto, despercebida. Para a autora, a exclusão é silenciada na escola e vista como inclusão "quando a presença dos 'outros', dos diferentes, nos contextos educativos, se dá sem que nenhuma outra mudança seja introduzida, pelo contrário, tudo permanece o 'mesmo'". Com relação a essa contradição, a autora indaga: "É esta a inclusão que queremos afirmar?" (CANDAU, 2009, p. 20).

Além da reorganização da escola, o movimento de educação inclusiva vem impulsionando paralelamente a reorganização das instituições especializadas e dos serviços de educação especial que gradativamente deixam de realizar o atendimento exclusivo[4] do aluno e se configuram em um serviço de apoio à escolarização. Esse é o caso, por exemplo, da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada no Brasil, em 1954, no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de instituição filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos. Essa criação ocorreu com o "apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bernis, membros da 'National Association for RetardedChildren' – NARC, organização fundada em 1950 nos Estados Unidos" (MAZZOTTA, 1994, p. 81 *apud* D'ANTINO, 1988, p. 39).

As APAEs, desde sua origem, vêm participando ativamente na elaboração de políticas públicas no âmbito da educação do deficiente e da formação de profissionais, promovendo atendimento a deficientes nos âmbitos educacional e da saúde por meio de instituições distribuídas pelo país, configurando-se como "(...) espaços privilegiados para o oferecimento de educação para o trabalho, programas de autodefensoria, atendimento terapêutico (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia etc.) e orientação para familiares" (GLAT et al., 2015, p. 106).

Em contrapartida, Ferreira (1994) faz uma crítica, apontando que as instituições especializadas, em função de conceberem o atendimento da pessoa com deficiência no âmbito da caridade, impediram que as suas necessidades fossem incorporadas no rol dos direitos

[4] Exclusivo aqui é utilizado com o sentido de único atendimento frequentado pelo aluno com deficiência intelectual.

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

da cidadania. Soma a esse aspecto o caráter ambivalente e ambíguo dessas instituições, de fraternidade, solidariedade, benemerência, paternalismo e assistencialismo, que orientaram essas instituições, gerando um estilo institucional próprio e que parece resistir ao tempo (D'ANTINO, 1988).

Porém, no contexto da educação inclusiva, as instituições especializadas necessitam de ressignificação, sobretudo em relação às finalidades, currículos e práticas para superar o caráter assistencialista e garantir o apoio pedagógico aos alunos com deficiência, visando promover o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e aprendizagem acadêmica. Isso implica profunda mudança e ruptura com o modelo que tradicionalmente prevaleceu nessas instituições pautado, predominantemente, pelo assistencialismo e com pouco ou nenhum compromisso com o desenvolvimento do currículo escolar. Em síntese, essas instituições especializadas podem ter uma importante atuação, sob uma concepção colaborativa e nova, junto às redes de atendimento básico de saúde e de educação, assim como aos programas de habitação e lazer, entre tantas outras esferas sociais (GLAT, 2009).

Essa nova forma de organização e funcionamento das instituições orientadas pela política de educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento do apoio às escolas comuns no atendimento aos alunos com deficiência intelectual. Cabe destacar que, especificamente em relação às APAEs, essa perspectiva pode provocar a evolução do atendimento realizado por essa instituição de uma perspectiva assistencial para uma perspectiva mais educacional de apoio às escolas regulares.

Diante dessa realidade, o presente estudo se orienta pela seguinte questão: Como a instituição especializada tem organizado o apoio às escolas regulares no atendimento ao aluno com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva?

Percurso metodológico

A pesquisa que embasa este artigo foi desenvolvida em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Participou do estudo a coordenadora pedagógica da referida instituição. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados.

A pesquisa qualitativa em educação, segundo Bogdan e Bicklen (1994), constitui-se por ter um ambiente natural como sua fonte direta de dados, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, dá-se relevância aos significados construídos pelas pessoas com respeito aos fatos, e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A entrevista semiestruturada é um dos principais caminhos para se realizar a coleta de dados no âmbito da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2006). Essa, ao mesmo tempo em que "valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 2006, p. 146). Sendo assim, o informante, expressando esponta-

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

neamente suas ideias e experiências, dentro do foco principal apontado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Além disso, em educação especial, a entrevista é o meio mais adequado para se obter determinado tipo de informação, por exemplo, a concepção de um sujeito ou de um grupo a respeito de determinado objeto (DIAS; OMOTE, 1995).

Para a obtenção dos dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo as seguintes questões: *Você poderia explicar como é o funcionamento da instituição na atualidade?*; *As políticas públicas na área da educação, na perspectiva da educação inclusiva, têm provocado mudanças na forma de organização da APAE? Se sim, você poderia explicar as principais mudanças?*; *Qual é o público-alvo atendido pela instituição?*; *Há critérios para a matrícula dos alunos na instituição? Se sim, quais?*; *Quantos alunos são atendidos pela instituição? Desses, quantos frequentam a escola comum e, portanto, frequentam a APAE apenas no contraturno?*; *Que tipo de escola de educação básica os alunos frequentam predominantemente: estadual, municipal ou privada?*; *Conte um pouco como tem sido a parceria entre a APAE e as escolas comuns de educação básica*.; *Há alguma articulação entre o trabalho desenvolvido pela APAE e o das escolas comuns, do ponto de vista do currículo?*; *Há algum tipo de trabalho conjunto entre a APAE e as escolas do ponto de vista do planejamento do trabalho pedagógico? Se sim, explique*. *Completando, há uma sistemática de encontros periódicos entre os profissionais da APAE e da escola para o planejamento e acompanhamento do trabalho?*; *Como tem sido a participação das famílias na gestão da instituição, nos âmbitos administrativo e pedagógico?*; *Qual o perfil dos profissionais que hoje atuam na instituição em relação à formação inicial?*; *Como tem sido a relação dos gestores (direção e coordenação) com a formação continuada dos profissionais da APAE?*; *Como tem sido a formação continuada dos profissionais da APAE na área da Educação Especial?*

A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Os dados obtidos com a entrevista foram lidos e relidos, e deles extraídos os principais aspectos tendo em vista os objetivos da pesquisa. Da leitura dos dados identificou-se quatro eixos de análise, a saber: 1) A organização e o funcionamento da instituição especializada; 2) Os alunos que frequentam a instituição; 3) O apoio da instituição às escolas comuns e a relação com as famílias; 4) O perfil e a formação dos profissionais da instituição.

Análise e discussão dos dados

A análise e a discussão dos dados serão apresentadas em função dos quatro eixos de análise já mencionados.

Da organização e o funcionamento da instituição

A instituição realiza dois tipos de atendimento: um oferecido aos alunos no contraturno da escola regular, com 70 participantes, e outro exclusivo do qual participam alunos que já frequentaram a escola regular e por algum motivo não conseguiram permanecer nela,

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

esse com 170 alunos. De acordo com a entrevistada o atendimento exclusivo é organizado a partir de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Nele cada aluno é atendido segundo um plano de ensino individualizado, elaborado pelo professor e a equipe técnica.

Outro aspecto da organização obtido com a entrevista foi a ênfase dada pela instituição à realização de atendimentos na área da saúde, em detrimento dos de cunho educacional organizados em função do currículo escolar. Tal aspecto foi verificado no relato da entrevistada sobre, por exemplo, a organização dos horários dos atendimentos dos alunos, evidenciando as prioridades e o número de profissionais muito maior da área da saúde. Tal enfoque reforça o que foi salientado por Ferreira (1994) há mais de 20 anos, ou seja, de que "nas instituições especializadas, a área e a visão dominantes estão com a medicina, sendo que, nem sempre os professores ou coordenadores pedagógicos pertencem à equipe" e participam das discussões realizadas nesse âmbito (p. 64). Essa característica elucida a contradição apontada por Glat et al. (2015) de que embora as APAEs tenham participado da luta pelos direitos educacionais dos deficientes ainda são muito presentes, nessas instituições, "as tradições clássicas de atendimento clínico e uma organização de cunho paternalista e pouco emancipador dos usuários e de suas famílias" (2015, p. 104). O caráter paternalista pode ser identificado no fato de a instituição investigada acolher os alunos que fracassam e são excluídos pelo sistema regular de ensino sem questionar ou fazer um movimento de resistência a essa lógica e de luta pela melhoria da qualidade dos percursos escolares. Entretanto, é importante destacar que essa prática além de reforçar a exclusão, favorece que a escola permaneça da mesma maneira, sem realizar a reorganização necessária.

Em relação ao impacto das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, na organização da instituição, a entrevistada relatou que atualmente ela (a instituição) recebe uma demanda grande de alunos que a procuram e que estão matriculados na escola. Isso evidencia que a escola regular não está conseguindo suprir o apoio aos alunos, ou seja:

> **[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT; BLANCO, 2009, p. 24).**

Em suma, foi possível perceber no relato da entrevistada o reconhecimento dos avanços decorrentes das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, entretanto, o trabalho da instituição ainda não se reorganizou no sentido de priorizar o apoio à escolarização dos alunos com deficiência.

Dos alunos que frequentam a instituição

Em relação ao público-alvo da instituição, foi relatado que todos os alunos que a frequentam têm deficiência intelectual e que entre esses alguns apresentam outra deficiência

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

associada, configurando-se, portanto, em casos de deficiência múltipla. Segundo relatos da entrevistada, toda criança cuja mãe vai à instituição fazer a matrícula vem encaminhada pelo Hospital das Clínicas ou pela própria escola na qual o aluno encontra-se inserido. No processo de triagem, se o aluno tiver de 14 a 16 anos de idade e não estiver frequentando a escola comum, a instituição busca encaminhá-lo. Nesse processo, a instituição realiza contato com a Diretoria de Ensino para identificar a escola mais próxima à residência do aluno com o intuito de viabilizar a locomoção. Além disso, é pertinente ressaltar que, de acordo com a entrevistada, os alunos que chegam à instituição para o atendimento exclusivo são, normalmente, encaminhados pela Diretoria de Ensino, possivelmente indicados pelas escolas. Nesse caso, passam por uma avaliação da área da psicologia, visando confirmar se eles necessitam de apoio permanente.

Outro dado interessante diz respeito à questão da demanda advinda da Diretoria de Ensino do Estado e da Secretaria de Assistência Social, pois segundo a entrevistada são alunos que evadiram da escola e que estão em alta vulnerabilidade dentro do município, e por isso são encaminhados por essas instâncias. Ou seja, conforme discutido no eixo de análise anterior, o aluno chega à instituição após uma experiência de fracasso na escola regular ou de uma experiência anterior na própria instituição, o que aponta para as dificuldades da instituição, tanto para promover a escolarização do aluno como para apoiá-lo na escola comum.

A respeito dessa trajetória do aluno com deficiência da escola comum para a instituição especializada, como uma transferência sem volta, Baptista e Silva Junior (2015) fazem a seguinte ponderação:

> [...] a permanência nas escolas especiais se constitui como uma experiência duradoura, que envolve tendencialmente a maior parte da vida escolar desses alunos, sem favorecer o alegado "trânsito" que estaria associado à suposição de uma necessidade de preparar-se para a inclusão (p. 124).

Para esses autores, esse tipo de encaminhamento reforça a ideia de que há alunos que são da escola regular e outros que seriam da escola especial (BAPTISTA; SILVA JÚNIOR, 2015).

Do apoio da instituição especializada às escolas comuns e da relação com as famílias

No contexto da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado tem suas funções redefinidas e ampliadas. De acordo com o Art. 3º. do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), são objetivos do atendimento educacional especializado:

> I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (p. 1).

Para a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.
> Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (p. 10).

Em relação às parcerias estabelecidas com a instituição, a entrevistada esclareceu que a mesma faz atendimento educacional especializado no contraturno de uma parte dos alunos matriculados nas escolas municipais e estaduais. Embora existam nessas redes salas de recursos inseridas nas escolas regulares, essas não são suficientes para atender à demanda.

Esse modelo que integra atendimento na sala de aula comum com apoio da sala de recursos no contraturno corresponde ao que foi recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que:

> § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

E pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), que define que:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

> II – aprendizado ao longo de toda a vida;
> III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

É importante considerar que o atendimento no contraturno é uma condição necessária, mas não é o suficiente para garantir o direito dos alunos com deficiência à educação de qualidade, o que pressupõe acesso, mas, principalmente, o aproveitamento acadêmico. Não se trata, portanto, de oferecer uma diversidade de atendimentos e sim de oferecer atendimento de qualidade.

As turmas da instituição são constituídas cada uma por seis alunos com deficiência intelectual, os quais são atendidos em dois dias da semana no contraturno da escola. Acerca dessa estrutura e periodicidade, cabe refletir se ela é suficiente para garantir apoio no desenvolvimento do currículo. O professor responsável por essas turmas na instituição, às vezes, frequenta a escola para conversar com o professor da classe comum, entretanto, isso ocorre principalmente quando há queixas da escola acerca do comportamento do aluno. A respeito disso cabe questionar: Qual a participação do professor especializado no desenvolvimento do currículo escolar? Como a instituição e o professor especializado têm apoiado a escola na organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual? Há uma prática de reflexão conjunta entre os professores da escola e da instituição em torno do currículo escolar, do planejamento e das práticas pedagógicas? Quais as condições que a instituição tem de implementar a antecipação dos conteúdos ou o reforço do que foi trabalhado pela escola se o professor tem na sua turma seis alunos de escolas e níveis diferentes? Como atender às especificidades de cada aluno com deficiência intelectual na organização do ensino? O que é priorizado nesses dois dias de atendimento semanal, atendimento educacional ou atendimento pela equipe da saúde (fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e fisioterapia)? Mediante essa complexidade no trabalho com o currículo cabe considerar que a instituição possivelmente realiza um trabalho que é independente e paralelo ao da escola. Com relação essa falta de articulação, Tavares Silva (2015) pondera que:

> [...] as práticas curriculares, quando construídas no espaço de apoio pedagógico especializado, têm sido referendadas por um "princípio de autonomia curricular", que se expressou, de um lado, na escolha do método de ensino ou na organização didática, e de outro, na pouca identificação com os conteúdos prescritos para as diferentes áreas de conhecimento. E, este contexto, pareceu tipificar um

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

> processo de alterações (singularização e/ou acréscimos) de conteúdos, ao nível da identificação do grande e pequeno porte do apoio, não sujeito à discussão e negociação participada dos vários envolvidos e não se constituindo, deste modo, como um processo que atingiria a globalidade da escola e comprometeria todos os seus agentes (TAVARES SILVA, 2015, p. 93).

Essa problemática reforça a necessidade de reorganização desses atendimentos realizados no contraturno, especificamente pela instituição especializada em questão, priorizando o desenvolvimento do currículo escolar e o atendimento previsto na legislação, e assim, possibilitar que o aluno com deficiência intelectual usufrua plenamente a escola.

No contexto da educação inclusiva:

> [...] a maioria das instituições filantrópicas especializadas e escolas especiais, de modo geral, necessitam de ressignificação, sobretudo no que tange aos objetivos programáticos e metodologias de ensino-aprendizagem, para dar conta das atuais demandas do processo de inclusão social de sua clientela. Porém, isso não significa que essas instituições devam ser fechadas. Pois, não se justifica desconstruir projetos sedimentados, mesmo que tenham falhas, sem ter alguma alternativa viável para substituí-los (GLAT et al., 2015, p. 101).

A entrevistada destacou ainda que são encaminhados para a instituição aqueles alunos que necessitam de atendimento clínico, como: fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e fisioterapia. Portanto, para esses o atendimento prioritário nesse local, é o da área da saúde em detrimento do educacional. Ou seja, nos dois dias nos quais os alunos frequentam a instituição no contraturno do período escolar são submetidos a uma série de atendimentos com pouca ou nenhuma relação com o currículo escolar. Nesse caso, o aluno é prejudicado, pois acaba não recebendo apoio para as questões educacionais. Essa forma de organização acentua o distanciamento entre a instituição e a escola.

Glat e Nogueira (2002 apud GLAT; BLANCO, 2009) consideram essa situação como sendo uma "dicotomia entre ensino 'especial' e 'regular'" e destacam que:

> [...] esta visão dicotômica atua como elemento que reforça o mito – ainda muito impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os 'normais' e os 'especiais', e consequentemente, duas categorias distintas de professores: os professores 'regulares' e os professores 'especializados' (p. 31).

Em síntese, o trabalho da instituição analisada segue paralelo ao trabalho da escola. Não há espaços de reflexão conjunta sobre o ensino do aluno com deficiência intelectual e, ainda, o trabalho com o conhecimento e o currículo escolar não são priorizados pela instituição. Portanto, este estudo não identificou avanços da instituição na direção de uma parceria com a escola na organização dos apoios aos alunos com deficiência intelectual.

Neste estudo nos interessou conhecer também sobre o relacionamento da instituição com as famílias. Essa relação tem sido complexa e permeada por muitas variáveis (por exem-

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

plo, nível social, econômico e educacional, experiências anteriores dos pais com os professores e vice-versa, nível de habilidade de comunicação interpessoal de pais e professores, estigmas e preconceitos, entre outras) que dificultam a construção de relações efetivas.

De um lado, as instituições se queixam da apatia ou indiferença dos pais, da falta de tempo, energia e compreensão em relação à necessidade da instituição, da ausência do pai na reunião e do não reconhecimento do trabalho realizado em benefício de seus filhos. De outro, as famílias se queixam de problemas com os horários e a duração das reuniões, da falta de transporte para levarem os filhos à instituição, de dificuldade de comunicação com os profissionais (uso de linguagem técnica), de sentimento de inferioridade quando se relacionam com os profissionais, de dúvidas em relação à deficiência de seu filho e de como poderiam ajudá-lo (AIELLO, 2002).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) valorizou e apontou para a necessidade da participação das famílias no processo de decisão e planejamento dos processos educacionais dos filhos com deficiência. Essa participação vem evoluindo lentamente, mas ainda permanece um significativo distanciamento entre professores e profissionais da instituição e a família dos alunos público-alvo da educação especial.

Para Aiello (2002), esse distanciamento decorre possivelmente de dois aspectos: da ênfase dada pelos profissionais nas dificuldades do aluno e não nas suas potencialidades e da participação dos pais (normalmente da mãe) como meros informantes e não como parceiros na tomada de decisão e planejamento sobre o processo educacional do filho com deficiência o que parece enfraquecer as interações. De acordo com Sigolo et al. (2015), esse distanciamento é reflexo do entendimento de que os pais dos alunos com deficiência não são capazes de contribuir na elaboração de propostas educacionais e ou projetos pedagógicos. Sobre essa condição de participar na escolarização dos filhos consideram que:

> [...] provavelmente, não o consigam ao nível acadêmico, mas podem apresentar as suas dificuldades e capacidades numa dimensão pessoal e relativa ao âmbito familiar e, em seguida, este conteúdo possa ser traduzido ao nível pedagógico pelos profissionais da educação (SIGOLO et al., 2015, p. 183).

De acordo com o nosso entendimento, esse distanciamento decorre também da falta de condições objetivas de trabalho dos professores e profissionais da instituição para desenvolverem programas de orientação às famílias.

Segundo relato da entrevistada, a participação da família no processo educacional dos filhos com deficiência que frequentam a instituição investigada é ainda muito incipiente. A coordenadora relatou que a maioria dos pais trabalha e não tem tempo para frequentar a instituição. Apesar disso, quando são solicitados para colaborar com as campanhas e eventos para levantamento de recurso tem recebido apoio, entretanto, essa participação é pontual e não atinge um envolvimento mais intenso com as questões educacionais dos filhos.

A instituição, portanto, não conta com as famílias no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, não há uma cultura de gestão participativa das questões pedagógicas, e não somente das administrativas e financeiras.

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

No entender deste estudo, a instituição pode contribuir com o empoderamento das famílias por meio de programas de formação acerca da deficiência, dos direitos educacionais dos filhos, das questões acadêmicas, do percurso escolar, do currículo, das responsabilidades da família, da instituição e da escola, das interações com a pessoa com deficiência, dos recursos disponíveis na comunidade, entre outras questões. De posse desses recursos as famílias teriam melhores condições de participar da escolarização do filho com deficiência tanto na escola comum como na instituição especializada.

Neste estudo, percebeu-se que as relações entre a instituição especializada investigada com a escola comum e a família dos alunos são muito frágeis. No contexto da educação inclusiva, a instituição tem um papel fundamental como formadora das famílias e dos professores da escola comum. Entretanto, isso depende de condições de trabalho dos professores da instituição especializada e de políticas públicas de formação e de atendimento que possibilitem a garantia de espaços de reflexão conjunta entre familiares e profissionais da instituição especializada e da escola comum acerca dos aspectos educacionais, do currículo, das metodologias de ensino, entre outros aspectos.

Do perfil e da formação dos profissionais da instituição

Em relação à formação inicial, foi relatado que todos os professores que atuam na instituição com os alunos com deficiência intelectual são pedagogos. As habilitações nas diferentes áreas das deficiências foram tradicionalmente oferecidas vinculadas ao curso de Pedagogia. O egresso desse curso era um profissional habilitado para atuar nos serviços de Educação Especial como, por exemplo, nas classes especiais, salas de recursos e instituições especializadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) extinguiram as habilitações. A partir de 2006 os cursos sofreram, portanto, nova regulamentação visando atender a essas diretrizes. Consequentemente, as habilitações consolidadas nas instituições de ensino superior foram sendo gradativamente extintas e a área da Educação Especial foi ficando circunscrita a poucas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, obrigatórias e ou optativas. Os professores da instituição formados antes de 2006 podem ter cursado habilitação específica junto ao curso de pedagogia para o ensino de alunos com deficiência, mas aqueles que se formaram posteriormente receberam no curso uma formação possivelmente muito restrita sobre a temática.

Nas últimas décadas, em relação à formação inicial, diferentes políticas e legislações têm provocado a adequação do currículo dos cursos de formação de professores à perspectiva da educação inclusiva a partir da inserção de disciplinas e ou conteúdos sobre o ensino de alunos público-alvo da educação especial. Merece destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Resolução CNE/CP nº. 1/02 (BRASIL, 2002); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº. 7.611/2011

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

(BRASIL, 2011); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Entretanto, é relevante destacar que a inserção de apenas uma ou duas disciplinas por curso não é o suficiente para garantir que o futuro pedagogo adquira os conhecimentos necessários para ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial (PEDROSO, CAMPOS e DUARTE, 2013). Essa presença, ainda pequena e pontual, reforça a díade: educação especial e educação geral, pois não garante uma discussão acerca do ensino dos alunos público-alvo da educação pelo conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia.

Em relação à formação continuada, não há na instituição investigada um programa com essa finalidade, isso não está previsto na jornada de trabalho dos professores e, portanto, não há recurso financeiro para remunerá-los por essa atividade que deve ocorrer fora do horário das aulas. A ausência de um programa permanente de formação continuada dos professores da instituição também pode limitar o desenvolvimento das práticas institucionais na direção da educação inclusiva. Nesse sentido, a ausência de um programa de formação continuada acaba por impedir a garantia de um tempo (dentro da jornada de trabalho e remunerado) para que os professores e demais profissionais da instituição possam refletir conjuntamente sobre as práticas e planejar intervenções pedagógicas visando o desenvolvimento do currículo escolar.

De acordo com Mendes (2008, p. 98), apenas a regulamentação das legislações não é o suficiente para uma educação inclusiva eficaz, pois [...] "ainda que estivessem garantidos cursos, disciplinas ou a mera introdução de conteúdos em cursos de formação inicial, isso ainda não seria suficiente para produzir mudança conceitual [...]". Ademais, para essa autora, a formação de professores do ensino regular deve ocorrer na formação inicial, por meio de processos sistematizados, evitando assim a necessidade permanente de preencher lacunas com cursos de formação continuada, realizados com o objetivo de suprir a falta constante de professores habilitados para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação continuada dos professores na área da educação inclusiva e do atendimento educacional do aluno público-alvo da educação especial nas classes comuns, realizada tanto por iniciativa desses docentes ou proposta pelas próprias redes de ensino, tem ocorrido predominantemente por meio de cursos de especialização (lato sensu), na modalidade a distância, aligeirados, em muitos casos, nem sempre compromissados com a desejada qualidade de formação. Embora esses programas de formação possam apresentar algum aspecto positivo, certamente não são suficientes para promover a necessária reflexão da práxis, a renovação das práticas pedagógicas e a transformação da escola na direção da educação inclusiva.

A formação continuada, nessa perspectiva, supõe que os problemas dos educadores são comuns e propagam soluções genéricas sem considerar o contexto real e a situação geográfica, social, cultural e educativa concreta do professor. Esse modelo de formação padronizadora, historicamente predominante, assenta-se no treinamento, na transmissão de soluções por um especialista, na ênfase no conhecimento específico, no paradigma positivista e na racionalidade técnica, sem possibilitar a contextualização, o diálogo, o debate e a

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

reflexão (IMBERNÓN, 2010), dedicando pouco ou nenhum tempo para o estudo e a análise da prática pedagógica do professor na sala de aula. Consequentemente, não tem gerado respostas para os problemas específicos dos professores da esfera da educação inclusiva e do ensino do aluno com deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, é urgente substituir o modelo de formação genérica, a qual apresenta soluções para tudo por um modelo que se aproxime das situações problemáticas em seus contextos reais, ou seja, da prática das instituições educacionais, como propõe Imbernón:

> Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pôde por em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (2010, p. 55).

Desse modo, cabe considerar o quanto a falta de uma política de formação continuada na instituição impede a constituição de uma cultura de reflexão conjunta acerca das práticas pedagógicas, da aprendizagem dos alunos e do currículo escolar. Paradoxalmente, quando questionada se a instituição promove reuniões pedagógicas com os profissionais que dela fazem parte, a mesma afirmou que adota essa prática, porém, para que isso seja possível é necessário dispensar os alunos da aula. Tal situação evidencia a ausência de uma política que garanta esse tempo de formação aos profissionais sem que eles precisem abdicar de um dia letivo para realizar essas reuniões, prejudicando os alunos. A periodicidade dessas reuniões, feitas de três em três meses, é mais um dado preocupante, pois muitas questões vivenciadas pelos professores necessitam de uma discussão imediata que possa contribuir com a superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho e acabam não sendo analisadas coletivamente, podendo permanecer sem nenhum encaminhamento mais específico.

Esse dado corrobora com a observação de Tavares Silva (2015), de que "[...] há um grande número de condicionantes, de ordem da formação inicial, continuada e de domínio de referenciais teóricos [...] que levam as escolas e professores a manterem inalteráveis suas práticas (p. 84). Dias e Pedroso (2015) destacam a necessidade de implementação de ações formativas, inicial e continuada, para que os professores adquiram recursos teórico-práticos necessários na escolarização e no apoio aos alunos público-alvo da educação especial.

No nosso entender, a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, tanto dos professores da escola comum como da instituição especializada, deveria contemplar práticas coletivas de reflexão e planejamento.

Pelo exposto, é possível concluir que a ausência de políticas de formação e de valorização da prática docente acaba impedindo o desenvolvimento profissional dos professores da instituição investigada, o que, possivelmente, tem reflexo na qualidade dos processos escolares vivenciados pelos alunos. No entender deste estudo, a formação inicial e conti-

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

nuada dos professores é um fator que tem forte impacto no desenvolvimento das práticas institucionais na perspectiva da educação inclusiva.

Considerações finais

A realização desta pesquisa evidenciou a importância de estudos que se proponham a adentrar as instituições especializadas e as escolas para analisar como tem ocorrido a escolarização dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva.

Por meio deste estudo foi possível verificar que as políticas de educação inclusiva estão possibilitando a ampliação do acesso de alunos com deficiência na rede regular de ensino, entretanto, isso não tem provocado com a mesma intensidade a reorganização da instituição investigada. Ao contrário disso, é possível que a instituição especializada permaneça realizando um trabalho orientado pelo assistencialismo, sem relação efetiva com o currículo escolar, ou seja, paralelo à escolarização regular dos alunos com deficiência. É possível, também, que a escola permaneça da mesma maneira, sem se envolver efetivamente com o ensino dos alunos com deficiência. Em outras palavras, o avanço das políticas de educação inclusiva parece não ter alterado a lógica que historicamente orientou as instituições especializadas e as escolas no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual.

Para superar essa situação, é necessário que as políticas avancem no sentido de garantir efetiva parceria entre a instituição especializada e a escola para consolidar uma rede de apoio aos alunos com deficiência, desenvolver a formação continuada dos professores das duas instâncias e estabelecer espaços permanentes para a reflexão e o planejamento conjuntos das práticas pedagógicas. Em suma, é preciso que as políticas de inclusão avancem na direção de melhorar as condições objetivas de trabalho e de valorização docentes.

Este estudo mostrou ainda que é necessário ampliá-lo buscando:

– dar voz aos alunos com deficiência intelectual para que relatem suas percepções sobre o percurso escolar na escola comum e na instituição especializada, reconhecendo que os mesmos têm muito a contribuir com o processo de reorganização dos serviços de educação especial;

– implementar, com os professores da instituição especializada e da escola regular, estudos na perspectiva da pesquisa ação colaborativa, buscando desenvolver e investigar práticas conjuntas de reflexão e planejamento do ensino;

– investigar como tem ocorrido a parceria entre os demais serviços de educação especial e a escola comum em relação ao apoio aos alunos com deficiência intelectual.

Referências

AIELLO, A. L. R. Família Inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**, São Carlos: EduFSCar, 2012.

ALMEIDA, M. A. (org.). **Deficiência intelectual:** realidade e ação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, São Paulo: SE, 2012.

BAPTISTA, C. R.; SILVA JUNIOR, E. M. da Escolas Especiais: trajetórias, sentidos e perspectivas na vida de alunos com deficiência. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras, São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**, Porto: Porto Editora, 1994.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96), Brasília: Centro Gráfico, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 12/03/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ Acesso em: 12/03/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ Acesso em: 12/03/2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ Acesso em: 12/03/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 12/03/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html Acesso em: 12/03/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 12/03/2016.

CANDAU, V. M. Educação e Inclusão Social: desafios para as práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática:** questões contemporâneas, Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2009, p. 15-28.

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada:** marcas que o passado abriga e o presente esconde, São Paulo: Memmon, 1998.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995.

DIAS, T. R. S.; PEDROSO, C. C. A. Inclusão e os desafios na reorganização da escola. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras, São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência, 2. ed., Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V.; REDIG, A. O papel das instituições filantrópicas especializadas na educação especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras, São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, R. de C. B.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente, Brasília: Líber Livro, 2011.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em educação especial:** Conhecimento para fundamentar a prática. Capítulo 7 (p. 92-122), Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES-PROESP, 2008.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial, São Carlos: UFSCar, 2014.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J., Ap. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**. V. 17, n. 1, jan./abr., 2013. Disponível em:

http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>. Acesso em: 29 de abril de 2013.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**, São Paulo: Summus, 2006, p. 31-71.

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116

SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. **Intellectual disability:** definition, classification and systems of support, Washington (DC): AAIDD, 2010.

SIGOLO, S. R. R. L.; RINALDO, S. C. O.; RANIRO, C. As famílias de crianças com deficiência: desvelando os desafios para o processo de escolarização. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras, São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

TAVARES SILVA, F. de C. Algumas notas de análise sobre a escolaridade dos alunos com deficiência: por entre adaptações, flexibilizações e diferenciações curriculares. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras, São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Necessidades Educativas Especiais, Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

Recebido em: 29 de maio de 2016

Aceito em: 5 de julho de 2016

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp97-116