

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

TÂNIA GONÇALVES MARTINS

**A LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
INSTITUIÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS:
uma análise a partir do conceito de metacontingência**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

TÂNIA GONÇALVES MARTINS

**A LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
INSTITUIÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS:
uma análise a partir do conceito de metacontingência**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna.

São Paulo
2014

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho

Aos meus filhotes queridos, Pablo e Clara.

Minhas fontes de amor e alegria... Motivos de
minha força e persistência.

Aos meus amados pais... meu exemplo, meu
esteio.

Por vocês cheguei aqui...

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Prof. Sergio Luna, que me ENSINOU, orientou, apoiou, amparou e protegeu... Reitero meus sinceros agradecimentos, a você, que considero como PAI acadêmico. Podem acreditar, esta categoria existe!

À minha FAMÍLIA... companheira e solidária. Marcelo, Gabi, Renato (Zezão de titia)... A todos vocês... e a cada um que me acompanhou mais de perto nessa jornada, obrigada por TUDO.

Aos amigos do Geine/UFMG... Quantos momentos bons... quanta prosa boa.

Ao Paulo Àureo, “meu EX”, pelos bons tempos... pela consideração e apoio com os filhotes.

Sr. Serafim, cunhadas queridas, ... D. Maria. Obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim e por meus filhos.

Aos Professores e colegas do PED, que s a u d a d e . . .

RESUMO

No processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as relações entre pares de alunos configuram comportamentos sociais em que comportamento de cada indivíduo gera consequências que têm reflexo sobre o comportamento do grupo. O estudo foi desenvolvido com base na análise documental da Legislação Educacional que versa sobre a estruturação da Educação Especial na perspectiva inclusiva: a PNEE/2008, o Decreto N° 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB n° 4/2009. Objetivou-se identificar indicadores de estruturação e organização do sistema inclusivo dispostas nestas normas, considerando suas propostas e diretrizes educacionais como contingências que se entrelaçam em metacontingência para o desenvolvimento de escolas capazes de atender a TODOS. O processo de análise dos dados foi realizado verificando-se possibilidades de inter-relação entre contingências classificadas como referentes à Escola Inclusiva ou referentes à Educação Especial em cada documento e, posteriormente, o entrelaçamento de contingências destes dois grupos, discutindo-se como a documentação, em análise, poderia contribuir para garantir uma educação de qualidade para todos, considerando que as mudanças decorrentes da aplicação das normas poderiam ter consequências reforçadoras na constituição de uma sociedade mais inclusiva. Os resultados apontaram que, obedecendo ao princípio inclusivo, a legislação avança buscando estabelecer qual a relação possível entre ensino comum e Educação Especial, reafirmando a importância e a necessidade dessa área de conhecimento como subsídio para o desenvolvimento de escolas inclusivas. A proposta de estruturação da educação nos moldes inclusivos enfatiza a organização do atendimento educacional especializado (AEE) para receber o público-alvo da Educação Especial em salas de recursos multifuncionais visando eliminar barreiras pedagógicas e de comunicação que dificultem a inclusão deste grupo no ensino comum. Por outro lado, não apresenta diretrizes para o trabalho com este público nas classes inclusivas orientando sobre a adequação curricular, a utilização de recursos, a revisão de métodos de ensino e de avaliação que poderiam ser utilizados com todos os alunos em benefício daqueles que encontram barreiras pedagógicas no processo de escolarização. Constatou-se que as orientações presentes nas normas educacionais podem estimular a interlocução e reforçar a integração entre o ensino comum e a Educação Especial no sentido de desenvolver práticas cada vez mais inclusivas que, se propagadas ao longo do tempo, resultarão em mudanças nas práticas culturais em favor de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação Inclusiva; Educação Especial; Metacontingência.

ABSTRACT

In the teaching-learning process, the teacher-student relationship and the relationships between pairs of students configure social contingencies so that individual behavior produces consequences which reflect on the behavior of members of the group. The present study was developed based on documentary analysis of the Educational Legislation that deals with the structuring of Special Education on an inclusive perspective: the PNEE/2008, the Ordinance 7.611/2011 and the Resolution CNE/CEB 4/2009. The aim was to identify indicators of structuring and organization of the inclusive system present in these regulations considering their proposals and educational guidelines as contingencies which are woven into metacontingency for the development of schools capable of attending EVERYONE. The data analysis was carried out checking the possibilities of interrelation between contingencies classified as related to Inclusive School or to Special Education in each document and, then, the interlacing of contingencies of these two groups, discussing how the documentation in analysis could help to ensure high-quality education to all. The results have shown that obeying the inclusive principle the legislation moves forward seeking to establish possible relations between regular education and Special Education, reaffirming the importance and necessity of this area of knowledge as an input for the development of inclusive schools. The proposal of education structured in an inclusive manner stresses the organization of the specialized educational services to receive the Special Education audience in multifunctional rooms aiming the elimination of pedagogical and communication barriers which hamper the inclusion of this group in regular education. On the other hand, it does not present guidelines for the work with this audience in the inclusive classes orienting about curricular adequacy, resource utilization, review of teaching and examination methods which could be used with all the students in benefit of those who find pedagogical barriers in schooling process. It was found that the orientations present in educational regulations can stimulate dialogue and strengthen the integration between regular education and Special Education in order to develop more inclusive practices that if propagated over time result in changes in cultural practices in favor of a more inclusive society.

KEYWORDS: Educational Politics; Inclusive Education; Special Education; Metacontingency.

RÉSUMÉ

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, le rapport professeur-élève et les relations entre les élèves configurent des comportements sociaux ; or, le comportement de chaque individu produit des conséquences qui se reflètent sur celui de l'ensemble du groupe. L'étude a été développée à partir de la législation brésilienne ayant pour sujet la structuration de l'éducation des élèves aux besoins particuliers dans la perspective inclusive : la PNEE/2008, le Décret n° 7.611/2011 et la Résolution CNE/CEB n° 4/2009. On a visé à identifier les indicateurs de structuration et d'organisation du système inclusif disposés dans ces normes, en considérant leurs propositions et les directives éducatives comme des « *contingencies* » qui s'entrelacent dans une « *metacontingency* » (Glenn, 1988) pour le développement d'écoles capables de répondre aux besoins de TOUS. L'analyse de données a été réalisée en vérifiant dans chacun de ces documents des possibilités d'interrelation entre les « *contingencies* » classées comme relatives à l'École Inclusive ou relatives à l'École Spéciale et par la suite l'entrelacement de « *contingences* » de ces deux groupes. On a discuté comment la documentation analysée pourrait contribuer à assurer une éducation de qualité à tous, en tenant compte du fait que les changements résultant de l'application de normes pourraient avoir des conséquences renforçatrices dans la constitution d'une société plus inclusive. Les résultats ont montré que, suivant le principe inclusif, la législation avance lorsque elle cherche à établir la relation possible entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale, en réaffirmant l'importance et l'apport de ce domaine de connaissance pour le développement des écoles inclusives. La structure proposée de l'éducation dans le format inclusif met l'accent sur l'organisation des services éducatifs spécialisés pour accueillir le public cible de l'Éducation spéciale dans des salles disposant des ressources multifonctionnelles afin d'éliminer les obstacles pédagogiques et communicatifs qui entravent l'inclusion de ce groupe dans l'école ordinaire. D'autre part, on ne présente pas de directives pour travailler avec ce public dans les classes inclusives ni donne des conseils sur l'adaptation des programmes, l'utilisation des ressources, la révision des méthodes d'enseignement et d'évaluation qui pourraient être utilisés avec tous les élèves au profit de ceux qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage dans le processus de scolarisation. On a constaté que les orientations présentes dans les normes éducatives peuvent stimuler le dialogue et renforcer l'intégration entre l'école ordinaire et l'éducation spéciale de manière à développer des pratiques de plus en plus inclusives qui, si répandues au fil du temps, entraîneront des changements dans les pratiques culturelles en faveur d'une société plus inclusive.

Mots-clés: Politique Éducatives; Éducation Inclusive; Éducation Spéciale; *Metacontingency*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Entrelaçamento de Contingências referentes à escola inclusiva na PNEE/2008.....	67
Figura 2- Entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial na PNEE/2008.....	68
Figura 3- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva: PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB N° 04/2009.....	70
Figura 4- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Especial: PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB N° 04/2009.....	72
Figura 5- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva: Decreto 7.611/2011; Resolução CNE/CEB N° 04/2009 e PNEE/2008.....	74
Figura 6- Entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial: Decreto 7.611/2011; PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB N° 04/2009.....	76
Figura 7- A PNEE como metacontingência.....	78
Figura 8 - A Resolução CNE/CEB N° 04/2009 e a PNEE/2008 como metacontingência.....	80
A Figura 9 – Numeração de subsistemas formados por contingências entrelaçadas referentes à Educação Especial.....	82
Figura 10 – A legislação educacional como metacontingência.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de estrutura e organização de Escolas Inclusivas.....	26
Quadro 2 – Concepção de Educação especial expressa nos documentos analisados.	28
Quadro 3 – Tendência de restrição do público da Educação Especial.....	32
Quadro 4 - Garantias apresentadas no objetivo da PNEE considerada como antecedentes gerais para o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.....	51
Quadro 5 Classificação do conteúdo da PNEE conforme os termos da contingência tríplice.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: marcos históricos e transições para o modelo atual.....	17
LEGITIMAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	24
METACONTINGÊNCIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: uma perspectiva de análise.....	34
METACONTINGÊNCIA COMO UNIDADE DE ANÁLISE.....	36
Metacontingência como unidade de análise da legislação educacional.....	44
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	46
MÉTODO.....	49
Material e critérios de seleção.....	49
Procedimentos.....	49
RESULTADOS.....	53
IDENTIFICAÇÃO DE CONTINGÊNCIAS NOS DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	53
Contingências identificadas na PNEE/2008.....	57
Contingências identificadas na Resolução CNE/CEB N° 04/2009.....	59
Contingências identificadas na Resolução Decreto 7.611/2011.....	62
ENTRELAÇAMENTO DE CONTINGÊNCIAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	65
O entrelaçamento de contingências na PNEE/2008.....	66
O entrelaçamento de contingências na Resolução CNE/CEB N° 04/2009.....	69
O entrelaçamento das contingências identificadas no Decreto 7.611/2011.....	74

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO METACONTINGÊNCIA	77
PNEE/2008 como metacontingência.....	77
Entrelaçamento de contingências da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e da PNEE/2008 como metacontingência.....	79
Entrelaçamento de contingências do Decreto 7.611/2011, da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e da PNEE/2008 como metacontingência.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

Tem sido um grande desafio para a Educação obedecer ao princípio apregoado de que a escola deve atender a TODOS. Neste sentido, a política educacional vem sendo aprimorada com o propósito de nortear a configuração de serviços e de ações que sejam congruentes com a perspectiva inclusiva.

O discurso inclusivo e a reivindicação de direitos dos vários grupos têm hoje uma penetração e uma difusão que esperamos sejam duradouras e indicativas de uma verdadeira vontade política de enfrentamento dos complexos problemas educacionais que ainda se apresentam no Brasil. (LAPLANE e PRIETO, 2010, p. 935)

Diversos autores (BUENO, 2004; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA 1995/2011; KASSAR, 2011), periodicamente, remontam à história das políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência¹ e reiteram um percurso de inclusão gradual com o atendimento inicial desta população em instituições especializadas de cunho assistencialista, seguido da conquista pelo direito à educação, que evoluiu do ensino segregado em escolas ou classes especiais para a garantia do direito à escolarização nas escolas comuns com a proposição do sistema de Educação Inclusiva.

Kassar (2011) aponta a “experiência de diferentes países”, o “movimento da sociedade civil” e “acordos internacionais” (p. 48) como aspectos que se entrelaçam e auxiliam no engendramento e na disseminação da Educação Inclusiva. Neste processo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi consagrada como um marco, um referencial para o atendimento educacional democrático e igualitário, que inaugura o desenvolvimento desse novo paradigma na educação orientando a integração de todos os alunos nas escolas comuns e defendendo a estruturação de escolas inclusivas referenciadas na proposta de Educação

¹ O termo “pessoas com deficiência” foi adotado nesse trabalho, conforme o Decreto 6.949/2009 - que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009, *on-line*). Porém, ao citar o texto de outros autores, optou-se por fazer a transcrição literal mantendo o termo original utilizado nas obras e respeitando a periodicidade da terminologia utilizada na Educação Especial - terminologia que acompanhou a evolução da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, desconstruindo a ideia de que a deficiência era um problema do sujeito, mas uma condição que não trazia impedimento para sua inserção social.

Inclusiva.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, *on-line*)

A Declaração de Salamanca ganhou expressão quando recomendou a garantia de acesso à escola para todas as pessoas, reconhecendo a necessidade e a importância da integração e do direito de cada aluno de permanecer na escola com um ensino de qualidade. O texto da Declaração de Salamanca determina que o princípio que orienta a estrutura de ação em Educação Especial

[...] é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, de origem remota e de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (UNESCO, 1994, *on-line*)

Esta concepção induziu à normatização da Educação Inclusiva como meta do sistema de ensino e incitou a redefinição do papel da Educação Especial para se adequar às necessidades desse modelo educacional.

No Brasil, o documento foi adotado como um marco diretivo que repercutiu em mudanças na política educacional brasileira para a implantação da Educação Inclusiva. Melo, Lira e Facion (2005) ressaltam que “A conferência trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro, por meio de ementas que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inserções importantes na política educativa [...]” (p. 49). Motivou, contudo, a elaboração de decretos, resoluções, pareceres, e outros documentos normativos que vêm orientando a estruturação dos serviços e as diretrizes para o trabalho nos moldes inclusivos. No entanto, muitas dúvidas acompanham o processo de mudança que a legislação educacional e os sistemas de ensino vêm sofrendo. A mais recorrente refere-se ao papel da Educação Especial na constituição de serviços criados para subsidiar a permanência de alunos com necessidades especiais no ensino comum.

No documento de Salamanca, consta que as estruturas de ação para a Educação Especial devem levar em conta o espaço que esta ocupa no sistema educacional de cada país. No Brasil, a Educação Especial configurou-se num sistema de ensino paralelo àquele desenvolvido nas escolas comuns, voltando-se para a escolarização de alunos com deficiência. Diante desta estrutura consolidada, construída historicamente, reconhece-se a experiência e o conhecimento dos profissionais que ali atuam como cabedal para a organização do trabalho com alunos com deficiência nas escolas inclusivas.

Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. (UNESCO, 1994, *on-line*)

Neste sentido, a criação e a reestruturação de serviços especializados vêm sendo estimuladas com o intuito de minimizar, ou eliminar, as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência no percurso escolar e de propiciar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o sucesso da aprendizagem. Prieto (2010) aponta que, como consequência deste processo, foram observadas mudanças tais como o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum e a modificação da terminologia utilizada na legislação, substituindo-se o termo Educação Especial pelo termo Atendimento Educacional Especializado, numa tentativa de erradicar a concepção substitutiva dos serviços que, até o início dos anos 2000, respondiam pela maioria do atendimento escolar oferecido às pessoas com deficiência.

Porém, constitui um desafio conseguir que a Educação Especial ofereça serviços que não se configurem em espaços de segregação justificados pela necessidade de ensino especializado. Carvalho (2003) esclarece que o diferencial da proposta inclusiva está em defender o atendimento educacional de grupos segregados provocando o aperfeiçoamento das escolas para que sejam capazes de “[...] garantir a aprendizagem de qualquer aluno, sem eliminar a indispensável integração, que deve pautar a dinâmica das relações que se estabelecem na escola. Um aspecto é a organização dos sistemas; outro são os processos interativos humanos.” (p. 50). No entanto, Mendes (2006) aponta que entre as ações políticas para o desenvolvimento da inclusão escolar, o governo centralizou-se “[...] na questão de onde

os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar. (p. 400)”, deslocando o debate de seu cerne, que consistia em “[...] como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente [...]” (p. 400).

O que se observa no interior das escolas é que a Educação Inclusiva apregoada vem se traduzindo na redefinição do papel da Educação Especial e no aporte de serviços criados para a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Ou seja, contrariando a concepção difundida de que a escola inclusiva refere-se a um espaço educativo capaz de atender a todos que possuem necessidades especiais, o processo de inclusão está sendo reduzido aos alunos com deficiência que, na verdade, representam apenas uma parcela dos alunos que estão excluídos da escola comum. (CARVALHO, 2008; BRASIL, 2008b).

Prieto (2005) esclarece que existem duas vertentes diferenciadas para delimitar o grupo de alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Por um lado, temos a concepção adotada na legislação educacional brasileira atual² (PNEE/2008; Resolução CNE/CEB Nº 04/2009; Decreto nº 7.611/2011) que define os sujeitos com necessidades especiais como pessoas que possuem alguma deficiência, com altas habilidades/superdotação e aqueles que apresentam distúrbios globais no desenvolvimento. Numa outra concepção, compatível com aquela presente na Declaração de Salamanca, “[...] as necessidades educacionais especiais abrangem crianças, jovens e adultos que suscitam modificações no contexto escolar para terem condições que assegurem seu desenvolvimento e aprendizagem. E aí estão os alunos com liberdade assistida, os alunos com autismo, com deficiência e outros” (p. 102-103). Nesta acepção, o termo necessidades educacionais especiais refere-se a alunos cujas necessidades de intervenção ultrapassam o atendimento especializado oferecido pela Educação Especial, pois as demandas envolvem questões sociais.

Martins (2008) investigou, no estudo desenvolvido durante o Mestrado, o movimento do Governo de Minas Gerais para adequar os sistemas de ensino ao novo paradigma. Nas Escolas Estaduais de Ensino Especial de Belo Horizonte, a clientela se expandiu e extrapolou os muros das escolas especiais provocando um intercâmbio entre as escolas comuns e as de ensino especial, de modo que os profissionais viram a necessidade de trocar informações, experiências e construir uma nova prática para trabalhar em conformidade com o novo paradigma adotado.

Nas modificações promovidas pelo Governo de Minas Gerais para estruturar a

² Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009); Decreto Nº 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011).

Educação Inclusiva, coube à Educação Especial a tarefa de subsidiar o trabalho dos profissionais do ensino comum para atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotados. Porém, nesse intercâmbio entre o ensino comum e as escolas especiais, surgiam demandas de apoio para atender à diversidade de alunos que estavam nas escolas, mas que não eram identificados como clientela da Educação Especial. Por mais que os serviços da Educação Especial estivessem sendo estruturados com base na legislação educacional, e que sua clientela estivesse sendo atendida visando à inclusão no ensino comum, as escolas não haviam se constituído em espaços inclusivos, pois a proposta de Educação Inclusiva não se reduz a atender, nas escolas comuns, à clientela da Educação Especial. (MARTINS, 2008)

Os procedimentos necessários para a instituição de escolas inclusivas envolvem mudanças nas práticas tradicionais de ensino, a reestruturação dos ambientes educativos com a adequação dos espaços físicos e de recursos pedagógicos. Porém, a eficácia do ensino depende de mudanças no comportamento de cada pessoa envolvida no processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, de todos que integram a instituição escolar.

Segundo Rodrigues (2013), para identificar práticas inclusivas bem sucedidas “[...] é necessário considerar a complexidade do contexto educacional das nossas escolas públicas e buscar revelar os caminhos para a construção do fazer docente, as mudanças que configuram as práticas pedagógicas e as transformam em práticas inclusivas.” (p. 22). No processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, as relações entre pares de alunos e a interação destes com os recursos didáticos disponíveis configuram situações de interação social em que o comportamento de cada indivíduo gera consequências que têm reflexo sobre o grupo.

Considerando a Educação como uma construção social subentende-se que mudanças nos processos educativos e nas relações pessoais que ocorrem no âmbito escolar podem estabelecer formas de interações que terão reflexo nos comportamentos individuais e nas práticas sociais propiciando uma mudança cultural no sentido de desenvolver uma sociedade mais inclusiva. Além disso, do ponto de vista da pesquisadora, a efetivação da Educação nos moldes inclusivos depende de relações sociais que se manifestem em comportamentos interligados e interdependentes, capazes de promover alterações sucessivas e permanentes nos processos de ensino-aprendizagem. Assumindo esta perspectiva, o presente estudo adotou como referencial teórico a análise do comportamento, particularmente pelas possibilidades de análise que a abordagem propicia.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS E TRANSIÇÕES PARA O MODELO ATUAL

A inclusão das pessoas com deficiência, atualmente tão propalada nos meios sociais e educacionais, representa uma conquista histórica por direitos e reconhecimento. Carvalho (2008) afirma que:

[...] as diferentes orientações que as políticas educacionais contêm, refletem as conflitivas relações entre os interesses e as forças do Estado, da sociedade e dos indivíduos. Refletem, também, as contradições existentes no plano das ideias, das legislações e das realidades educacionais, segundo os espaços e tempos históricos. (CARVALHO, 2008, p. 45)

Por conseguinte, as mudanças verificadas nas relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência têm reflexo na legislação que, atualmente, normatiza as formas de acesso à educação e aos serviços disponíveis para esse grupo de alunos. Para entender as mudanças que se processaram ao longo do tempo, esse capítulo foi elaborado a partir do estudo da obra de autores, como Mazzotta (1995/2011), Jannuzzi, (2004) e Bueno (2004), que pesquisaram o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil, visando destacar como se deu o processo de responsabilização do Estado configurado na publicação de normas que definiram as formas de escolarização das pessoas com deficiência.

No Brasil, Mazzotta (1995/2011) e Bueno (2004) localizam as primeiras iniciativas oficiais para o atendimento educacional de pessoas com deficiência no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX, tal como aconteceu com o ensino comum. Conforme Bueno (2004, p. 110), “Após a proclamação da República, a Educação Especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas perpassa toda a educação brasileira”.

Saviani (2004), ao fazer a reconstrução histórica da escolarização pública no Brasil, situa no ano de 1890 a configuração dessa oferta de ensino com a criação, no estado de São Paulo, da escola graduada³ organizada e mantida pelo poder público, iniciativa que se tornou referência propagando-se por outros estados. Após a Revolução de 1930, com a instituição do

³ As escolas passaram a ser chamadas “escolas graduadas” [...] uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem [...]. (SAVIANI, 2004, p. 25)

Ministério da Educação e da Saúde Pública, a Educação ganha relevância tornando-se uma responsabilidade nacional.

No entanto, a inserção da “[...] ‘educação de deficientes’, da ‘educação de excepcionais’ ou da ‘Educação Especial’ na política educacional brasileira [...]” (MAZZOTTA, 1995/2011 p. 27) aconteceu somente no final da década de 1950. As primeiras ações do Governo Federal para oferecer atendimento educacional para as pessoas com deficiência aconteceram com a criação de Campanhas específicas, organizadas conforme o tipo de deficiência - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (Decreto Federal nº 42.728/57); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto Federal nº 44.236/58); Campanha Nacional de Educação de Cegos (Decreto Federal nº 48.961/60), e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Decreto Federal nº 48.961/60) (MAZZOTTA, 1995/2011; MUNIZ e ARRUDA, 2007).

As campanhas quase sempre estiveram sob a liderança das instituições privadas, mas de alguma forma sinalizaram, também, o início das primeiras ações em conjunto com o Governo Federal, mesmo porque até então, ações que se destinavam ao atendimento (educacional e/ou assistencial) da pessoa deficiente, no Brasil, aconteciam isoladamente, e por meio da iniciativa privada. (MUNIZ e ARRUDA, 2007, p. 259)

Esta omissão do Estado na estruturação da Educação Especial propiciou a proliferação de instituições privadas prevalecendo o atendimento de cunho assistencialista (BUENO, 2004; KASSAR, 2011; MAZZOTTA, 1995/2011)

As instituições ‘privadas’, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, vão se apresentar durante toda a história da Educação Especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços. (KASSAR, 2001, p. 29)

Na década de 1960, em meio ao movimento social de crítica e reivindicação de direitos civis para os grupos minoritários, as pessoas com deficiência também foram beneficiadas com o interesse de profissionais e políticos que promoveram avanços nas pesquisas e no tratamento dessa população. Neste período, surgiram as associações de pais que se uniram para criação de centros privados de educação e reabilitação das pessoas com deficiência mental e também se organizaram para exigir do estado e da sociedade a integração e o atendimento adequado dessa população. Este movimento trouxe mudanças na concepção

de atendimento dessa clientela que deixou de ser exclusivamente da competência médica para se tornar objeto de estudo de outras áreas provocando mudanças legais e institucionais nos modos de atendimento (PAN, 2003). A partir de então, a pessoa com deficiência passou a ser tratada como “normal” e, para pertencer à sociedade, cabia a ela o esforço de se adequar aos padrões aceitos. Instituições especiais (oficinas abrigadas, centros de reabilitação) surgiram com o propósito de educar e preparar para o trabalho, para o desenvolvimento autônomo, a autossuficiência. No plano educacional, classes e escolas especiais tornaram-se um recurso temporário, substitutivo da escola comum, para o acesso à escolarização. Conforme Damasceno (2011),

[...] essa modalidade de educação se funda trazendo em si uma concepção de educação segregada. Do ponto de vista político, essa trajetória não pode ser negligenciada, pois [...] há reflexos até hoje, seja nas concepções de educação ou nas práticas escolares, da cristalização desse ideário na escola pública. (DAMASCENO, 2011, p. 114)

Em 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/61, a Educação Especial ganha um título próprio na legislação educacional. Aparece neste documento a primeira indicação de que a escolarização das pessoas com deficiência deve acontecer no ensino regular (MAZZOTTA, 1995/2011). No entanto, a proliferação das instituições especializadas particulares é estimulada com a garantia do governo de apoio financeiro para a sua manutenção desde que submetidas à avaliação dos Conselhos Estaduais de Educação (KASSAR, 2001).

A relação estabelecida pela legislação entre o poder público, as instituições privadas e o ensino regular, no que se refere às responsabilidades no atendimento, caracteriza-se por uma ambiguidade no discurso. Ao propor atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino delega, ao mesmo tempo, às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da garantia de apoio financeiro, principalmente aos alunos com deficiências consideradas mais severas. (KASSAR, 2001, p. 31)

Posteriormente, na Lei 5.692 (BRASIL, 1971), a orientação para a escolarização do público da Educação Especial aparece descentralizada, adotando-se como referência as normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais (JANNUZZI, 2004). Porém, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72, que faz complementações à Lei 5.692/71, considera a necessidade da elaboração de uma política educacional voltada para as pessoas com deficiência (MAZZOTA, 2011).

Segundo Jannuzzi (2004), começa a ser cunhado, também neste período, o termo “Educação Especial”, aparecendo, primeiramente, nos discursos presidenciais em substituição ao “ensino emendativo”, terminologia até então utilizada para se referir à educação voltada para as pessoas com deficiência e com problemas de aprendizagem (JANNUZZI, 2004 p. 141).

Em 1972, foi instituído, por meio da Portaria nº 25/72 do MEC, um grupo de profissionais, “Grupo-Tarefa de Educação Especial”, para delinear a política educacional voltada para as pessoas com deficiência. O Grupo-Tarefa foi constituído por especialistas na área entre os quais, profissionais envolvidos nas Campanhas Nacionais e que, portanto, ganharam expressão no trabalho com pessoas com deficiência. Contou, ainda, com a assessoria de especialistas americanos, James Gallagher e David M. Jacson. As ações do grupo contribuíram para a criação de um órgão central, vinculado ao Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “[...] com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, *on-line*). Jannuzzi (2004) acrescenta que o CENESP, como órgão vinculado diretamente ao Ministério da Educação, representou um passo relevante para conquistas subsequentes no campo da Educação Especial, pois sua fundação revelou um movimento característico da maneira como são delineadas as decisões políticas em nosso país.

Acredita-se que, à medida que se está mais próximo do poder, por ligação política individual [...] ou por vinculação direta de um órgão ao ministério, vai-se ter força maior tanto nas prioridades políticas como na dotação dessas verbas setoriais. Esse modo de pensar foi às vezes defendido por alguns administradores da área como medida necessária a curto prazo para garantir os direitos dos deficientes, podendo a médio e longo prazo serem substituídos por equipes de assessoramento nos diversos graus de ensino. (JANNUZZI, 2004, 145-146)

Esta atenção especial pela proximidade do poder e, ao mesmo tempo, as benesses desta circunstância foram apontadas por Muniz e Arruda (2007) quando ressaltam que a criação do Cenesp foi decisiva para a expansão da Educação Especial, pois, por interferência deste órgão, todos os estados da federação passaram a contar com um setor específico dedicado a esta área.

Em 1981, em razão de uma reformulação do Regimento Interno, normatizado pela Portaria nº 696/81, o CENESP passou a ser subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, mudança que implicou a “[...] perda de sua autonomia administrativa e financeira” (JANNUZZI, 2004, p. 145).

Posteriormente, o CENESP sofreu reformulações dando origem às secretarias responsáveis pelas questões relativas às pessoas com deficiência, conforme as reorganizações ministeriais (ocorridas em virtude das sucessões presidenciais) dos demais governantes⁴ (MAZZOTTA, 1995/2011).

A década de 1980, contudo, foi marcada por mudanças políticas e sociais em decorrência do fim da ditadura militar e do movimento de democratização do país. Estas mudanças repercutiram na concepção de atendimento às pessoas com deficiência, iniciando-se um movimento em defesa da integração destas pessoas à sociedade. Neste sentido, em 1985, foi instituído um comitê responsável pela elaboração de um plano nacional de atendimento às pessoas com deficiência e, em 1986, foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). No entanto, na área da Educação, o governo, neste mesmo ano, “[...] estabeleceu normas para a prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas [...]” (ARANHA, 2001, p. 5), garantindo recursos para a expansão das instituições privadas especializadas. Ou seja, normatizou o serviço, mas incentivou financeiramente a hegemonia/preponderância do setor privado.

Segundo Saviani (2004), a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) atendeu a muitas demandas que a comunidade educacional, por meio de mobilizações, vinha anunciando e pleiteando, como

[...] o direito à educação desde o zero ano de idade, gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, dos estados, do distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. (SAVIANI, 2004, p. 46)

Conquistas que envolveram a estruturação do sistema de ensino com a garantia de acesso, de permanência e de continuidade na escolarização, resguardadas pela previsão de alocação de recursos específicos, com responsabilização e parceria entre as três esferas do governo. Foi delegada, ainda, à União a competência de fixar as diretrizes para a educação nacional viabilizando a elaboração de uma nova LDB e a revogação da legislação até então vigente e fragmentada em três diferentes normas – Lei 4.024/61; Lei 5.540/68; Lei 5.692/71.

⁴ 1986, Secretaria de Educação Especial (SESPE); 1990, Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), vinculado à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB); 1992, Secretaria de Educação Especial (SEESP).

O início da década de 1990 foi marcado por um período de crise política e de mudanças no governo provocando um “[...] conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização.” (FERREIRA, 2006, p. 91).

Acompanhando o movimento de democratização da Educação iniciado nos encontros internacionais promovidos pela UNESCO na Tailândia⁵, em 1990, e na Espanha⁶, em 1994, foi publicada no Brasil, também no ano de 1994, a primeira Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) Neste documento, aparecem orientações para a integração instrucional de alunos com necessidades especiais com indicação de acesso às classes comuns do ensino regular para alunos capazes de serem escolarizados nas mesmas condições e ritmo dos alunos considerados normais (DAMASCENO, 2011).

[...] a concepção integracionista dessa política, construída com base em pressupostos homogeneizadores, retardou as mudanças significativas em relação à inclusão escolar, observado nesse momento histórico pela manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes atendidos pela educação especial nas instituições especializadas. (DAMASCENO, 2011, p. 123)

Autores, como Bueno (2008) e Omote (1999), que analisam a trajetória de escolarização de alunos com deficiência e as ações e serviços da Educação Especial voltados para esta clientela, entendem o movimento de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência como consequência desse processo contínuo de conquista de direitos fundamentais, independentemente das críticas que pesavam sobre o sistema de integração, que, conforme Bueno (2008), por ser mal interpretado e implantado, na maioria dos casos, restringiu-se à garantia de acesso de alunos com deficiência ao ensino comum.

Neste lento processo de inserção social, as pessoas com deficiência, representadas por associações, ganharam voz e contaram, ainda, com o apoio da comunidade científica para que esse objetivo de normalização, como condição para o pertencimento social, começasse a ser combatido.

A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações

⁵ Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Tailândia (UNESCO, 1990).

⁶ Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha (UNESCO, 1994).

equivocadas resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes, praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade. (OMOTE, 1999, p. 4)

A normalização criava a falsa ideia de que a sociedade poderia ser homogeneizada por um único padrão social, mas tornava-se cada vez mais evidente que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência para atingir os padrões de normalidade revelavam sua condição de diferente, por isso, sujeitos únicos e singulares com demandas que exigiam mudanças de concepção, ambientais e de serviços.

A busca pelas garantias fundamentais dispostas na nova Constituição e a apropriação dos direitos civis permitiu que as pessoas com deficiências começassem a se afirmar, aos poucos, como cidadãos de direito conquistando o acesso igualitário aos espaços comunitários e demandando serviços específicos que atendessem a suas necessidades especiais. Conforme Barreto Neto (2010),

[...] as políticas públicas, enquanto ‘Estado em ação’, emanam do poder estatal buscando dar uma resposta para as demandas oriundas da sociedade civil no sentido de promover a igualdade de oportunidades. Assim, mediante o poder de mobilização e pressão da sociedade civil, um ‘estado de coisas’ se transformará em uma agenda de problemas que poderá ser reconhecida e resultar em políticas, que serão desdobradas em programas, projetos e ações que visem à mudança da realidade (BARRETO NETO, 2010, p. 29-30).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996, ratifica este processo de mudança social e incorpora princípios de documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1996), que proclamam a Educação como um direito fundamental, defendendo sua universalização, a qualidade do ensino e a equidade de direitos no acesso à Educação. A LDB/96 apresenta a Educação Especial como modalidade de Educação Escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para “portadores de necessidades especiais”. Prevê, quando necessário, apoio especializado na rede regular, ou em classes e escolas especializadas “[...] sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.” (Brasil, 1996, *on-line*) e assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas, para atender a suas necessidades especiais.

Para regulamentar os aspectos referentes à Educação Especial presentes na LDB/96, o

Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgada em 2001 (BRASIL, 2001). Segundo Garcia e Michels (2011, p. 108), este documento “[...] ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se afirmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.”

Este retrospecto revela que as primeiras iniciativas de escolarização das pessoas com deficiência e a emergência da Educação Especial como sistema paralelo de ensino aconteceram por meio de vinculações políticas, propiciadas por pessoas defensoras da causa e influentes junto ao governo. Porém, o lento processo de responsabilização do Estado pela educação deste grupo não difere muito do processo experimentado pela Educação Básica em relação à oferta de ensino gratuito. As conquistas em ambos os casos foram lentas e marcadas por avanços e retrocessos. O diferencial, no caso da Educação Especial, consistiu no importante papel que as entidades representativas dessa população desempenharam na luta pela conquista da cidadania e igualdade de direitos da pessoa com deficiência.

LEGITIMAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O discurso de que a política educacional brasileira, representada na legislação, fundamenta-se nos princípios da Educação Inclusiva tornou-se uma retórica nos espaços educacionais e acadêmicos. Para que se diferencie o que é discurso e o que está instituído sobre o sistema de educação inclusiva, as normas educacionais constituem uma fonte importante de dados. Neste sentido, buscando compreender as diretrizes políticas que, atualmente, orientam a formação de escolas inclusivas, fez-se necessário resgatar as normas que regem o sistema de ensino procedendo a uma análise preliminar deste material. Foi consultada a legislação promulgada no Brasil a partir da publicação da Declaração de Salamanca a fim de verificar a concepção de Educação e de Educação Especial presente nestes documentos, além de identificar as propostas vigentes para a estruturação do sistema educacional inclusivo. Para a seleção destes documentos, adotou-se como marco inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96 (Brasil, 1996), considerando que foi a partir desta norma que o princípio inclusivo começou a ser incorporado à legislação educacional brasileira. A identificação dos documentos deu-se por meio de uma consulta feita no portal eletrônico do Ministério da Educação, na página da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, na qual se constatou que a estruturação do Sistema de Educação Inclusiva vem se consubstanciando nos seguintes documentos:

Documentos federais apresentados na forma de atos normativos (Leis e Decretos), políticas e planos educacionais:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996)
- Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001b)
- Lei Nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências (BRASIL, 2002)
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008b)
- Decreto Nº 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011)

Diretrizes resultantes de deliberações do Conselho Nacional da Educação

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001a)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004)
- Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (BRASIL, 2008a)
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009)
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010)

A fim de verificar a concepção de Educação e de Educação Especial presentes nestes documentos foram extraídos dos textos legais trechos que apresentavam os conceitos expressos de Educação Inclusiva, Educação Especial, e trechos que delimitavam ou orientavam a estruturação e organização dos serviços conferidos à Educação Especial e ao ensino comum.

A revisão desses documentos permitiu a constatação de que a Educação Inclusiva foi adotada como modelo de política educacional, mas não há uma menção explícita a este respeito na lei que determina as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96). Esta norma

coloca como um princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola defendendo o ensino de qualidade, garantindo atendimento especializado conforme a necessidade dos alunos e o respeito à diversidade social e cultural do país. A PNEE/2008 é o primeiro documento que apresenta uma concepção expressa de Educação Inclusiva e, com base neste conceito, justifica a necessidade de reorganização dos serviços prestados tanto no ensino comum, como no ensino especial

Aparece também, nesse documento (PNEE/2008), a primeira menção feita à Declaração de Salamanca como referencial utilizado para a reorganização da Educação Especial. Ao fazer uma retrospectiva dos marcos normativos voltados para as pessoas com deficiência, destaca a influência de Declarações Internacionais elaboradas em Conferências Mundiais organizadas pela UNESCO na formulação de políticas educacionais inclusivas. Antes dessa primeira citação, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001b) menciona as Conferências Internacionais promovidas pela UNESCO dando destaque apenas para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Documentos anteriores à PNEE/2008, como a Lei 10.172 de 2001, (Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010) e a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001a), determinam que o trabalho educacional deva se desenvolver na perspectiva inclusiva sem esclarecer o que se entende por Educação Inclusiva. A concepção de Educação Inclusiva presente nestes documentos se revela por meio das orientações que apresentam para a estruturação e organização dos sistemas de ensino conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Indicadores de estrutura e organização de Escolas Inclusivas⁷.

Estrutura e organização de escolas na perspectiva inclusiva		
Norma	Orientações para a <u>estruturação</u> de escolas comuns	Orientações para a <u>organização</u> de escolas comuns
LEI 10.172, 2001. PNE 2001-2010	<ul style="list-style-type: none"> - Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino permitindo o atendimento substitutivo em classes ou escolas especializadas conforme a necessidade do educando. - Adaptação física das escolas visando à acessibilidade de alunos com deficiência. - Oferta de transporte escolar adaptado. - Inclusão em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio ou superior, de conhecimentos sobre a educação de pessoas com necessidades especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptações curriculares - Produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades.

⁷ A inserção de quadros e figuras foi realizada conforme instruções da Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 14724/2011.

Norma	Orientações para a <u>estruturação</u> de escolas comuns	Orientações para a <u>organização</u> de escolas comuns
<p>Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001. Diretrizes p/ Educação Especial na Educação Básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. - Constituição e funcionamento de um setor responsável pela educação especial viabilizando o processo de construção da Educação Inclusiva. - Disponibilidade de Professores capacitados para trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em todos os tipos de serviços: classe comum e atendimento especializado; - Oferta de serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns (professor de apoio; intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; professores e outros profissionais itinerantes); - Oferta de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, com professor especializado em Educação Especial para complementação ou suplementação curricular; - Oferta de classes hospitalares ou atendimento em ambiente domiciliar, conforme a necessidade dos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde; <p>As escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os currículos escolares e os projetos pedagógicos devem prever o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos. - Flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. - Sustentabilidade do processo inclusivo: mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; - Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas; - Atividades que favoreçam, ao aluno com altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços. Possibilidade de conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar; - Viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização, <i>terminalidade específica</i> do ensino fundamental;

As orientações apresentadas no Quadro 1 revelam que a Educação Inclusiva como concepção de atendimento vai ganhando corpo na legislação, permitindo caracterizar as escolas inclusivas como aquelas estruturadas para atender às necessidades e especificidades dos alunos, dispendo de profissionais capacitados, incluindo em sua estrutura e organização recursos e adaptações para garantir a acessibilidade arquitetônica e pedagógica de alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Quanto à Educação Especial - apresentada nos documentos consultados como uma modalidade de educação escolar – verifica-se, nas normas publicadas até 2008, a presença de um conceito exposto conforme transcrito no quadro seguinte (Quadro 2):

Quadro 2 – Concepção de Educação especial expressa nos documentos analisados

Norma	Concepção de Educação especial apresentada no documento
LDB/1996	Art. 58. Entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
Resolução CNE/CEB Nº 02/2001. Diretrizes p/ Ed. Especial na Ed. Básica	Art. 3º Por <i>educação especial</i> , modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.
LEI 10.172/2001. PNE 2001-2010	A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino.
PNEE 2008	A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.
Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 (Diretrizes AEE)	NÃO MENCIONA
Decreto 7.611/2011 (Dispõe sobre Ed. Especial e AEE)	NÃO MENCIONA

A estrutura e organização da Educação Especial, apresentada em cada norma, variam no decorrer do tempo conforme o público-alvo e o caráter do atendimento prestado em relação ao ensino comum. Até o início dos anos 2000 (LDB/96; PNE/2001-2010; Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001a), admitia-se que os serviços da Educação Especial fossem configurados de modo substitutivo, complementar ou suplementar. A partir da promulgação da PNEE/2008 permitiu-se apenas o atendimento complementar ou suplementar evitando-se, com essa proposta, a continuidade do ensino segregado em classes e escolas especiais, consolidando o atendimento educacional especializado (AEE) como modelo de atendimento da Educação Especial.

Conforme a PNEE/2008, a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que se operacionaliza por meio dos serviços que oferece buscando minimizar ou eliminar as barreiras que impedem o desenvolvimento escolar de sua clientela. Estes serviços, então denominados Atendimento Educacional Especializado (AEE), adquirem, em razão de sua perspectiva inclusiva, um caráter transitório sendo oferecidos de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, admitindo-se, para tanto, a dupla matrícula de alunos que passam pelo processo de escolarização no ensino comum e que, no contraturno, frequentam o atendimento especializado buscando desenvolver habilidades que favorecerão o processo de aprendizagem.

No Decreto 7.611/2011 que regulamenta a Educação Especial e o AEE, a Educação Especial perde totalmente o caráter de sistema de ensino passando a se operacionalizar por meio do Atendimento Educacional Especializado. Deste modo, garante-se a continuidade da Educação Especial como um campo de saber e de práticas que apoia, auxilia e orienta a educação de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento para a expansão de escolas inclusivas.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, o PNE 2001-2010, a PNEE 2008 e a Resolução Nº 04/2009 apresentam aspectos mais específicos sobre a organização dos sistemas de ensino no sentido de constituir escolas inclusivas que podem se valer dos serviços da Educação Especial quando houver demanda. Para evitar encaminhamentos indevidos e garantir que os serviços da Educação Especial sejam transitórios e ofereçam suporte ao ensino comum, de forma complementar ou suplementar, aparece na legislação um cuidado em deixar bem delimitado qual seria o público da Educação Especial.

Em relação ao público da Educação Especial, a proposta de atendimento também varia historicamente, voltando-se, na LDB/96, na Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 e na PNE/2001-2011, para um grupo mais amplo - identificado como alunos com necessidades educacionais especiais - que no decorrer do processo de escolarização podem encontrar barreiras que dificultem o processo de aprendizagem conforme previsto na Declaração de Salamanca. (UNESCO, 1994). A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 define no seu artigo 5º os alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que no processo educacional apresentem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.
(BRASIL, 2001a, *on-line*)

Verifica-se neste conceito uma ampliação da possibilidade de atendimento abrangendo, além de alunos com deficiência, outros que passam por dificuldades no percurso escolar. Esta ampliação, entretanto, descaracteriza a clientela tradicional da Educação Especial dificultando a seleção e uma indicação apropriada de alunos para os serviços especializados, permitindo que se transformem em espaços de refúgio para alunos que vivenciam quaisquer intempéries no ensino comum.

No tópico que define o público da Educação Especial na PNEE/2008, existe uma análise crítica sobre seu alcance reconhecendo-se que o Brasil não conseguiu, conforme as orientações presentes na Declaração de Salamanca, ampliar o acesso aos serviços da Educação Especial a todos os alunos que encontrassem barreiras no percurso escolar por motivos outros que não aqueles causados por deficiência. Neste sentido, o documento adota a Educação inclusiva como paradigma, mas reduz o processo de inclusão ao atendimento e à oferta de serviços para o público da educação especial ao reafirmar como sua clientela os alunos com deficiências permanentes (física, mental ou sensorial), alunos com transtorno de desenvolvimento, ou alunos com altas habilidades/superdotação.

O atendimento a outros grupos sociais, como indígenas, pessoas do campo, quilombolas vem sendo estruturado e organizado por meio de normas específicas⁸. Conforme previsto na PNEE/2008, deve constar no projeto pedagógico das escolas voltadas para essa clientela a oferta de serviços da Educação Especial, porém, sem maiores esclarecimentos sobre como se dariam a estruturação e organização dos mesmos.

A mesma indicação aparece nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que defende o respeito à diversidade e a inclusão no ensino comum, mas reconhece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que tem como público-alvo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A interface entre ensino comum e Educação especial se configura na oferta de Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, ou instituições especializadas.

⁸ Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (BRASIL, 2008)

No documento que propõe uma Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao delimitar o público alvo da Educação Especial reconhece-se que,

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa declaração [de Salamanca] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008b, *on-line*)

Ainda que as indicações de atendimento à diversidade e inclusão sejam facilmente identificadas na legislação, a partir da publicação da PNEE/2008, a clientela volta a ser mais restrita, com a omissão, nesta norma e nas subsequentes, da terminologia “aluno com necessidades educacionais especiais” e a instituição de três grupos como essencialmente públicos-alvo da educação Especial: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Contrariando a proposição presente na Declaração de Salamanca de atendimento para um público mais diversificado, essa tendência de limitar os serviços da educação especial a esse público específico vem se perpetuando e pode ser verificada nas normas mais recentes - como a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, que define as Diretrizes do AEE; o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE - que se mostram cada vez mais categóricas ao definir a clientela da Educação Especial como restrita aos alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (Quadro 3).

Quadro 3 – Tendência de restrição do público da Educação Especial.

PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
PNEE 2008	Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 (Diretrizes AEE)	Decreto 7.611/2011 (Dispõe sobre Ed. Especial e AEE)
<i>Alunos com deficiência</i> (impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial);	<i>Alunos com deficiência</i> (impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial)	<i>Pessoas com deficiência</i>
<i>Alunos com transtornos globais de desenvolvimento</i> (alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil)	<i>Alunos com transtornos globais do desenvolvimento</i> (Incluem-se alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicose infantil e transtornos invasivos sem outra especificação)	<i>Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento</i>
<i>Alunos com altas habilidades/superdotação</i>	<i>Alunos com altas habilidades/superdotação</i>	<i>Pessoas com altas habilidades/superdotação.</i>
<i>Alunos com transtornos funcionais específicos</i> (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.)		

Constatou-se, com essa revisão da legislação que, a partir da promulgação da LDB/96, a legislação veio se aprimorando para a estruturação de sistemas educacionais inclusivos e, para isso, definindo qual a relação possível entre ensino comum e Educação Especial, qual o papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva e para qual população estariam voltados seus serviços. A partir do estabelecimento da PNEE/2008, a legislação ocupa-se em delimitar a ação da Educação Especial e delinear os serviços oferecidos por essa modalidade de ensino de modo a reafirmar a importância e a necessidade dessa área de conhecimento como subsídio para o desenvolvimento de escolas inclusivas extinguindo, por sua vez, a oferta de serviços substitutivos que historicamente caracterizavam a prática da Educação Especial.

No entanto, Laplane e Prieto (2010), ao analisarem o documento final da Conferência Nacional de Educação-CONAE 2010, elaborado para orientar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE 2011-2020), observaram que as questões relativas à implementação da Educação Inclusiva e da estruturação de escolas públicas capazes de atender à diversidade -“Escolas Inclusivas”- perpassam todas as frentes de ação necessárias para instituir um sistema de ensino de qualidade e que são propostas no documento como

eixos norteadores para a elaboração do plano nacional, ou seja, implicam em: responsabilização do Estado na organização e estruturação da educação nacional; qualidade de ensino, desenvolvimento de gestão democrática e de gestão educacional; acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos profissionais da educação; financiamento e controle social da educação.

Evidencia-se, assim, a difusão de uma visão que, ao menos no plano da enunciação, admite a necessidade de trabalhar as diferenças em todos os níveis e modalidades do ensino, de reconhecer e valorizar a diversidade, de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de formar professores na perspectiva de inclusão, de estudar e difundir conhecimento sobre todos os temas que dizem respeito às diferenças, de alocar recursos financeiros de maneira diferenciada, de acordo com prioridades pré-estabelecidas e de atender toda a demanda educacional em instituições públicas. (LAPLANE e PRIETO, 2010, p. 925)

Contudo, não se sabe ainda qual escola inclusiva está sendo constituída, pois existe uma vasta legislação criada para definir o papel da Educação Especial, seu público e organização, mas falta uma referência aos profissionais da educação sobre como atender à diversidade quando os alunos com necessidades especiais, que estão nas escolas públicas, não são aqueles definidos como público da Educação Especial, mas também demandam um atendimento diferenciado para eliminar as barreiras encontradas no seu processo educacional - como nos casos de indígenas e pessoas do campo, menores cumprindo medidas restritivas de liberdade. O que se observa na legislação é uma fragmentação de normas para atender a grupos diversificados sem levar em consideração que muitas pessoas estão dispersas entre os bancos das escolas compondo grupos e classes com alunos diferentes e com necessidades específicas.

Este percurso pela legislação vigente foi importante para conhecer as normas que regem o sistema de ensino inclusivo e selecionar aquelas que seriam objeto de análise desse estudo. Para tanto, adotou-se como marco a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ao verificar que nela aparece de forma explícita a primeira indicação da Educação Inclusiva como um Paradigma Educacional, que deve orientar as práticas pedagógicas das escolas comuns e a reestruturação dos serviços da Educação Especial.

METACONTINGÊNCIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

A proposição de Educação Inclusiva, presente na Declaração de Salamanca, não se restringe à reestruturação de serviços nem à adequação de espaços físicos para atender alunos com necessidades educacionais especiais; ela amplia a necessidade de adequação da atuação pedagógica para responder às demandas de espaços totalmente heterogêneos como têm se configurado as classes inclusivas. Uma escola inclusiva pressupõe a presença de alunos com necessidades educacionais especiais dividindo o mesmo ambiente com crianças que, em princípio, avançam sem maiores dificuldades no seu percurso escolar, e demandam a reorganização das escolas para eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação para a escolarização de pessoas com deficiência. Estas relações e os procedimentos educacionais abrangem diferentes fenômenos configurando-se num campo de investigação rico e complexo.

Luna (2002), remetendo-se à concepção de Skinner sobre Educação, esclarece que, no processo educacional, cabe ao professor planejar o ensino, estabelecer uma sequência adequada para desenvolver o conteúdo, avaliar e rever as tarefas propostas, pois o comportamento do aluno precisa ser constantemente analisado identificando-se seu repertório inicial para as condições de ensino, suas necessidades e as consequências que reforçam e mantêm seus comportamentos conforme os objetivos educacionais propostos.

Nas escolas “comuns”, quando alunos com diferentes necessidades educacionais começaram a compor as salas de aula, as práticas de ensino “tradicionais” não se mostraram eficientes para a aprendizagem. Considerando-se a aprendizagem como resultado de um processo que decorre das interações entre aluno e o ambiente escolar (físico e social), o resultado destas interações, bem como sua eficácia, depende da funcionalidade e qualidade dessas interações. Portanto, as práticas pedagógicas, permeadas pelo princípio inclusivo, devem incluir procedimentos de ensino mais funcionais para perpetuação de práticas que favoreçam a constituição de escolas inclusivas. Esta funcionalidade depende de recursos, didática e métodos de ensino que atendam, de modo efetivo, às necessidades educacionais de alunos em processo de inclusão. Além da necessidade de adequação das práticas pedagógicas, a inclusão educacional implica mudanças nas relações sociais.

Skinner (1953/2003) define o comportamento social “[...] como o comportamento de duas ou mais pessoas em relação a uma outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum.” (p. 325). A prática pedagógica inclusiva deve atender às necessidades educacionais de cada aluno inserido em uma classe, por sua vez, depende da interação entre o professor e seu grupo de alunos, de modo que o comportamento do professor produz consequências que podem contribuir para a inclusão ou exclusão do aluno em processo de inclusão. Rodrigues (2013) avalia que o que norteia o trabalho pedagógico é o desenvolvimento apresentado pelos alunos como resposta ao planejamento de ensino. Tais respostas devem conduzir o fazer docente de modo a atender às necessidades de todos os alunos com adequações curriculares que respeitem as especificidades dos alunos em processo de inclusão. Neste sentido, a prática pedagógica inclusiva apresenta como características: “[...] valorização da diversidade dos alunos(as); atendimento das necessidades educacionais de todos(as) e flexibilização das ações pedagógicas voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento.” (p. 229)

Uma Educação Inclusiva não seria possível se pessoas com deficiência, ou com outras necessidades especiais, não começassem a ocupar os bancos das escolas demandando todas essas mudanças. Neste caso, o ambiente necessário para a aprendizagem de comportamentos sociais congruentes com uma prática educacional inclusiva configura-se na constituição de salas heterogêneas e abertas à diversidade social. No entanto, a composição de salas muito heterogêneas, cujos alunos apresentem diferentes necessidades educacionais, pode comprometer o processo de aprendizagem caso os procedimentos de ensino não sejam adaptados à nova demanda. Nesta perspectiva, é necessário que os comportamentos dos profissionais da educação “[...] sejam congruentes e interdependentes e os procedimentos que reforçam este resultado sejam mantidos e propagados através do tempo. (GUSMÃO, MARTINS e LUNA, 2011, p.82).” Como exemplo, poder-se-ia pensar numa situação na qual o recurso utilizado por um professor do AEE com um aluno cego para caracterizar as figuras geométricas (tipos, lados; vértices, ângulos, etc.), como o geoplano, poderia também ser utilizado pelo professor da classe comum deste aluno visando trabalhar o mesmo conteúdo com ele, mas estendendo a prática a todos os alunos. Desta maneira, haveria, para o aluno que está em processo de inclusão, uma integração entre os trabalhos desenvolvidos no atendimento especializado e no ensino comum. Ao mesmo tempo, todos os alunos poderiam ser beneficiados com a utilização desta ferramenta na compreensão de conceitos matemáticos. A aprendizagem do aluno cego poderia funcionar como um reforçador positivo para o professor do AAE, que continuaria utilizando o geoplano para trabalhar determinados conceitos matemáticos com outros alunos cegos. Podendo tornar-se, também, um reforçador

positivo para o professor da classe comum que provavelmente manteria um trabalho integrado com o professor do AEE, além de adotar o geoplano como um recurso para a aprendizagem de todos os alunos. Esta experiência, por sua vez, poderia ampliar o repertório do professor de AEE que, sabendo dos ganhos que o uso do recurso trouxe para a turma da classe comum, poderia adotar a utilização do geoplano com todos os alunos do AEE que apresentassem dificuldade na compreensão de conceitos da geometria. Este exemplo ilustra como uma prática inclusiva pode ser criada e propagada a partir da tentativa inicial de atender às necessidades de determinado aluno, porém, levando em consideração que a diversidade presente nas salas de aula, as relações e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar produzem consequências que interferem no comportamento de cada indivíduo e do grupo. O comportamento social inclusivo não se processa de forma natural; é um comportamento que deve ser aprendido e consequenciado para que seja transformado em prática social.

A METACONTINGÊNCIA COMO UNIDADE DE ANÁLISE

A metacontingência é um conceito cunhado, em 1986, por Sigrid Glenn (MARTONE e TODOROV, 2007; TODOROV, 2012) para explicar o entrelaçamento de contingências individuais e as consequências de tal entrelaçamento para o grupo (e para o desenvolvimento de práticas culturais) constituindo-se uma unidade de análise de comportamentos sociais. Contingências entrelaçadas podem ser identificadas quando o comportamento de uma pessoa gera consequências que dão condição (tornam-se antecedentes) para o comportamento de outra e assim sucessivamente com um resultado comum, como a montagem de um automóvel ou a aprendizagem de um conteúdo (GLENN e MALOTT, 2004; GLENN, 2004). Desde a sua primeira proposição, em 1986, o conceito de metacontingência vem sendo aprimorado no sentido de melhor explicar os efeitos ambientais de comportamentos individuais entrelaçados e a propagação de comportamentos selecionados pelo grupo para o desenvolvimento de práticas culturais. A prática cultural, assim como o comportamento social, têm como foco o comportamento dos indivíduos, mas os comportamentos, neste caso, constituem-se em práticas aprendidas e propagadas nas relações entre vários indivíduos mantendo-se ao longo do tempo.

As culturas caracterizam-se por suas práticas, e práticas culturais são conjuntos complexos de comportamentos executados por pessoas que interagem entre si, transformando seus ambientes físico e social. Tais práticas não são apenas modeladas e mantidas pelos membros de uma cultura, mas por eles transmitidas para as gerações seguintes. Assim definidas, práticas culturais caracterizam-se por produzir efeitos que retroagem sobre a própria cultura. (DITTRICH, 2008, p. 252)

Ao fazer uma revisão do conceito de *matecontingência*, Martone e Todorov (2007) apontam as complementações feitas por Glenn desde 1986 até a concepção adotada atualmente. Inicialmente, foram apontados como constitutivos de uma *metacontingência* as relações funcionais entre uma classe de operantes, considerando as consequências individuais e imediatas de cada comportamento, e uma consequência, a longo prazo, comum a todos os operantes, mantida por reforçadores sociais (GLENN, 1986 *apud* MARTONE e TODOROV, 2007). Reformulações subsequentes do conceito procuraram explicar como uma prática cultural é selecionada socialmente e como se mantém ao longo do tempo. Em 1988, Glenn (*apud* MARTONE e TODOROV, 2007) salienta que um efeito comum, o produto agregado, mantém o entrelaçamento de contingências propagando o comportamento social ao longo do tempo. Somente em 2004, Glenn identifica o grupo social como um sistema receptor que atua como ambiente selecionador reforçando e mantendo o entrelaçamento de contingências comportamentais com efeito comum, instalando/desenvolvendo práticas sociais. A partir desta última proposição, o conceito de *metacontingência* passou a englobar o entrelaçamento de contingências comportamentais que resultam em um produto agregado, que é selecionado pelo ambiente social (sistema receptor). O sistema receptor, ao interagir com o produto agregado, pode reforçar, ou não, a continuidade do entrelaçamento interferindo na propagação de práticas sociais.

Para planejar mudanças culturais, é preciso investigar o tipo de relação que mantém o comportamento das pessoas para saber o modo mais eficaz de intervenção.

Malott e Glenn (2006) apresentam uma distinção entre linhagens operantes e culturais diferenciando os produtos resultantes de comportamentos individuais daqueles que resultam do comportamento de muitas pessoas, o produto agregado. A linhagem operante refere-se a uma história de condicionamento de um indivíduo em que o produto resultante do comportamento retroage sobre o indivíduo mantendo a relação entre antecedente, comportamento e consequência. Por exemplo, um aluno que diante de uma dúvida ortográfica sempre consulta o dicionário e, como consequência, verifica a grafia correta de determinada palavra tem, como produto de seu comportamento, um aumento gradual e constante do

repertório de palavras que consegue grafar corretamente. Na linhagem operante o comportamento é mantido por reforçadores individuais. No caso da linhagem cultural, duas situações são possíveis. Uma possibilidade é a linhagem cultural que se desenvolve na metacontingência, em que contingências entrelaçadas de várias pessoas resultam num produto agregado que mantém, ao longo do tempo, o entrelaçamento recorrente do grupo. Pensando nas práticas de ensino para atender ao moldes inclusivos, Gusmão, Martins e Luna (2011) propõem que “A linhagem cultural proveniente desta situação se daria pela manutenção de padrões de comportamentos presentes nos processos e procedimentos desenvolvidos pelos profissionais das instituições de ensino para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos no ensino comum.” (p. 82). Outra situação ilustrativa de linhagem cultural foi a criação, por um programa de televisão, de um jogo competitivo oferecendo uma premiação ao aluno que conseguisse soletrar corretamente as palavras solicitadas pelo apresentador. Tal oportunidade mobilizou os profissionais da educação, alunos e pais para a seleção dos alunos que iriam representar suas respectivas escolas no programa e disputar o prêmio nacional. As reedições da competição pelo programa de televisão mantiveram, ao longo do tempo, uma dinâmica nas escolas de preparação para as futuras competições envolvendo o comportamento de profissionais e alunos. Conforme o exemplo, para que uma linhagem cultural se estabeleça, é preciso que o entrelaçamento de contingências das pessoas envolvidas seja recorrente mantendo, como resultado, um produto agregado que retroalimenta o processo.

Por outro lado, quando o produto agregado resulta da soma de operantes individuais, a recorrência desses comportamentos configura uma macrocontingência, que é mantida por linhagens operantes. Se o produto agregado resultante do comportamento de várias pessoas afeta o grupo, causando, por exemplo, insatisfação, o problema é de ordem cultural e demanda mudanças culturais, pois a mudança de comportamento de um único indivíduo tem pouco impacto sobre a situação indesejada (MALOTT e GLENN, 2006). As ações de combate à propagação do Vírus H1N1 (que causa doença respiratória aguda, de fácil transmissão) são um bom exemplo de macrocontingência que exigiu uma intervenção de mudança cultural para evitar uma Pandemia⁹. Inicialmente, os operantes individuais favoreciam a propagação do vírus pela falta de informação da população a respeito das formas de contaminação. Os comportamentos individuais tinham efeito cumulativo que incidiam sobre o grupo social disseminando a contaminação. Quando o vírus ganhou força oferecendo risco de uma

⁹ Pandemia é uma epidemia de maior proporção que se espalha por vários países e por mais de um continente. (RESENDE, 1998)

epidemia¹⁰ nacional, em 2009, iniciou-se uma campanha governamental instruindo sobre várias iniciativas necessárias para impedir a contaminação, como manter as mãos limpas, evitar contato físico, não dividir alimentos, utilizar *squeezes* de água individuais, evitar frequentar lugares com muitas pessoas aglomeradas e, em caso de suspeita de contaminação, suspender a frequência às aulas ou ao trabalho. Todas estas ações envolviam mudanças nos operantes individuais e tinham como produto evitar a contaminação e a propagação do Vírus H1n1. Assim, inicialmente, havia uma linhagem de operantes que favorecia a propagação do vírus, o que exigiu uma intervenção para mudanças comportamentais que evitassem a contaminação. As duas situações envolviam operantes individuais recorrentes que, somados, resultavam num produto agregado e a mudança cultural dependia de mudanças nos operantes individuais da sociedade.

Portanto, para alterar os resultados cumulativos de uma prática cultural, é preciso planejar meios de alterar os operantes individuais envolvidos em macrocontingência ou a seleção dos comportamentos entrelaçados em metacontingência. (GLENN, 2004 e MALOTT e GLENN, 2006).

“[...] é do comportamento promovido pelas contingências sociais que se originam as novas condições de exigência do agente reforçador, o que, por sua vez conduz à mudança, por parte deste agente, das exigências estabelecidas para reforçamento.” (ANDERY; MICHELETTO e SÉRIO, 2005, p. 156).

Gusmão, Martins e Luna (2011) fazem uma análise de contingências entrelaçadas presentes no processo educacional de alunos com deficiência apontando que as consequências da utilização de recursos específicos e dos procedimentos de ensino adotados pelos professores, além das relações que se estabelecem entre profissionais e alunos no ambiente escolar, podem se constituir em reforçadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A inclusão de alunos surdos em uma classe comum, com a mediação de um intérprete, configura a condição mínima necessária para que os alunos surdos sejam capazes de acompanhar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor. No entanto, não demorará muito para o professor perceber que o trabalho do intérprete não é suficiente para garantir a integração do aluno na turma e as interações necessárias para o aprendizado. As respostas dos alunos surdos que, neste caso, deveriam constituir controles para os comportamentos do professor, dos demais colegas e do intérprete, exigem novas formas de entrelaçamento de contingências que sejam mais funcionais para a aprendizagem (produto agregado).

¹⁰ Epidemia consiste na “[...] incidência, em curto período de tempo, de grande número de casos de uma doença.” (RESENDE, 1998, p. 153)

O conceito de metacontingência vem sendo utilizado no Brasil em diversas pesquisas que se propõem a estudar processos e mudanças sociais e culturais. Alguns trabalhos foram realizados por meio de pesquisas experimentais, analisando-se variáveis intervenientes em processos e práticas culturais (CAVALCANTI, 2012; MARQUES 2012; VICHI, 2012 TADAIESKY, 2010; NOGUEIRA, 2009; COSTA, 2009; MARTONE, 2008), ou por pesquisas que desenvolveram análogos experimentais de culturas ou fenômenos culturais (BORBA, 2013; SACONATTO, 2012; LOPES, 2010; AMORIM, 2010; GADELHA, 2010; BROCAL, 2010; VIEIRA, 2010; LEITE, 2009; ANDREOZZI, 2009; BULLERJHANN, 2009; CALDAS, 2009; BAIA, 2008; PEREIRA, 2008; VICHI 2004). Outros estudos analisaram intervenções que tiveram impacto no comportamento social levando a mudanças efetivas nas práticas culturais de um grupo social ou organizacional (SILVA, 2008; MACHADO 2007).

Um conjunto de pesquisas voltou-se para o estudo da legislação partindo do pressuposto de que leis são regras constituídas por contingências de três termos que podem entrelaçar-se em metacontingência controlando e ou mudando práticas sociais (TODOROV, 1987; TODOROV *et al.*, 2005; PRUDÊNCIO, 2005; PEREIRA, 2006; CABRAL, 2007; MARTINS, 2009). Estas pesquisas serão apresentadas de forma mais detalhada por terem se constituído como referencial teórico-metodológico para o presente estudo.

Ao analisar a Constituição Federal como uma metacontingência, Todorov (1987) parte do princípio de que uma lei “[...] sempre prescreve alguma consequência para algum tipo de comportamento.” (p. 09). Neste trabalho, Todorov (1987) enfatiza a importância do momento histórico que a nação vivia com a elaboração de uma nova constituinte ressaltando o impacto que a redação da norma poderia ter para a sociedade, pois, as novas regras poderiam favorecer a sociedade, ou reafirmar o controle do Estado sobre o comportamento social. Tais possibilidades poderiam ser colocadas na lei por meio de contingências tecnológicas ou cerimoniais. Todorov (1987) cita a distinção que Glenn (1986) fez entre metacontingências cerimoniais e tecnológicas para diferenciar formas de controle social. As metacontingências cerimoniais envolvem regras que visam manter o *status quo*, são mais rígidas, resistentes à mudança e reafirmam o controle da sociedade defendendo interesses unilaterais, como do Estado, da Igreja e da Família. Os preceitos religiosos, por exemplo, podem constituir-se em formas rígidas de controle do comportamento social que podem ter consequências negativas para a sociedade - como no caso da Igreja Católica que condena o uso de preservativos como meio de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. As metacontingências tecnológicas estão relacionadas ao bem estar social, por isso levam em conta as mudanças e demandas sociais. O processo avaliativo adotado por uma escola pode ser um exemplo de metacontingências tecnológicas se levar em consideração as diferenças individuais dos alunos, utilizar diferentes recursos ou ferramentas de avaliação oferecendo oportunidades diversificadas para o aluno demonstrar o desenvolvimento da aprendizagem. Todorov (1987) destaca a importância da participação social na elaboração do texto constitucional, pois, se as contingências fossem predominantemente cerimoniais o

novo texto poderia se tornar muito coercitivo, não atenderia às expectativas da população, e estaria ferindo seu caráter democrático. Por outro lado, um texto que privilegiasse somente as contingências tecnológicas tenderia a abarcar os diversos interesses sociais e, conseqüentemente, poderia revelar-se muito abrangente e sem clareza dos controles necessários para a organização da sociedade. Portanto, a análise da legislação como metacontingência ajuda a identificar sob quais circunstâncias e de que modo uma declaração escrita pode vir a exercer controle sobre o comportamento individual e social.

Em outro estudo desenvolvido por Todorov e outros autores (TODOROV *et al.*, 2005), a metacontingência é utilizada como unidade para analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990). Neste trabalho, os autores desenvolveram uma metodologia para o estudo de metacontingências em códigos de lei ao identificar, no documento, contingências entrelaçadas cuja relação contivesse uma finalidade comum (a proteção integral da criança e do adolescente), constituindo-se numa metacontingência.

A classificação dos artigos não obedeceu à ordem numérica da norma, mas seguindo a divisão temática disposta no documento na forma de títulos, capítulos e sessões, o processo de análise consistiu na localização de um artigo que descrevia um antecedente, em seguida, na identificação de artigos contingentes a este que representassem um comportamento ou uma consequência. Neste processo, foram identificadas contingências completas (formadas por antecedente, comportamento e consequência) e contingências incompletas (formadas por antecedente acompanhado de mais um termo: comportamento, ou consequência). Observou-se, ainda, que muitos artigos se repetiam na composição de diferentes contingências. Para os autores, esses dados revelam que o texto, apresentado de forma fragmentada, pode dificultar sua interpretação fazendo com que a Lei pareça incompleta. Por outro lado, o procedimento realizado de reorganização e agrupamento dos artigos para formar as contingências, pode diminuir as lacunas do texto indicando possibilidades de interpretação. A análise dos dados revelou os temas com maiores escores de contingências apontando a ênfase da Lei na prevenção à violação de direitos em vez de priorizar medidas punitivas. Este trabalho foi utilizado como base para o desenvolvimento de outros dois estudos que tiveram o Estatuto da Criança e do Adolescente como objeto de análise (PRUDÊNCIO, 2005 e PEREIRA, 2006).

Considerando que as metacontingências presentes na legislação são as principais formas de controle para um sistema jurídico, Prudêncio (2005) investigou o controle do ECA sobre práticas jurídicas por meio da análise de 100 processos de infração de adolescentes no Distrito Federal avaliando a regularidade ou irregularidade da documentação elaborada nos processos, desde a apreensão do adolescente até o arquivamento do processo, considerando-se irregulares os procedimentos que violavam os artigos do Estatuto. O objetivo era “[...] averiguar se as metacontingências descritas formalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente controlam, de fato, o comportamento de agentes que atuam nos Processos de Infração de Adolescente.” (p. 27). Os resultados apontaram que o número de processos irregulares era superior ao número de processos regulares, na maioria dos casos, em decorrência da falta de celeridade na elaboração dos mesmos. O

trabalho permitiu uma visualização de como se configura o entrelaçamento de contingências no sistema de justiça da infância e da juventude demonstrando quais as unidades envolvidas (Delegacia, Promotoria, Defensoria, Cartório, Juizado, etc.) que geravam maior número de documentos e as que apresentavam maior número de irregularidades. Concluiu-se que, na apuração de atos infracionais, a aplicação do ECA seria mais eficaz se fossem criadas leis complementares que determinassem comportamentos e prazos para os agentes.

A dissertação de Pereira (2006) teve como objetivo identificar as contingências entrelaçadas em metacontingência no cumprimento do ECA, verificando-se a correspondência entre as contingências descritas na Lei e o comportamento de entidades governamentais e não-governamentais, do Distrito Federal, na execução de medidas socioeducativas aplicadas para a socialização do adolescente em conflito com a lei.

A Lei Estatutária é um antecedente verbal que enuncia contingências de reforço para uma ampla gama de segmentos do governo e sociedade civil. Os comportamentos das pessoas investidas de autoridade, portanto, funcionam como antecedentes e consequentes entre si. Como exemplo, medidas aplicadas aos adolescentes que não foram cumpridas pelas instituições executoras podem colocar os comportamentos de aplicação daquelas medidas em extinção e assim por diante. (MACHADO; TODOROV e RAMOS, 2013, p. 223)

Nesta pesquisa, foram analisados 90 processos infracionais sentenciados com a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade. Os dados revelaram que em 75,6% dos casos foi cumprida a medida socioeducativa. No entanto, o descumprimento verificado em 25,4% dos casos indica que as agências controladoras não estão garantindo a proteção integral ao adolescente conforme determina o Estatuto. Em 42,22% dos autos, foram identificados registros de nova infração o que, para a autora, retrata falhas no processo de ressocialização, pouca garantia de assistência ou insuficiência na distribuição de recursos. O estudo demonstrou que, como estímulo discriminativo verbal, o Estatuto não controla de forma efetiva os comportamentos de agentes que aplicam e executam a Lei.

Utilizando a mesma metodologia da pesquisa realizada por TODOROV *et al.* (2005) na identificação de contingências entrelaçadas em metacontingência no Estatuto da Criança e do Adolescente, Cabral (2007) buscou identificar no Projeto de Lei do Senado nº. 429 de 2003 (BRASIL, 2003), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, elementos que favorecessem a inclusão social dessa parcela da população. O Estatuto foi elaborado para garantir a proteção de direitos das pessoas com deficiência; portanto, as descrições verbais ali presentes deveriam controlar o comportamento da população em favor de uma sociedade mais inclusiva. Os objetivos propostos no estudo foram identificar e descrever, no documento,

termos que configuravam contingências; caracterizar as contingências descritas como completas ou incompletas; verificar se as contingências se entrelaçavam a fim de promover relações que garantissem os direitos de pessoas com deficiência. Na análise dos dados foram identificadas 74 contingências com temáticas diferenciadas que perpassavam o documento (Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; Educação; Direito ao Trabalho; Acessibilidade etc.). Ao classificar as contingências, foram consideradas como completas aquelas compostas de três termos (antecedente; comportamento e consequente) e as contingências compostas por dois termos, desde que estivessem presentes o comportamento e a consequência. Dentre as 75 contingências identificadas, 65% foram classificadas como contingências completas, sendo que 62% descreviam formulações que especificavam somente os comportamentos e seus consequentes. Constatou-se que a forma de organização dos artigos, ao longo do Estatuto, dificultava a interpretação do texto legal, fazendo-o parecer incompleto e abrindo precedente para a manipulação de quem aplica a lei.

Martins (2009) analisou as Leis Orgânicas da Saúde - LOS (Lei 8.080/1990 e Lei 8.142/1990), elaboradas com o propósito de instituir o Sistema Único de Saúde – SUS, promover, proteger e recuperar a saúde da população com a garantia de gratuidade dos serviços. O estudo teve como objetivos fazer uma análise das Leis Orgânicas da Saúde e descrever metacontingências e valores sociais identificados nestas normas. Os dados foram analisados utilizando-se como referência a metodologia desenvolvida por TODOROV *et al.* (2005), identificando-se, entre os artigos das normas, antecedentes, comportamentos e consequentes que configurassem uma contingência tríplice. Entre as contingências identificadas, 70,80% foram classificadas como incompletas (formadas por um, ou dois termos). Segundo Martins (2008) “[...] as contingências incompletas da LOS poderiam contribuir para a aplicação da norma jurídica a determinados grupos sociais.” (p. 46). Deste modo, seriam desconsiderados o direito democrático e o respeito à cidadania e seriam reforçados a exclusão social, o clientelismo e o nepotismo. As contingências classificadas como completas (29,80%) traziam como temática o controle da verba estatal. Constatou-se que as relações comportamentais do SUS estão sendo mantidas por um precário processo de planejamento, monitoramento, avaliação e controle das políticas públicas de saúde.

Estas pesquisas apontam a relevância de estudos que utilizam a Análise do Comportamento como referencial teórico e o conceito de metacontingência como unidade de análise para estudar a efetividade da legislação como regra de controle social, colocando em pauta a estrutura e organização do texto legal, além de identificar e revelar aspectos que interferem na aplicabilidade das leis.

Metacontingência como unidade de análise da legislação educacional

As mudanças conceituais referentes à função da Educação Especial, à clientela para a qual se destina e aos serviços por ela ofertados ganham configurações diferenciadas na legislação educacional conforme a concepção de atendimento educacional subjacente à elaboração do documento (integração x inclusão).

A Política de Educação Inclusiva defende o direito de todas as pessoas terem acesso às escolas, e um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades específicas. A incorporação deste princípio, neste ambiente [escolas] que tem como produto agregado a aprendizagem, pode promover a instalação e a propagação de comportamentos que sejam consoantes com o princípio inclusivo promovendo mudanças culturais em favor de uma sociedade mais inclusiva (ou seja, a continuidade das contingências entrelaçadas levaria a uma mudança cultural). (GUSMÃO, MARTINS e LUNA, 2011, p.82)

Incluir as pessoas que são público-alvo da educação especial nas escolas comuns implica eliminar barreiras comportamentais (tais como preconceito, indiferença, exclusão social), físicas, programáticas (adequações de currículo) pedagógicas (métodos, recursos e material didático) e de comunicação (por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis). Para ser considerada uma escola inclusiva, é necessário que a escola comum consiga eliminar, ou minimizar ao máximo todas estas barreiras.

No que tange à eliminação de barreiras programáticas e pedagógicas e, de certo modo, das barreiras de comunicação, as escolas comuns podem se valer dos serviços da Educação Especial. Considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, a Educação Especial tem como característica oferecer suporte aos alunos (com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) que enfrentam problemas de aprendizagem durante o processo de inclusão no ensino comum; constituindo-se um serviço temporário até que a inclusão se efetive. Este serviço, denominado Atendimento Educacional Especializado - AEE, de caráter complementar ou suplementar, deve ser oferecido em salas de recurso multifuncional, no contraturno do período de aprendizagem do aluno na escola comum. Deste modo, o trabalho realizado pelo professor da sala de recurso junto ao aluno em processo de inclusão, em parceria com o professor da sala comum, compreende contingências entrelaçadas com o efeito comum (produto agregado) de eliminar as barreiras pedagógicas enfrentadas pelo aluno no processo de inclusão.

Segundo Glenn e Malott (2004), um determinado sistema (organização; instituição)

pode conter várias metacontingências, com diferentes produtos agregados, que afetam a resposta do sistema receptor reforçando ou não a continuidade do entrelaçamento. Considerando o sistema educacional, é possível pensar em, pelo menos, dois níveis de metacontingências: uma metacontingência que abrange todo o público escolar implicando a transformação do sistema de ensino para a constituição de escolas inclusivas e outra metacontingência que envolve um público restrito configurando-se nas ações da Educação Especial para viabilizar a inclusão deste público no ensino comum.

Conforme mencionado, a escola comum deve se estruturar para receber todos os alunos e oferecer a eles um ensino de qualidade. Para ser considerada inclusiva, é necessário que a escola comum consiga eliminar, ou minimizar ao máximo, todas essas barreiras e isso se daria pelo entrelaçamento de contingências dos profissionais da educação, alunos, familiares e órgãos gestores. Neste âmbito, o produto agregado é a aprendizagem de todos e o sistema receptor serão os alunos e familiares que reforçarão, ou não, as mudanças na estrutura e organização do ensino para atender às necessidades de cada aluno que encontrar barreiras no processo de escolarização (menores cumprindo medidas restritivas de liberdade; diferentes grupos étnicos e sociais; pessoas com deficiências; alunos hospitalizados ou que passaram por hospitalização; alunos itinerantes etc.).

Para atender exclusivamente a alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, e a alunos com altas habilidades/superdotação, é possível pensar em um subsistema no qual as contingências entrelaçadas de profissionais da educação, alunos e setores do governo tenham como efeito comum a eliminação de barreiras para a inclusão deste grupo no ensino comum. Neste caso, o aluno funcionaria como o sistema receptor da metacontingência selecionando (reforçando) as práticas pedagógicas que melhor atendessem às suas necessidades especiais até que pudesse prescindir do AEE tendo, por consequência, seu processo de inclusão efetivado pela eliminação de barreiras programáticas, pedagógicas ou de comunicação.

Portanto, torna-se relevante investigar como a legislação se estrutura nestes dois níveis de metacontingência verificando-se as diretrizes que a legislação educacional apresenta para a estruturação de escolas inclusivas, ao admitir que TODOS os alunos devem ser atendidos no mesmo ambiente educativo, e como ensino comum e Educação Especial interagem a fim de garantir a inclusão de seu público-alvo no ensino comum.

Considerando que a proposta política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (PNEE/2088) inclui uma sucessão de atos normativos vinculados um ao outro, entende-se que esses documentos explicitam contingências entrelaçadas que se configuram numa

metacontingência (uma política educacional) com a finalidade comum (o valor agregado) de desenvolver o ensino em escolas inclusivas. Os objetivos propostos na PNEE/2008 se constituem em antecedentes para a aplicação das orientações dispostas na Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) e no Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.

O estudo destes documentos tem como objetivo analisar a proposta política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a fim de identificar indicadores de estruturação e organização do sistema inclusivo dispostas nas normas educacionais e os pontos de interseção entre ensino comum e Educação Especial, considerando as propostas e diretrizes educacionais como contingências que se entrelaçam em metacontingência para o desenvolvimento de escolas capazes de atender a TODOS conforme a meta da Educação Inclusiva. O conceito de metacontingência foi utilizado como unidade de análise buscando-se identificar, entre os artigos desses documentos, contingências entrelaçadas cuja relação permitisse interpretar uma confluência para a configuração e propagação de espaços educacionais inclusivos considerando que as mudanças decorrentes da aplicação das normas podem ter consequências reforçadoras na constituição de uma sociedade mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Conforme o objetivo proposto de identificar indicadores de estruturação e organização do sistema inclusivo dispostas nas normas educacionais, considerando suas propostas e diretrizes educacionais como contingências que se entrelaçam em metacontingência para o desenvolvimento de escolas capazes de atender a TODOS, o estudo foi desenvolvido com base na análise documental da legislação educacional que versa sobre a estruturação da Educação Inclusiva e a delimitação das ações da Educação Especial.

Para a identificação dos documentos que seriam instrumentos de análise, adotou-se como marco inicial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva-PNEE (BRASIL, 2008b), pois, conforme análise preliminar (p. 20), este foi o primeiro documento a apresentar a Educação Inclusiva como um paradigma da Educação e a justificar a necessidade de reorganização dos serviços oferecidos pela Educação Especial. Além disto, como o próprio nome indica, é um documento que define a política de educação especial na perspectiva

inclusiva consubstanciando-se num conjunto de intenções que deve direcionar as ações do governo, servindo de referência para a legislação subsequente.

Vale ressaltar que as pesquisas mencionadas (p. 40), que consideraram as leis como uma metacontingência (TODOROV, 1987; TODOROV *et al.*, 2005; PRUDÊNCIO, 2005; PEREIRA, 2006; CABRAL, 2007; MARTINS, 2009) foram produzidas em períodos diferentes, tendo como referencial o conceito de metacontingência utilizado por Todorov *et al.*, em 2005. Neste trabalho os autores desenvolveram uma metodologia para a análise do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990, utilizando a metacontingência como unidade de análise, recorrendo a uma versão do conceito que compreendia três aspectos: o entrelaçamento de contingências, o produto agregado resultante destas relações e a continuidade do entrelaçamento gerando o mesmo produto ao longo do tempo. Nos procedimentos metodológicos destes trabalhos, os artigos do ECA foram classificados para a composição de contingências tríplexes. A identificação de cada termo da contingência foi realizada localizando-se artigos com temas comuns e analisando-se o enunciado de cada artigo da lei para classificá-lo como um dos termos da contingência. Como resultado, foram identificadas contingências completas (compostas por antecedente, comportamento e consequente) ou incompletas (com apenas o antecedente, ou antecedente e comportamento). A ausência do último componente da tríplex contingência, o consequente, foi interpretada como uma falha da legislação por não definir de maneira clara o comportamento dos agentes que atuam sob as diretrizes do ECA (agentes de saúde; juízes; promotores), por exemplo, nos casos em que havia violação de direitos. Todorov *et al.* (2005), analisando o conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente, esclarecem que “Um artigo incompleto abre precedente para várias interpretações, pois ao não esclarecer qual a consequência para a ação, esta pode ser manipulada articulando-se diferentes artigos para crimes semelhantes.” (p. 53).

Em revisão do conceito feita, em 2004, Glenn apresenta um novo dado que atualmente deve ser considerado para proceder a uma análise da legislação como metacontingência. Além das contingências entrelaçadas e do produto agregado, a autora propõe mais um elemento - o ambiente selecionador - que mantém o entrelaçamento das contingências selecionando o resultado dessas interações (produto agregado) e reforçando a continuidade do entrelaçamento. A identificação deste último elemento, no desenvolvimento de uma pesquisa, exigiria um trabalho de campo, pois seria necessário identificar a interação dos indivíduos que se relacionam com o produto agregado e de que modo eles reforçam a continuidade da metacontingência.

Considerando que o trabalho proposto consiste na análise da legislação educacional,

não seria possível verificar como a metacontingência é retroalimentada pelo ambiente selecionador (alunos e responsáveis que compõem a comunidade escolar). No entanto, outras fontes do governo que apresentam indicadores de ações - como o número de matrículas de alunos da educação especial no ensino comum; a oferta de material para a formação de salas de recurso multifuncionais e as adaptações físicas realizadas nas escolas para atender aos padrões de acessibilidade - podem ser utilizadas para apontar efeitos das contingências identificadas na legislação para o desenvolvimento de escolas inclusivas indicando produtos das ações governamentais que reforçam as metas e proposições da política educacional na perspectiva inclusiva. Infelizmente, nenhum destes dados informa sobre a qualidade do ensino ofertado; mas, em conjunto, revelam resultados de medidas adotadas pelo governo para a garantia de acesso e de permanência de pessoas com deficiência nas escolas comuns contribuindo para consolidação da educação inclusiva como prática cultural. Assim sendo, eles foram utilizados como dados para analisar o cumprimento dos objetivos propostos para garantir o desenvolvimento de escolas inclusivas na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b, *on-line*).

MÉTODO

Material e critérios de seleção

Inicialmente, foram selecionados os documentos que seriam fonte de dados conforme os critérios anteriormente mencionados: vigência a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva – PNEE/2008, com disposições referentes à organização da Educação Especial e à estruturação de escolas inclusivas.

Pesquisando-se a legislação educacional disponível no portal eletrônico do Ministério da Educação e o *site* do Planalto Federal, foram identificados e selecionados os seguintes documentos:

- 2008** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE/2008
- 2009** Resolução CNE/CEB Nº 4, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- 2011** Decreto Nº 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Procedimentos

O tratamento inicial das informações contidas nos documentos consistiu na identificação, em cada documento, de contingências de três termos. Com este intuito, procedeu-se à leitura inicial do material buscando localizar enunciados que configurassem os termos que compõem a tríplice contingência considerando-se:

Comportamento: a ação do(s) indivíduo (s).

Consequência: a alteração produzida pelo comportamento com alta probabilidade de afetá-lo.

Antecedentes: contexto / condições diante das quais, se emitido, o comportamento produzirá as consequências estipuladas.

Outros autores (TODOROV *et al.*, 2005; CABRAL, 2007 e MARTINS, 2009) que

utilizaram o mesmo procedimento para a análise de normas jurídicas identificaram as contingências presentes nos documentos para verificar como estas se entrelaçavam para garantir o produto agregado anunciado na metacontingência como, por exemplo, a proteção integral da criança e do adolescente no ECA/1990, a garantia da proteção de direitos das pessoas com deficiência no Estatuto da Pessoa com Deficiência e a promoção, proteção e recuperação da saúde nas Leis Orgânicas da Saúde.

Na legislação educacional, a garantia de educação para todos na perspectiva inclusiva constitui o produto agregado que deve manter contingências entrelaçadas em metacontingência. O sistema educacional por uma rede complexa - legislação educacional, financiamento, espaço físico, profissionais habilitados, projeto pedagógico, material e recursos didáticos, prática pedagógica - que está voltada para um sistema receptor (alunos) que responde a toda esta estrutura controlando, de forma mais direta, o comportamento do professor e de forma indireta, o entrelaçamento de contingências envolvidas no sistema educacional. Portanto, o processo de identificação dos termos da contingência foi realizado considerando que os comportamentos identificados deveriam gerar conseqüências que tivessem efeito reforçador sobre o ambiente selecionador, pois o processo de ensino tem um efeito sobre o comportamento do aluno que, na relação com o ambiente educacional, responde mantendo ou descontinuando (reforçando, ou não) o entrelaçamento de contingências envolvidas na estruturação de escolas inclusivas.

A fim de identificar como se organizam e como se diferenciam os serviços do ensino comum e da Educação Especial para a inclusão educacional, após o tratamento das informações de cada documento, as contingências identificadas foram classificadas em dois grupos:

- 1) Contingências referentes à Escola Inclusiva: relacionadas à estrutura e organização do ensino nas escolas comuns para a instituição do sistema educacional inclusivo;
- 2) Contingências referentes à Educação Especial: relacionadas à Educação Especial como atendimento especializado para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Posteriormente, os dados de todos os documentos foram relacionados, procurando-se identificar, em cada grupo, contingências entrelaçadas que permitissem verificar como os documentos poderiam ser interligados a fim de favorecer a propagação de espaços educacionais inclusivos. A partir desta organização, na qual as contingências enunciadas em todos os documentos foram relacionadas, buscou-se identificar os pontos de interseção entre as escolas comuns (inclusivas) e a Educação Especial para a constituição de um sistema

educacional inclusivo, discutindo aspectos favoráveis ou as lacunas identificadas na legislação analisada.

O procedimento final consistiu na análise de indicadores do governo que informam sobre a evolução de matrículas na Educação Especial e no ensino comum e sobre medidas adotadas para viabilizar a inclusão escolar de alunos apontados como público-alvo da educação Especial nos sistemas de ensino favorecendo uma mudança nas práticas culturais.

Partiu-se do pressuposto de que o objetivo apresentado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) aponta premissas para a estruturação de espaços inclusivos determinando garantias que devem regular as práticas necessárias para este mesmo fim, servindo, por conseguinte, de referência para as normas legais subsequentes. Portanto, as garantias declaradas no objetivo deste documento como pré-requisito dos sistemas de ensino para o atendimento na perspectiva inclusiva foram consideradas, no processo de análise, como antecedentes gerais que se aplicam ao próprio documento e às normas que o sucedem para o desenvolvimento de práticas culturais inclusivas. O Quadro 4 apresenta as garantias mencionadas no objetivo da PNEE/2008 e consideradas no processo de análise como requisitos (antecedentes gerais) para o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo

Quadro 4 - Garantias apresentadas no objetivo da PNEE considerada como antecedentes gerais para o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo

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
Formação de profissionais da educação para a inclusão
Participação da família e da comunidade
Acessibilidade arquitetônica, nos transportes
Acessibilidade nas comunicações e informação
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas

Para a localização de dados que informassem sobre a garantia de acesso ao ensino regular, a fonte de informação consultada foi o Resumo Técnico do Censo Escolar 2012 (BRASIL, 2012), que apresenta a evolução das matrículas de alunos da Educação Especial no período de 2007 a 2012.

Procurando identificar outros dados divulgados pelo governo que demonstrassem medidas favoráveis para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, foi realizada uma

pesquisa, no Portal do Ministério da Educação (MEC), no *link* “Confira os indicadores das ações do MEC”, investigando-se dados referentes à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹¹. Foram encontradas duas fontes de informação relacionadas aos programas “Escola Acessível” e “Sala de Recursos Multifuncionais” vinculados ao SECADI, em ambos os casos, com resultados comparativos abarcando o período de 2007 a 2012. Os dados referentes ao Programa Escola Acessível informam o número de escolas que sofreu adaptações físicas para melhorar a acessibilidade e os dados do Programa Sala de Recursos Multifuncionais informam o número de escolas que recebeu, do MEC, *kits* de recursos para a estruturação de salas multifuncionais.

Estes dados foram considerados relevantes, pois apontam iniciativas do governo para garantir as condições propostas na política educacional para a ampliação de escolas inclusivas e o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo como prática cultural. Os dados foram analisados buscando-se verificar se havia congruência entre as garantias apresentadas no objetivo da PNEE/2008 como condição para a instituição de um sistema de ensino inclusivo e os “indicadores de ações do MEC”.

¹¹ Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/>

RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO DE CONTINGÊNCIAS NOS DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com o propósito de identificar e analisar a relação de contingências entrelaçadas em metacontingência entre os documentos que normatizam e orientam a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, procedeu-se, inicialmente, a identificação de contingências tríplexes em cada documento para, posteriormente, analisar como estas estariam correlacionadas para favorecer a expansão de escolas inclusivas.

O processo de identificação dos termos que compõem contingências tríplexes foi iniciado no documento que rege a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEE/2008. Por não se tratar de um documento jurídico, ele apresenta uma estrutura diferente dos outros materiais analisados (Resolução CNE/CEB Nº 04/2009; Decreto 7.611/2011), que foram elaborados em texto normativo, distribuídos em artigos, para regular determinada matéria.

A PNEE/2008 consiste num documento elaborado por um grupo de trabalho (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial) formado pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e colaboradores - especialistas da área vinculados a diferentes universidades públicas de variados estados da federação. A elaboração do documento teve como propósito “[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008b, *on-line*). A Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é apresentada como uma proposta resultante dos “[...] avanços do conhecimento e das lutas sociais” (BRASIL, 2008b, *on-line*) adotando a Educação Inclusiva como um paradigma educacional que implicou mudanças estruturais e culturais nas escolas para garantir a equidade de direitos dos educandos. A fim de justificar e fundamentar a proposta política são apresentados, os marcos históricos e normativos da Educação Especial e o diagnóstico da Educação Especial, com dados do Censo Escolar/MEC/INEP, abrangendo o período que antecedeu à elaboração do documento e adotando como marco o ano de 2004, pois foi a partir deste ano que o Censo passou a contar com informações referentes aos alunos atendidos pela Educação Especial. Após a apresentação do paradigma adotado na política e

dos aspectos que justificam sua implementação, foram fixados o objetivo, o público-alvo e as diretrizes.

O tópico que indica as diretrizes para a estruturação da Educação Especial na perspectiva inclusiva constituiu em fonte de dados para a identificação de contingências entrelaçadas em metacontingência. Como o documento apresenta uma forma textual descritiva, os enunciados da contingência foram identificados, primeiramente, obedecendo à divisão de parágrafos disposta no texto e, em seguida, analisando-se, em cada parágrafo, a presença de um ou mais termos de uma contingência. Por exemplo:

No primeiro parágrafo foram identificados dois termos:

ANTECEDENTE:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, [...].

COMPORTAMENTO:

[A EDUCAÇÃO ESPECIAL] [...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Este procedimento difere daquele realizado por Todorov *et al.* (2005) quando propuseram uma metodologia para a análise da leis como metacontingência, por meio da qual cada artigo do documento foi classificado como um termo da contingência. Cabe ressaltar que os documentos analisados neste e em outros trabalhos que o adotaram como referência (PRUDÊNCIO, 2005; PEREIRA, 2006; CABRAL, 2007; MARTINS, 2009), consistiam em textos legais que determinavam direitos/garantias, deveres e penalidades referentes à determinada matéria, diferentemente dos documentos em análise nesse trabalho que têm como objetivo definir direitos/garantias (antecedentes) e propor objetivos e diretrizes (comportamentos) para o desenvolvimento de um sistema educacional que adota a Educação Inclusiva como paradigma.

Para a composição das contingências tríplexes, os termos identificados foram agrupados por temas afins, localizando-se os termos antecedentes, em seguida, comportamentos e consequentes relacionados aos antecedentes. As informações foram organizadas, com a mesma redação do texto original, em um quadro dividido em três colunas, sendo que cada coluna correspondia a um termo da contingência (antecedente; comportamento e consequência) e cada linha representava uma contingência tríplex

identificada. O Quadro 5 ilustra este procedimento.

Quadro 5 Classificação do conteúdo da PNEE conforme os termos da contingência tríplice

ANTECEDENTE	COMPORTAMENTO	CONSEQUENTE
A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino	Realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.	
Formação do professor para atuar na Educação Especial.	aprender conteúdos de gestão de sistema educacional inclusivo	desenvolver projetos em parcerias com outras áreas visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça comuns.
Atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado.	complementar e/ou suplementar a formação dos alunos diferenciando-se daquelas realizadas na sala de aula comum.	estimular a autonomia e independência na escola e fora dela.

Realizada esta primeira classificação, observou-se que o conteúdo dos enunciados havia ficado muito extenso e que a disposição das informações em colunas não contribuiu para a visualização das contingências identificadas. A apresentação dos termos da contingência em colunas, fragmentando o parágrafo original, provocou, em certos casos, uma mudança de sentido do trecho selecionado descaracterizando a classificação realizada. Além disto, ao fazer uma leitura do material produzido, a linguagem rebuscada, típica de textos legais, dificultou uma identificação clara do enunciado que representaria cada termo das contingências identificadas. Optou-se, por isso, por revisar toda a classificação realizada, procurando extrair a ideia central de cada trecho e apresentar o material de forma descritiva com o intuito de refinar a classificação inicial.

Os procedimentos descritos para a identificação de contingências tríplices na PNEE/2008 foram adotados nos demais documentos em análise: a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 que, organizada em quatorze artigos, “Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009, *on-line*) e o Decreto 7.611/2011, composto de onze artigos, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras

providências” (BRASIL, 2011, *on-line*).

Ao identificar os termos das contingências observou-se que, em muitos casos, as contingências ficaram incompletas, constando de apenas um ou dois termos (antecedente, ou antecedente e comportamento). Outros autores (TODOROV *et al.*, 2005; PEREIRA, 2006; CABRAL, 2007; MARTINS, 2009; ALMEIDA-VERDU *et al.*, 2009) que utilizaram a mesma metodologia para a análise de normas jurídicas, também encontraram resultado semelhante identificando contingências completas e incompletas. Nestes casos, os documentos em análise regulavam certa matéria determinando direitos/garantias (antecedentes), deveres (comportamentos) e sanções aplicáveis àqueles que violavam os direitos ou descumpriam os deveres previstos (consequentes). No caso da legislação educacional, os documentos possuem uma natureza distinta, pois são elaborados, principalmente, para regulamentar o desenvolvimento de um sistema de ensino que adota a Educação Inclusiva como paradigma, definindo direitos/garantias (antecedentes); propondo diretrizes ou determinando objetivos (comportamentos). Entende-se que esta característica se reflete no número superior de contingências incompletas identificadas, nas quais a ausência do termo consequente pode ser apontado pela inexistência de medidas protetivas nos casos em que há descumprimentos dos direitos e garantias previstos nos documentos em relação ao usuário do sistema educacional.

Dando continuidade ao tratamento dos dados, as contingências identificadas foram classificadas entre os dois grupos de contingências propostos no Método - Contingências referentes à Escola Inclusiva e Contingências referentes à Educação Especial. Neste procedimento, cada contingência identificada recebeu um número e um título que resumia o conteúdo anunciado na contingência. Estes títulos foram utilizados, no processo de análise, como forma de identificar as contingências para demonstrar o entrelaçamento das mesmas nos grupos de contingências classificados como referentes à Escola Inclusiva ou à Educação Especial. Posteriormente, foi analisada a inter-relação destes dois grupos apontando indicadores para o desenvolvimento da Educação na perspectiva inclusiva. Para a apresentação dos dados, utilizou-se como recurso afirmações do tipo “se... então...” (TODOROV, 1985; SOUZA, 2000; TODOROV, 2012) para enfatizar a relação entre os termos antecedente e consequente das contingências tríplexes identificadas. Deste modo, os termos das contingências identificadas foram sinalizados destacando-se (em negrito) o verbo, para indicar o comportamento, e as conjunções “se” e “então”, para indicar, respectivamente, o antecedente e o consequente presentes na relação descrita conforme o exemplo a seguir: **Se** a arguição oral **for utilizada** como método avaliativo pelo professor da escola inclusiva, **então** o aluno cego terá oportunidade para expressar o conteúdo aprendido”. Para a realização

deste procedimento, o conteúdo do texto legal foi mantido sem fazer inferências sobre termos ausentes. Diante do exposto, segue a apresentação das contingências identificadas em cada documento com a numeração e os títulos atribuídos.

Contingências identificadas na PNEE/2008

- Contingências referentes à Escola Inclusiva

Contingência 1: Oferta obrigatória de AEE nos sistemas de ensino

*Se: O atendimento educacional especializado constituir oferta obrigatória dos sistemas de ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica, e **for realizado** no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional para apoiar o desenvolvimento dos alunos, **então** (ausente).*

Contingência 2: Oferta de profissionais de apoio

*Se: A Educação Especial for organizada, pelo sistema de ensino, na perspectiva da educação inclusiva **disponibilizando** as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, **então**, proporcionará auxílio constante aos alunos no cotidiano escola.*

Contingência 3: Inclusão educacional do aluno com oferta de educação bilíngüe

*O aluno surdo apresenta uma diferença lingüística, se a inclusão deste público **for realizada** em turmas comuns com outros pares surdos na escola regular e com a oferta de educação bilíngüe, que deve desenvolver o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita para alunos surdos; os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola, **então** (ausente).*

- Contingências referentes à Educação Especial

Contingência 1: Abrangência e competências da Educação Especial

*Se a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e **realizar** o atendimento educacional especializado, **disponibilizando** os serviços e recursos próprios desse atendimento e **orientando** os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, **então** (ausente).*

Contingência 2: Articulação entre o AEE e a proposta pedagógica da escola comum

*Se o atendimento educacional especializado, ao longo de todo processo de escolarização, estiver articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, **então** (ausente).*

Contingências 3 a 6: Interface da Educação Especial outros níveis e modalidades de ensino¹²

Contingência 3: Interface da Educação Especial com Ensino Infantil

*Se o Atendimento educacional especializado voltado para crianças de até três anos de idade **realizar** serviços de intervenção precoce em interface com os serviços de saúde e assistência social, **então** otimizará o processo de desenvolvimento e aprendizagem.*

Contingência 4: Interface da Educação Especial Educação indígena, do campo e quilombola

*Se a interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola **assegurar** que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos **então** (ausente).*

Contingência 5: Interface da Educação Especial Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

*Se Educação especial voltada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional ... (AUSENTE) ... **então**, ampliará as oportunidades de escolarização e de formação para a inserção no mundo do trabalho e na participação social.*

Contingência 6: Interface entre a Educação Especial Educação superior

*Se Educação Especial, como modalidade transversal à Educação Superior, **organizar** recursos e serviços para promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, **então** promoverá o acesso, a permanência e a participação dos alunos.*

Contingência 7: Caráter complementar e suplementar do AEE

*Se as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado **diferenciam-se** daquelas realizadas na sala de aula comum devendo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, **então** estimularão a autonomia e independência na escola e fora dela.*

Contingência 8: Caracterização do serviço de AEE

*Se o atendimento educacional especializado, ao longo de todo processo de escolarização, **estiver** articulado com a proposta pedagógica do ensino comum com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade disponibilizando programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e*

¹² No processo de análise as contingências de número 3 a 6 foram citadas por este título para facilitar a demonstração do entrelaçamento de contingências no documento.

sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, **então** eliminará as barreiras para a plena participação dos alunos conforme suas necessidades específicas.

Contingência 9: Formação profissional para atuar na Educação Especial

*Se a formação do professor para atuar na Educação Especial **contemplar** conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, **então**, os professores poderão desenvolver projetos em parcerias com outras áreas visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.*

Contingência 10: Habilitação para atuar no AEE

*Se o atendimento educacional especializado **for realizado** mediante a atuação de profissionais com 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, **então** (ausente).*

Contingência 11: Atuação do professor na educação especial

*Se a atuação do professor na Educação Especial **aprofundar** o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial, **então** (ausente).*

Contingências identificadas na Resolução CNE/CEB N° 04/2009

- Contingências referentes à Escola Inclusiva

Contingência 1: Concessão de dupla matrícula, no AEE e na escola inclusiva, para o público da Educação Especial.

*Se (ausente)... .. os sistemas de ensino devem **matricular** os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ofertar salas de recursos multifuncionais nas escolas comum, ou encaminhar para centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, **então** (ausente).*

Contingência 2: Financiamento da dupla matrícula do público da educação Especial

*Se o aluno que é público da Educação Especial **for matriculado** na rede pública **então** será*

financiada a matrícula no AEE garantindo: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Contingência 3: Institucionalização do AEE no projeto pedagógico da escola inclusiva

*Se o projeto pedagógico da escola de ensino regular **institucionalizar** a oferta do AEE, **então**, deverá prever na sua organização: sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.*

- Contingências referentes à Educação Especial

Contingência 1: Recursos e estratégias do AEE para acessibilidade e eliminação de barreiras pedagógicas

*Se a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, **então**, devem-se assegurar condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo-se a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.*

Contingência 2: Abrangência da Educação Especial

*Se a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e **tem** o AEE como parte integrante do processo educacional, **então** (ausente).*

Contingência 3: Público-alvo do AEE

*Se (ausente)... ... o AEE **tem** como público-alvo: alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação*

*ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade, **então** (ausente).*

Contingência 4: Definição de Locais para a oferta do AEE

*Se (ausente)... ... O AEE é **realizado**, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios; **então** (ausente).*

Contingência 5: Atendimento da Educação Especial em ambiente hospitalar ou domiciliar

*Se (ausente)... **Cabe** ao sistema de ensino a oferta da Educação Especial em ambiente hospitalar ou domiciliar de forma complementar ou suplementar; **então** (ausente).*

Contingência 6: Especificidade do atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação

*Se alunos com altas habilidades/superdotação **forem** atendidos no AEE **então** deverão ser desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular no âmbito de escolas públicas de ensino regular, em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação, e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.*

Contingência 7: Condições para a oferta de AEE em instituições conveniadas

*Se a proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, **cumprir** as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, **então** será aprovada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente.*

Contingência 8: Habilitação específica para o trabalho no AEE

*Se a formação do professor **incluir** formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, **então**, poderá atuar no AEE.*

Contingência 9: Atribuições do professor de AEE

*Se (ausente)... ... **São** atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o*

*tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; **então** (ausente).*

Contingências identificadas na Resolução Decreto 7.611/2011

- Contingências referentes à Escola Inclusiva

Contingência 1: Garantia de educação inclusiva para o público da Educação Especial

*Se (ausente)... ... é **dever** do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial, **então** será garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.*

Contingência 2: Garantia de continuidade dos estudos para o público da Educação Especial

*Se (ausente)... ... é **dever** do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial, **então**, será garantido o aprendizado ao longo de toda a vida, sem exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.*

Contingência 3: Garantia de ensino gratuito para o público da Ed. Especial, com adaptações e apoio no sistema educacional geral

*Se (ausente)... ... é **dever** do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial, **então**, será garantido o ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais e oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.*

Contingência 4: Apoio individualizado do público da Educação Especial

*Se (ausente)... ... é **dever** do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial, **então**, serão adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.*

Contingência 5: Oferta de Educação especial preferencialmente na rede regular de ensino

*Se (ausente)... ... é **dever** do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação*

*especial **então**, será garantida a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino*

Contingência 6: Apoio técnico e financeiro, pelo poder público, às instituições conveniadas

*Se (ausente)... ... **é dever** do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial, **então**, será garantido o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.*

- Contingências referentes à Educação Especial

Contingência 1: Público da Educação Especial

*Se (ausente)... ... **são** considerados público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, **então** (ausente).*

Contingência 2: Caráter complementar e suplementar do AEE

*Se (ausente)... ... o atendimento educacional especializado **compreende** um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, **então**, poderá ser prestado de forma: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, nas salas de recursos multifuncionais, como apoio permanente, limitado no tempo e na frequência dos estudantes; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação*

Contingência 3: Competências da Educação Especial

*Se o atendimento educacional especializado **integrar** a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, **então** (ausente).*

Contingência 4: Garantia da oferta de serviços especializados

*Se a Educação Especial **garantir** os serviços de apoio especializado, **então**, eliminará as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.*

Contingência 5: Objetivos do AEE

*Se (ausente)... ... **são** objetivos do atendimento educacional especializado: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais*

níveis, etapas e modalidades de ensino, **então** (ausente).

Contingência 6: Acesso ao AEE assegurado pela dupla matrícula

*Se o Poder Público **estimular** o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, **então** (ausente).*

Contingência 7: Finalidade dos núcleos de acessibilidade na Educação Superior

*Se os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior eliminarem as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, **então** (ausente).*

Contingência 8: Estrutura e função das salas de recurso multifuncional

*Se as salas de recursos multifuncionais **forem** dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, **então**, serão ambientes propícios para oferta do atendimento educacional especializado.*

Contingência 9: Apoio técnico e financeiro da União

*Se (ausente)... .. a União **deve prestar** apoio técnico e financeiro voltado para o aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, **então** (ausente).*

Contingência 10: Produção e distribuição de recursos educacionais

*Se a produção e a distribuição de recursos educacionais **incluírem** materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas, **então** será possibilitado o acesso ao currículo para a acessibilidade e aprendizagem.*

Contingência 11: Condições do apoio técnico e financeiro da União para o AEE

*Se (ausente)... .. o Ministério da Educação **disciplinará** os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado, **então** (ausente).*

Contingência 12: Acompanhamento e monitoramento de alunos beneficiários do BPC

Se (ausente)... .. o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do Benefício de Prestação

Continuada - BPC, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, então (ausente).

Contingência 13: Financiamento da dupla matrícula do público da Educação Especial

*Se a matrícula do público da Educação Especial **implica** o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado, **então**, será admitido a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB.*

A classificação das contingências como referentes à Escola Inclusiva ou referentes à Educação Especial e a nomeação feita com a criação do título que sinaliza o enunciado de cada uma delas viabilizou a organização e análise dos dados para a indicação de possibilidades de inter-relação entre as contingências de um mesmo documento, ou para demonstrar a integração entre eles.

ENTRELAÇAMENTO DE CONTINGÊNCIAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O processo de análise das contingências identificadas nos documentos foi iniciado verificando-se possibilidades de inter-relação entre as contingências agrupadas, como referentes à Escola Inclusiva ou à Educação Especial, e o entrelaçamento de contingências entre estes dois grupos, investigando-se até que ponto cada documento contribui para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos conforme o produto agregado anunciado na metacontingência identificada na legislação educacional. Para demonstrar estas relações, foram elaboradas figuras que apresentam as contingências identificadas nos documentos, utilizando os títulos criados para cada uma delas, como recurso para fazer referências às mesmas, e setas indicativas que sinalizam contingências que estão interligadas e que geram condição para o surgimento de outras, representando o entrelaçamento das contingências.

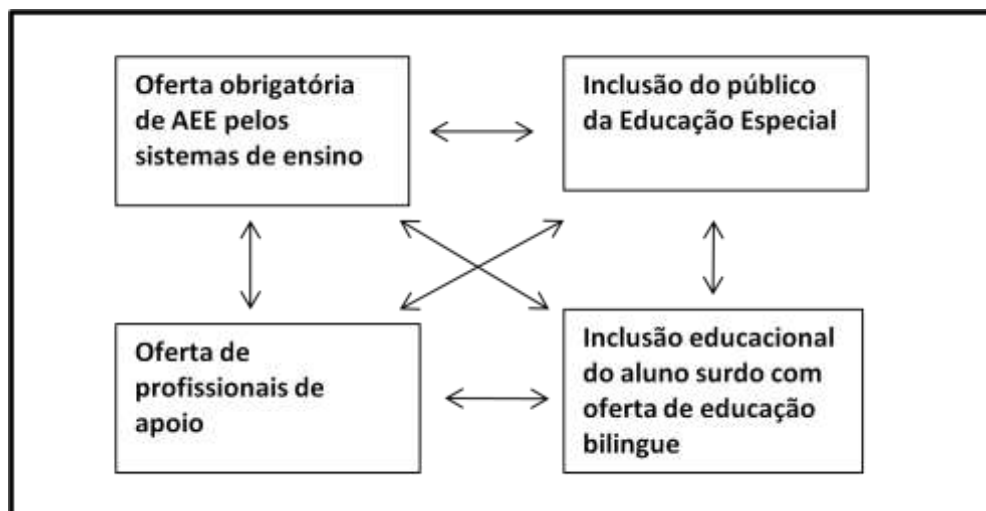
O entrelaçamento de contingências na PNEE/2008

Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva na PNEE/2008

As contingências identificadas, referentes à escola inclusiva, enfatizam três aspectos: a oferta obrigatória pelos sistemas de ensino de atendimento educacional especializado; a disponibilização, nas escolas comuns, de profissionais de apoio para auxiliar nos processos de comunicação (tradução, interpretação de códigos e linguagens), ou nas atividades de autocuidado para alunos que não conseguem desempenhá-las de forma independente; a oferta de educação bilíngüe e a necessidade de convivência do aluno surdo com seus pares como mecanismos para inclusão de alunos surdos. A Figura 1 apresenta uma proposta de inter-relação entre as contingências identificadas. A Educação Especial, como uma modalidade de ensino que perpassa todas as modalidades e níveis de ensino, disponibiliza o atendimento educacional especializado desenvolvendo-o nas salas de recursos multifuncionais. A oferta deste serviço pode ter como consequência o aumento de matrículas de alunos que são público da Educação Especial nas escolas inclusivas. Esta inserção, por sua vez, demanda a presença de profissionais especializados para eliminar barreiras de comunicação e dificuldades apresentadas por alguns alunos no autocuidado. A presença destes profissionais pode reforçar a permanência destes alunos na escola inclusiva e pode aumentar a demanda de matrículas no AEE o que obriga o sistema de ensino a ampliar cada vez mais a oferta do serviço.

O documento aponta uma especificidade para a inclusão do aluno surdo no ensino comum orientando que a inserção deste público nas classes comuns deve respeitar a necessidade de convivência com seus pares e indicando que o processo de ensino seja efetivado por meio da Educação Bilingue, que integra a língua de sinais e a língua portuguesa adotando esta última como segunda língua para alunos surdos, disponibiliza os serviços de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa e amplia o ensino e o uso das LIBRAS para todos os alunos da escola (BRASIL, 2008).

Figura 1- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escolas Inclusiva na PNEE/2008

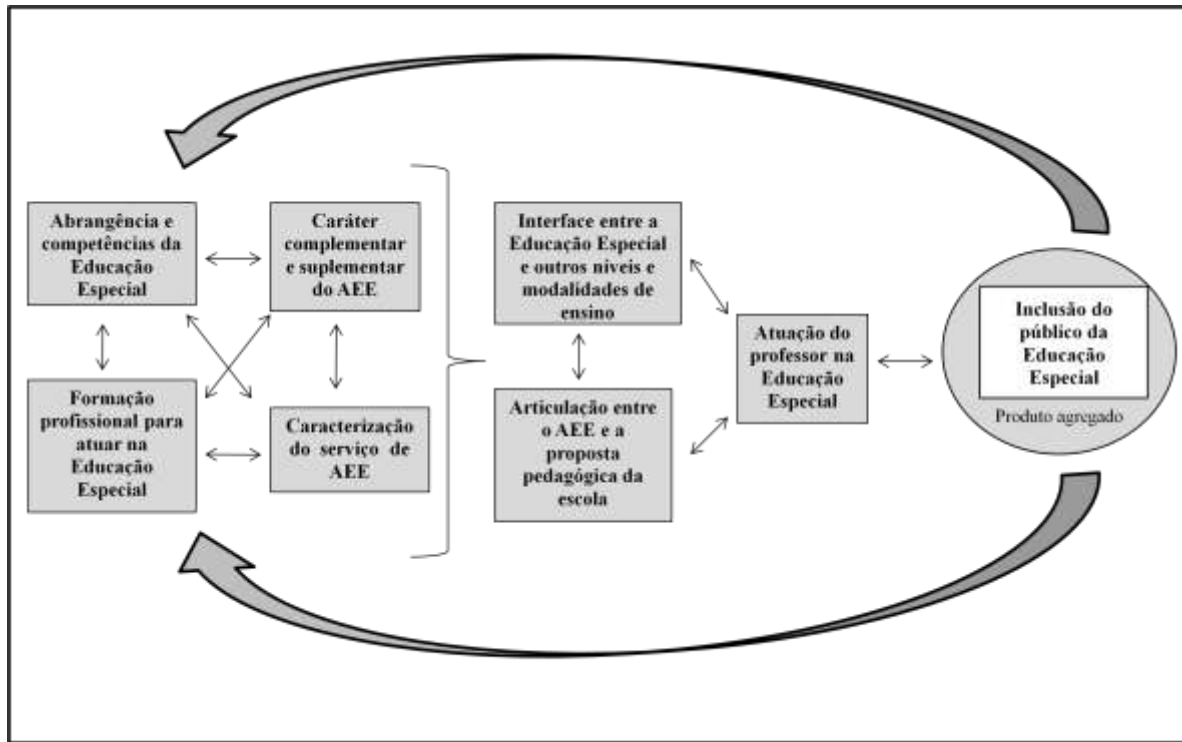


A oferta de intérpretes, guias e cuidadores indicam um atendimento especializado que garante a qualquer aluno, identificado como público da educação especial, o acesso à escolarização em condições que atendam a suas necessidades individuais ultrapassando o serviço oferecido pelo AEE, que enfoca os problemas de aprendizagem e se restringe ao espaço da sala de recursos. Porém, as contingências identificadas referentes à escola inclusiva não orientam sobre o trabalho pedagógico nas escolas e classes comuns com este grupo de alunos, omitindo orientações sobre a adequação curricular, a utilização de recursos, revisão dos métodos de ensino e avaliação. Além disto, não existe indicação sobre a formação mínima necessária para o professor das classes comuns atuar neste modelo de ensino.

Entrelaçamento de contingências referentes à Educação Especial na PNEE/2008

As contingências identificadas na PNEE/2008 referentes à Educação Especial enfocam o campo de atuação da Educação Especial determinando o AEE como serviço que instrumentaliza os conhecimentos da área; fazem a caracterização deste serviço, delimitando sua finalidade e os objetivos; orientam sobre a interface entre a Educação Especial e os demais níveis e modalidades de ensino e ressaltam a questão da formação profissional para atuar na Educação Especial indicando os conhecimentos necessários para a formação do professor da Educação Especial. A figura 2 apresenta uma forma de organização das contingências identificadas que pode auxiliar na compreensão do lugar reservado para a Educação Especial na PNEE/2008.

Figura 2- Entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial na PNEE/2008



No lado esquerdo da Figura 2, foi apresentado um conjunto de contingências cuja relação contribui para a definição do lugar e do papel da Educação Especial no sistema de ensino inclusivo definindo sua abrangência e competência, indicando seu caráter complementar e suplementar, caracterizando o AEE e indicando a formação profissional específica, que deve contemplar todo esse conhecimento sobre a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Este arranjo interfere nas relações que se estabelecem na interface entre escolas inclusivas e Educação Especial para atender ao público da Educação Especial e na articulação entre o AEE e a escola inclusiva, que deve estar prevista no projeto político pedagógico que orienta as práticas de ensino. O documento indica que esta interlocução deve acontecer para atender às necessidades especiais de alunos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou de alunos com diferenciadas origens socioculturais (indígenas, quilombolas e do campo) ressaltando o direito destes de acesso ao AEE. Não há previsão de suporte da Educação Especial para o professor da escola inclusiva que o auxilie no trabalho pedagógico com alunos com deficiência, em cada nível ou modalidade de ensino, ou para aqueles de origem sociocultural diversa. Isto dificulta o acesso do público da Educação Especial, por exemplo, na EJA e na Educação Profissional, pois a falta de diretriz sobre a interlocução da Educação Especial e escola inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino e para atender diferentes grupos socioculturais fere a prescrição legal

de que a escola deve atender a todos, gerando uma contradição entre a garantia de acesso ao ensino e as condições de permanência na escola inclusiva.

O entrelaçamento de contingências na Resolução CNE/CEB Nº 04/2009

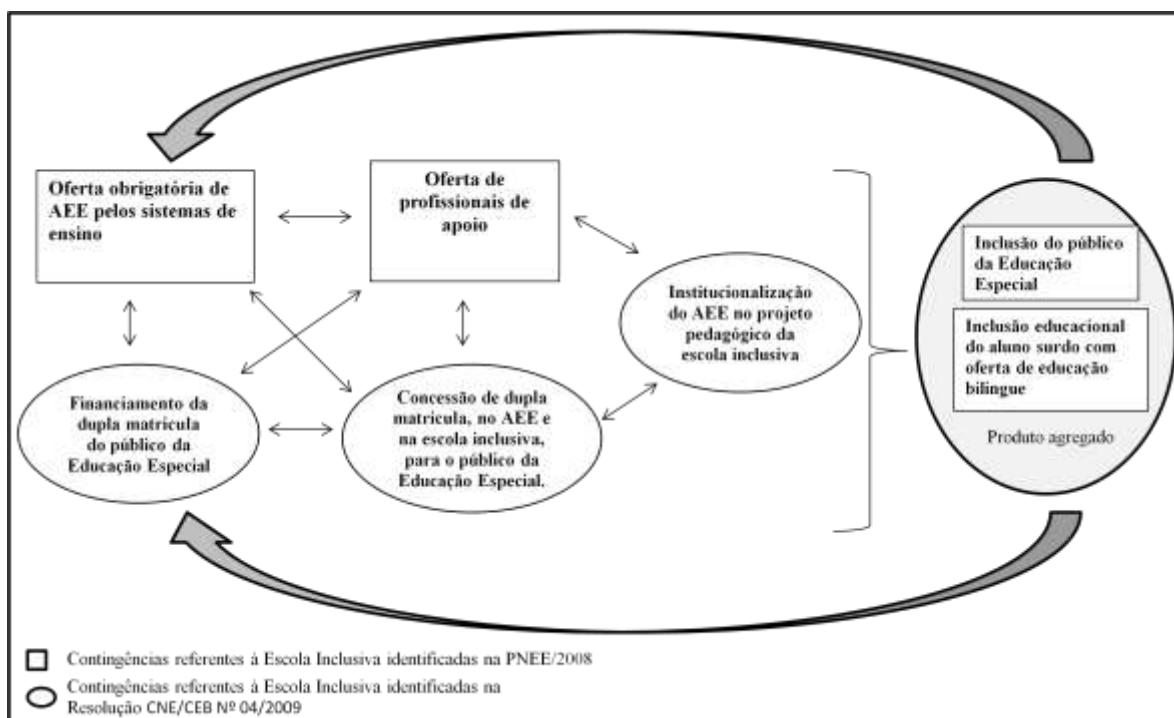
A organização das contingências identificadas na Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e a proposta de entrelaçamento apresentada a seguir foram realizadas conforme os procedimentos de análise adotados na PNEE/2008, direcionando a análise para cada grupo de contingência (referente à Educação Especial ou à Escola Inclusiva) e, em seguida, integrando todos os dados. No entanto, buscando destacar como a PNEE/2008 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 poderiam se complementar para orientar o atendimento educacional nos moldes inclusivos utilizou-se, como recurso para a apresentação dos dados, as figuras elaboradas para demonstrar o entrelaçamento das contingências identificadas na PNEE/2008. Adotando-se como base estas figuras, as contingências identificadas na Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 foram inseridas formando um novo conjunto de contingências que foram reorganizadas propondo-se nova forma entrelaçamento.

Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva: PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB Nº 04/2009

A PNEE/2008, ao propor uma política educacional nos moldes inclusivos, apresenta orientações mais abrangentes sobre a transformação das escolas comuns em espaços inclusivos, enfatizando a oferta obrigatória do AEE pelos sistemas de ensino e a disponibilização de profissionais de apoio nas classes comuns para auxiliar alunos com problemas de comunicação, ou dificuldades no autocuidado. A Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, por outro lado, assume o papel de orientar a estruturação do atendimento educacional especializado (AEE) caracterizando o serviço e determinando condições para que o aluno da Educação Especial possa se valer desse serviço, com a garantia de escolarização nas classes comuns. Portanto, a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 delimita o lugar reservado para a Educação Especial no sistema educacional e assegura a integração entre Educação Especial e escolas inclusivas, garantindo o financiamento e a concessão de dupla matrícula no AEE e no ensino comum para o público do AEE e institucionalizando o AEE como serviço que deve fazer parte do projeto pedagógico da escola inclusiva. A Figura 3 apresenta as

contingências identificadas nestes documentos - as contingências da PNEE/2008 foram inseridas nos retângulos, contingências da Resolução CNE/CEB N° 04/2009 nas elipses e os indicadores (setas ou chaves) representam o entrelaçamento destas contingências.

Figura 3- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva: PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB N° 04/2009



A disposição das contingências na figura 3 possibilitou visualizar como os documentos parecem se complementar em aspectos importantes para a transformação das escolas comuns em espaços inclusivos. Neste sentido, as contingências referentes à Escola Inclusiva identificadas na PNEE/2008 favoreciam a inserção do público da educação Especial nas classes comuns e as contingências da Resolução CNE/CEB N° 04/2009 favoreciam a permanência deste público nas escolas inclusivas, ainda que não seja pela garantia de qualidade no atendimento. Conforme ilustrado na Figura 3, a oferta obrigatória do AEE pelos sistemas de ensino implica na dupla matrícula para o aluno que utiliza este serviço, pois ele deve frequentar a classe comum e, no contraturno, o AEE. O financiamento e a concessão da dupla matrícula garantem a frequência do aluno no serviço pelo tempo necessário para sua efetiva inclusão na classe comum. Esta garantia pode ter impacto no aumento de matrículas de alunos com necessidades especiais que podem, em alguns casos, demandar o apoio de profissional especializado. O aumento do número de alunos com necessidades especiais nas

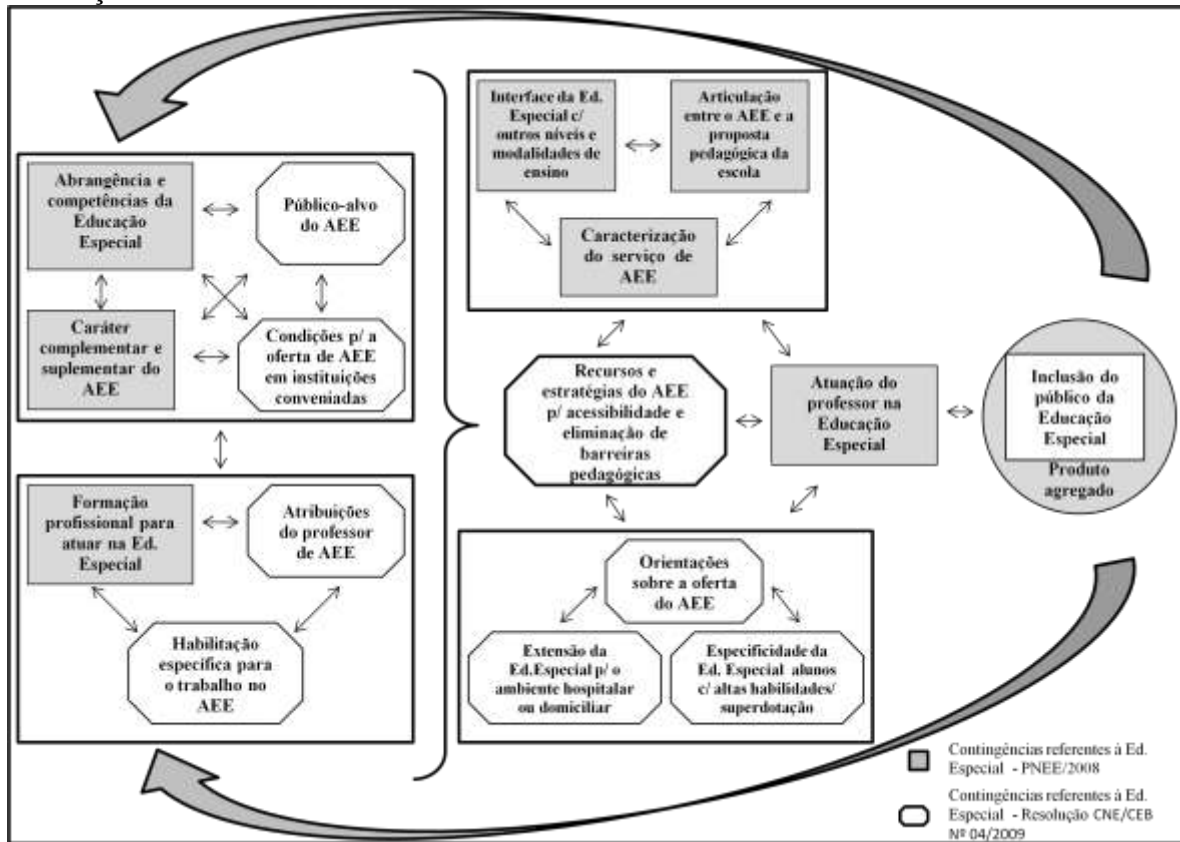
classes comuns e a presença de profissionais de apoio nas escolas inclusivas demandam que haja uma integração entre o atendimento realizado no AEE e a proposta pedagógica da escola, de modo que este serviço não apareça como um apêndice, mas que seja institucionalizado no projeto político da escola, para absorver o público da Educação Especial, garantindo condições para sua oferta e funcionamento no ambiente escolar.

Entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial: PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB Nº 04/2009

As contingências identificadas na Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 contribuem para a caracterização do AEE, definindo o público alvo, as condições para a oferta do serviço por instituições conveniadas, a habilitação profissional necessária para a atuação no AEE, as atribuições do professor de AEE, os recursos e estratégias do AEE para viabilizar a inclusão dos alunos. Prevê oportunidade de ensino suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas inclusivas. Admite, ainda, a oferta do AEE em ambiente domiciliar ou hospitalar conforme a necessidade do aluno, porém, sem traçar diretrizes para este tipo de atendimento.

A Figura 4 apresenta o entrelaçamento de contingências referentes à Escola Inclusiva identificadas na PNEE/2008, inseridas em retângulos cinzas, e na Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, inseridas em octógonos.

Figura 4- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Especial: PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB Nº 04/2009



O volume de dados a serem apresentados nesta figura exigiu um agrupamento das contingências por tema, de modo que, o conjunto de contingências com temas correlatos foi envolvida por uma moldura formando 4 grupos. O primeiro conjunto, localizado no canto superior esquerdo da figura 4, mostra o entrelaçamento de contingências que dizem respeito ao papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A PNEE/2008 categoriza a Educação Especial como uma modalidade da educação que deve perpassar todas as outras modalidades e níveis de ensino, perdendo o caráter de ensino substitutivo, com a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. A Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 contribui definindo o público para o qual a Educação Especial deve estar voltada e apresenta as condições para a oferta do AEE por instituições conveniadas ao poder público. Este conjunto de contingências gera condição para várias possibilidades de inter-relações, portanto, é importante ressaltar que a Figura 4 representa apenas um arranjo dentre outros possíveis.

Um aluno em processo de inclusão numa classe comum, independentemente da modalidade ou nível de ensino no qual se encontre, pode necessitar do serviço de atendimento especializado - seja ele oferecido na escola na qual estuda, em outra escola pública, ou em instituição especializada. Para atuar neste serviço, a legislação prevê que o professor deve ter

uma formação específica. Esta circunstância estabelece a relação demonstrada entre as contingências referentes ao papel da Educação Especial e o conjunto de contingências agrupadas no canto esquerdo inferior da Figura 4. Neste conjunto, tem-se a formação prevista na PNEE/2008 que enfatiza a necessidade de conhecimento na área de Educação Especial para o trabalho com seu público. A Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 determina a formação específica em Educação Especial como condição para o profissional atuar no AEE e relaciona as atribuições do professor do AEE. Estas atribuições incluem ações referentes às relações professor-aluno na sala de recursos - como elaboração e execução de plano de atendimento, utilização de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas conforme as necessidades dos alunos - e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na relação do aluno com o professor regente, trabalhando em articulação com este para garantir o desenvolvimento escolar do aluno. Deste modo, cabe ao professor operacionalizar o AEE. Assim se estabelece a relação com outro conjunto de contingências presentes na PNEE/2008, dispostas no centro superior da Figura 4, que caracterizam o AEE como um serviço que deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, em todas as modalidades e níveis de ensino, disponibilizando programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva (Brasil, 2008b). A Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 estende a articulação do AEE considerando outros espaços para a oferta do serviço, conforme as contingências apresentadas no centro inferior da Figura 4, apontando o atendimento realizado em instituições conveniadas com o poder público, o atendimento em ambiente hospitalar ou domiciliar admitindo, ainda, a interlocução com instituições especializadas que propiciem atividades de enriquecimento para alunos com altas habilidades/superdotação.

O professor da Educação Especial busca, por meio de recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras encontradas pelo aluno atendido no AEE em seu processo de escolarização. A relação estabelecida entre professor e o aluno em processo de inclusão, ou entre o aluno e os recursos apresentados pelo professor pode favorecer o processo de aprendizagem e sua inclusão na classe comum, o que pode reforçar o entrelaçamento das contingências identificadas nestes documentos referentes à Educação Especial.

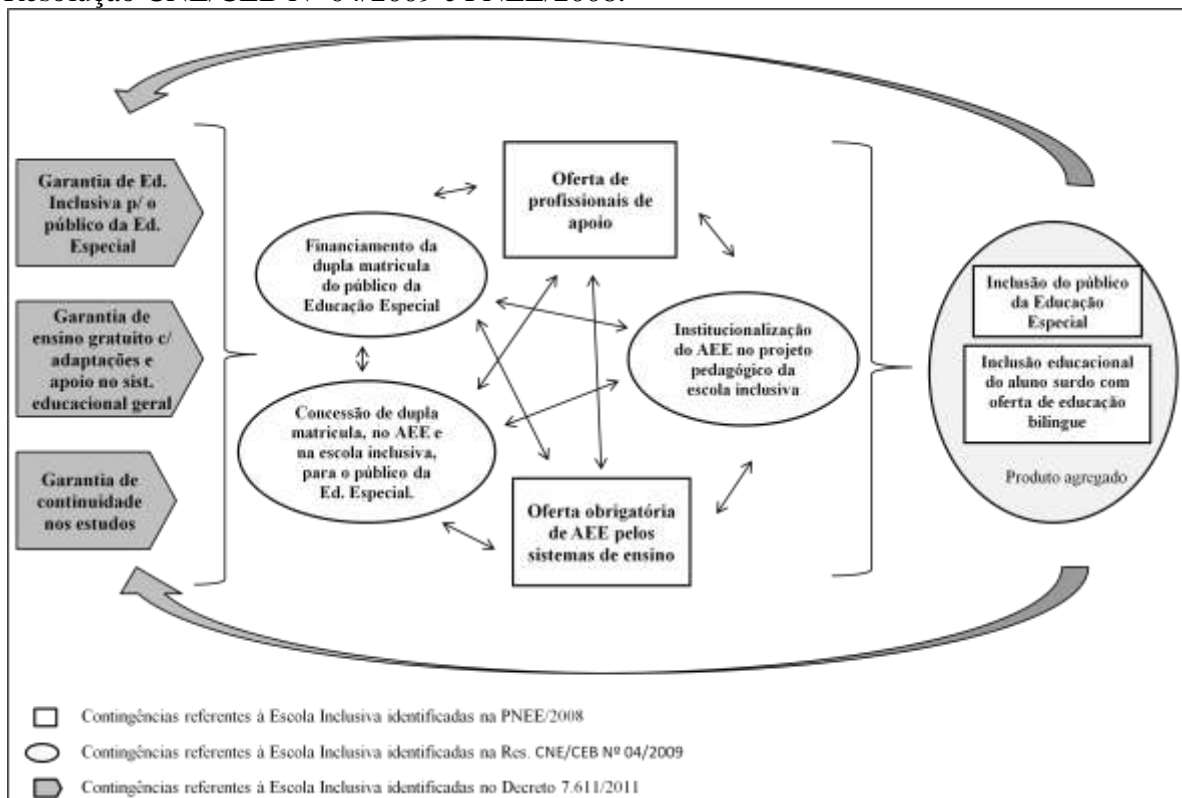
O entrelaçamento das contingências identificadas no Decreto 7.611/2011

O Decreto 7.611/2011 regulamenta a Educação Especial e o AEE determinando diretrizes para o atendimento ao público da Educação Especial que referendam aspectos tratados na PNEE/2008 para a educação na perspectiva inclusiva. Por este motivo, muitas contingências identificadas nesta norma coincidem com aquelas identificadas nos demais documentos, e outras, anunciam avanços na delimitação do papel da Educação Especial como modalidade da Educação.

Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva: Decreto 7.611/2011; Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e PNEE/2008.

Seguido os passos anteriores, o entrelaçamento das contingências referentes à Escola Inclusiva identificadas no Decreto 7.611/2011 foi ilustrado na Figura 5, utilizando-se como base a Figura 3, que continha o entrelaçamento de contingências da PNNE/2008 e da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, acrescentando-se nesta, contingências complementares identificadas no Decreto 7.611/2011.

Figura 5- Entrelaçamento de Contingências referentes à Escola Inclusiva: Decreto 7.611/2011; Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e PNEE/2008.



O Decreto 7.611/2011, no seu Art.1º, determina as diretrizes que orientam o Estado no cumprimento do dever com a Educação das pessoas com deficiência, garantindo a Educação Inclusiva e a continuidade nos estudos, com as adaptações e os apoios necessários. Estas garantias foram consideradas como antecedentes gerais para o entrelaçamento das contingências referentes à Escola Inclusiva identificadas nos documentos em análise. Apresentadas nos pentágonos, localizados na lateral esquerda da Figura 5, entende-se que estas garantias podem favorecer a transposição, para a escola inclusiva, da responsabilidade de educar os alunos que são público-alvo da Educação Especial, invertendo o curso da oferta de atendimentos e serviços para este grupo, que sempre partiu da Educação Especial para o ensino comum.

A Figura 5 permite vislumbrar uma organização de Escolas Inclusivas capazes de atender às especificidades de alunos com necessidades especiais assumindo este grupo como um público da escola. As contingências identificadas nos documentos permitiram um arranjo no qual o sistema educacional garantiria o acesso e a permanência do público da Educação Especial nas escolas inclusivas. O acesso estaria garantido por meio do financiamento e da concessão da dupla matrícula no ensino comum e na Educação Especial, além da institucionalização do AEE no projeto pedagógico da escola. A permanência dependeria de adaptações e da oferta de apoios e do AEE pela própria escola. A garantia de continuidade nos estudos poderia ser interpretada como um antecedente, pois o aluno ingressaria na escola com esta condição, ou como um consequente, pois o avanço na aprendizagem poderia resultar na progressão continuada do aluno, reforçando, por sua vez o entrelaçamento das contingências.

Entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial: Decreto 7.611/2011; Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e PNEE/2008.

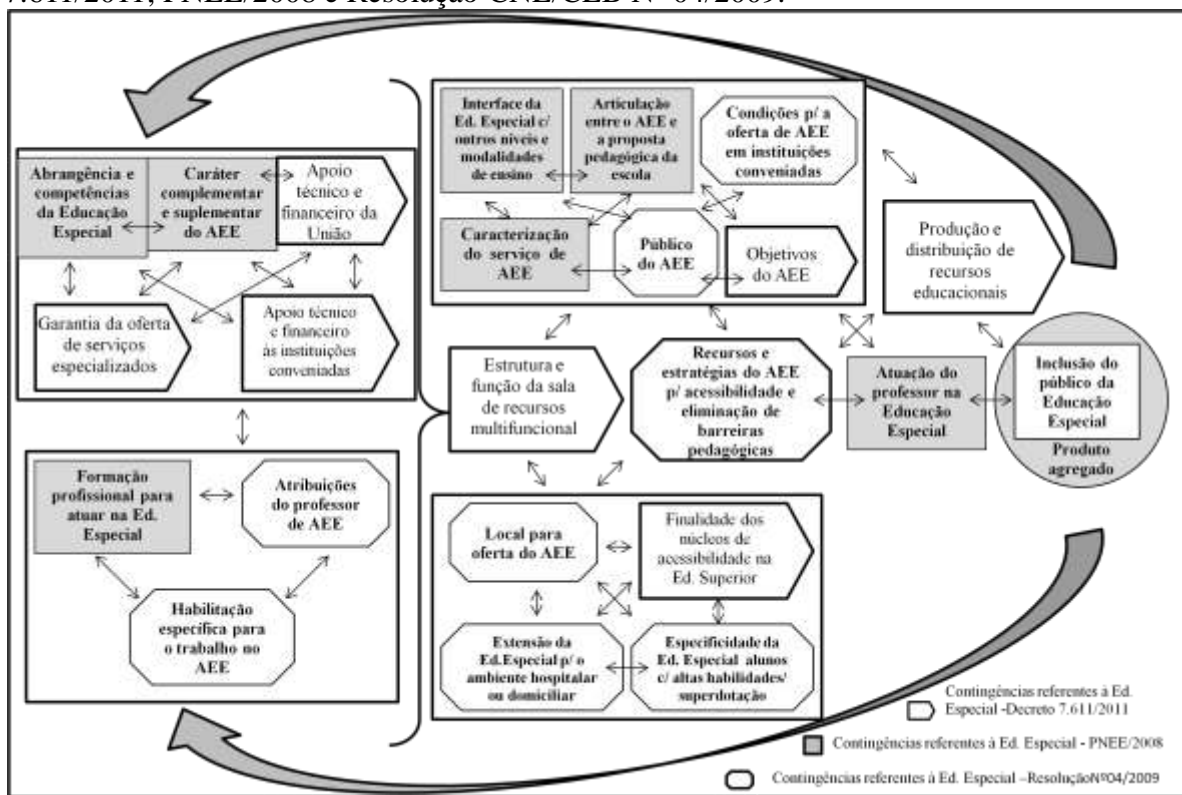
Conforme explicitado anteriormente, ao dispor sobre a Educação Especial e a oferta do AEE, o Decreto 7.611/2011 ratifica muitas orientações dos documentos anteriores como:

- Competências da Educação Especial
- Público da Educação Especial
- Caráter complementar e suplementar do AEE
- Acesso ao AEE assegurado pela dupla matrícula
- Financiamento da dupla matrícula do público da Educação Especial.

Acrescenta, por sua vez, outros tópicos que contribuem para a institucionalização da Educação Especial como modalidade educacional e para a organização do serviço prestado por ela.

A figura 6 apresenta o entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial identificadas no Decreto 7.611/14 (inseridas nos pentágonos) complementado a Figura 4, que ilustra o entrelaçamento de contingências da Resolução CNE/CEB N° 04/2009 e da PNEE/2008.

Figura 6- Entrelaçamento de Contingências referentes à Educação Especial: Decreto 7.611/2011; PNEE/2008 e Resolução CNE/CEB N° 04/2009.



Na Figura 6, é possível observar que as complementações trazidas pelo Decreto 7.611/2011, representadas nos pentágonos, focalizam-se em garantir a oferta de serviços especializados fornecendo apoio técnico e financeiro tanto para as instituições públicas, como para as conveniadas. As demais contribuições orientam sobre a prestação dos serviços da Educação Especial na Educação Básica, determinando os objetivos do AEE, a estrutura e a função da sala de recursos multifuncionais e sobre a produção e distribuição de recursos educacionais.

É importante ressaltar a definição que o documento apresenta sobre a finalidade dos núcleos de acessibilidade na Educação Superior. Neste nível de ensino, é possível observar o

total despreparo das instituições para receber o público da Educação Especial. A única mudança expressiva que se observa nestas instituições refere-se às adaptações do espaço físico para a acessibilidade de pessoas com deficiência. Não existem mudanças representativas no processo de seleção, na disponibilização de recursos, na revisão dos métodos didáticos, na formação continuada dos profissionais (técnicos e docentes) para atender ao público da Educação Especial. As condições oferecidas atualmente, pela maioria das instituições de ensino superior, contrariam o que determina a legislação sobre a garantia de continuidade nos estudos para esta população.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO METACONTINGÊNCIA

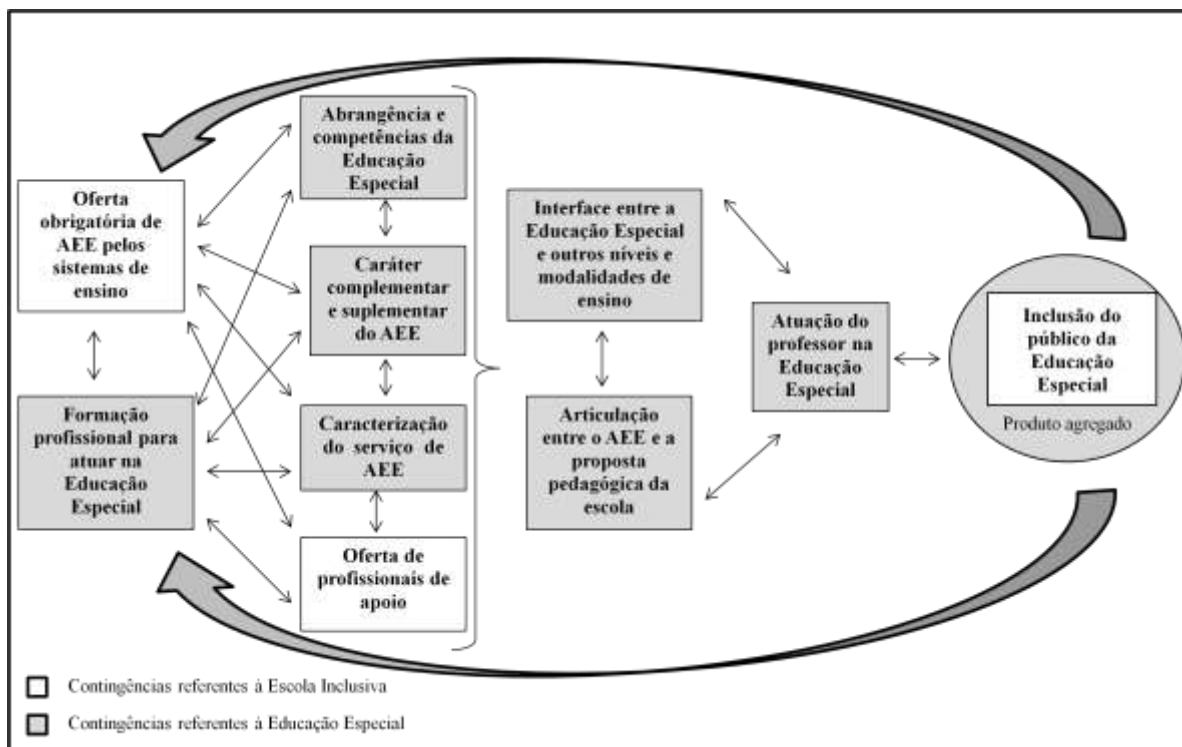
Dando continuidade ao processo de análise, optou-se por analisar os dados em conjunto considerando a legislação educacional como uma metacontingência desenvolvida para implementar a Educação Inclusiva. Para isto, as contingências identificadas nos documentos, classificadas como referentes à Educação Especial ou referentes à Escola Inclusiva, foram agrupadas compondo uma nova forma de entrelaçamento, considerando-se a Educação como um sistema único no qual as contingências dos dois grupos se entrelaçam com o propósito de garantir a aprendizagem, que se configura no produto agregado da metacontingência. A organização destes dados foi realizada por partes apresentando como uma metacontingência, primeiramente, a PNEE/2008, em seguida, a PNEE/2008 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e, finalmente, os três documentos em análise. A apresentação da legislação como metacontingências foi construída deste modo com o intuito de complementar as lacunas verificadas em cada documento, discutindo-se como a interlocução entre ensino comum e Educação especial podem contribuir com o propósito de incluir o público-alvo da Educação Especial no ensino comum transformando a educação nos moldes inclusivos em prática cultural.

PNEE/2008 como metacontingência

A PNEE/2008, como o próprio nome indica, orienta sobre o papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva e, para isso, indica a oferta obrigatória do AEE pelos sistemas de ensino visando eliminar as barreiras que impeçam o desenvolvimento escolar de

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. A Figura 7 apresenta o entrelaçamento das contingências identificadas na PNEE/2008 integrando a contingências referentes à Escola Inclusiva e à Educação Especial a fim de verificar como elas se complementam para a estruturação do sistema de ensino nos moldes inclusivos, considerando a inclusão efetiva do público da Educação na escola inclusiva como o produto agregado da metacontingência.

Figura 7- A PNEE como metacontingência



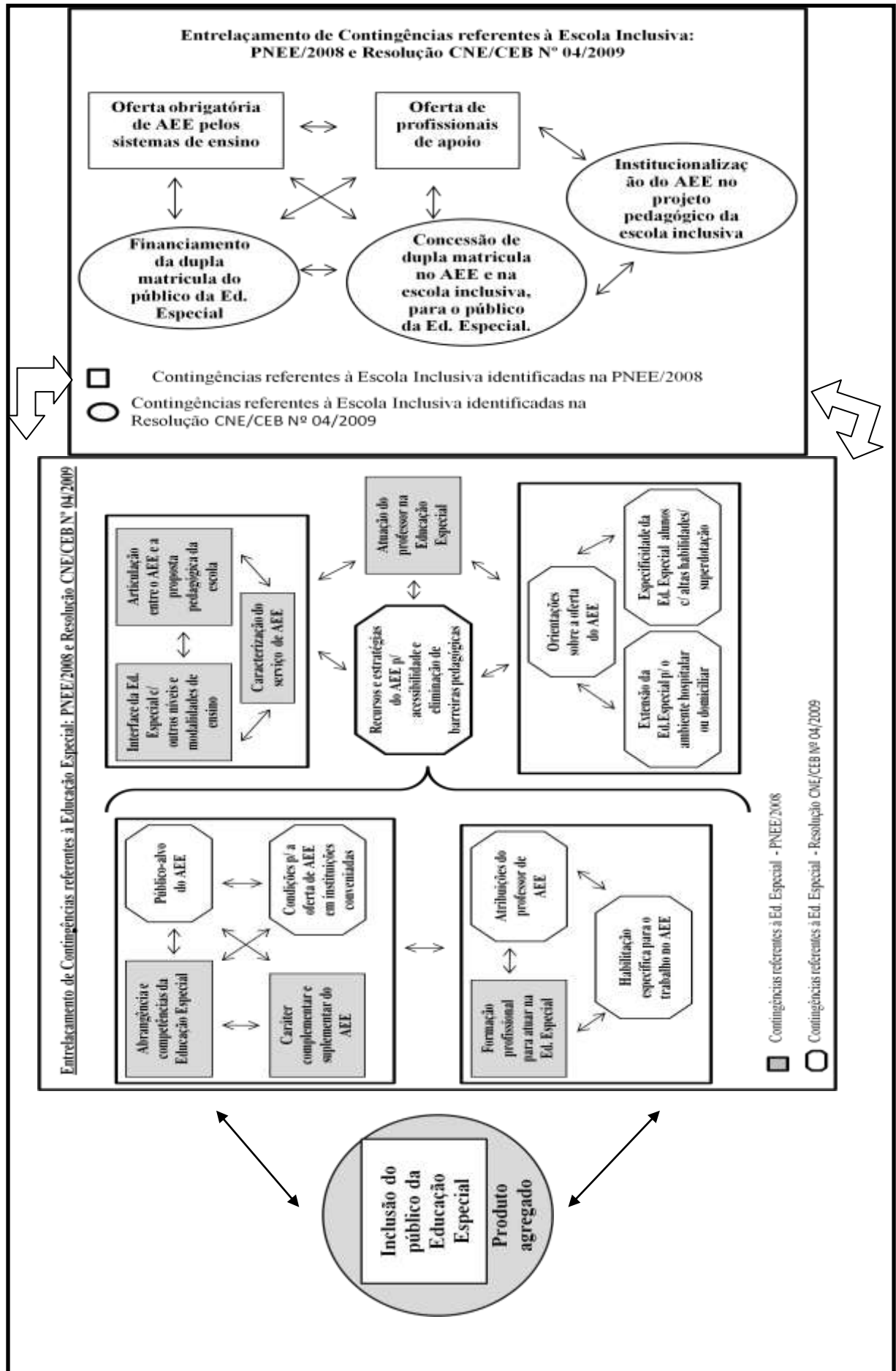
As contingências apresentadas no lado esquerdo da Figura 7 foram assim dispostas para indicar a oferta obrigatória do AEE e a presença de profissionais que possam assumir este serviço como condições iniciais para disponibilizar o suporte da Educação Especial aos alunos em processo de inclusão escolar. Estas duas condições envolvem contingências que se entrelaçam delimitando a abrangência da Educação Especial, estruturando o serviço oferecido no AEE e definindo as especificidades da formação profissional para atuar na Educação Especial. A forma como o AEE se estrutura interfere na atuação do professor, assim como a formação do professor interfere nas práticas desenvolvidas no AEE. O entrelaçamento dessas contingências que dizem respeito à formação profissional e à organização do AEE tem impacto sobre a elaboração do projeto pedagógico da escola e sobre a configuração da interface entre a Educação Especial com outros níveis e modalidades de ensino interferindo,

por sua vez, na caracterização do serviço de AEE em cada instituição escolar e na atuação do professor que assume este serviço. Sua atuação pode favorecer o processo de inclusão do aluno atendido no AEE, o que pode acarretar na ampliação da oferta de AEE na própria escola, reforçando a interlocução entre ensino comum e Educação Especial e consolidar a prática pedagógica na perspectiva inclusiva gerando um conhecimento que pode ter reflexo na formação básica do professor. Além disto, pode criar a demanda de formação continuada para o professor em exercício.

Entrelaçamento de contingências da Resolução CNE/CEB N° 04/2009 e da PNEE/2008 como metacontingência

A Resolução CNE/CEB N° 04/2009 “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009). Esta apresentação classifica a Educação Especial como uma modalidade da Educação que perpassa a Educação Básica, como tal, esta modalidade deveria ser disponibilizada pelo sistema ensino para o público que demanda seus serviços assim como a EJA, também definida como modalidade, é oferecida para o público que não teve acesso ou não deu continuidade aos estudos idade escolar prevista. A história da Educação Especial é marcada pela oferta de escolarização das pessoas com deficiência, principalmente em instituições confessionais ou filantrópicas, substituindo a escolarização nas escolas comum. Portanto, é necessário ter clareza do lugar conferido à Educação Especial na legislação educacional para que os serviços que ela oferece não sejam desvinculados das instituições públicas de ensino, configurando-se como um serviço paralelo do sistema de ensino. O atendimento em instituições conveniadas reforça essa tendência histórica tirando do Estado a responsabilidade de adequar os equipamentos de ensino para disponibilizar esta modalidade de educação

Figura 8 - A Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e a PNEE/2008 como metacontingência



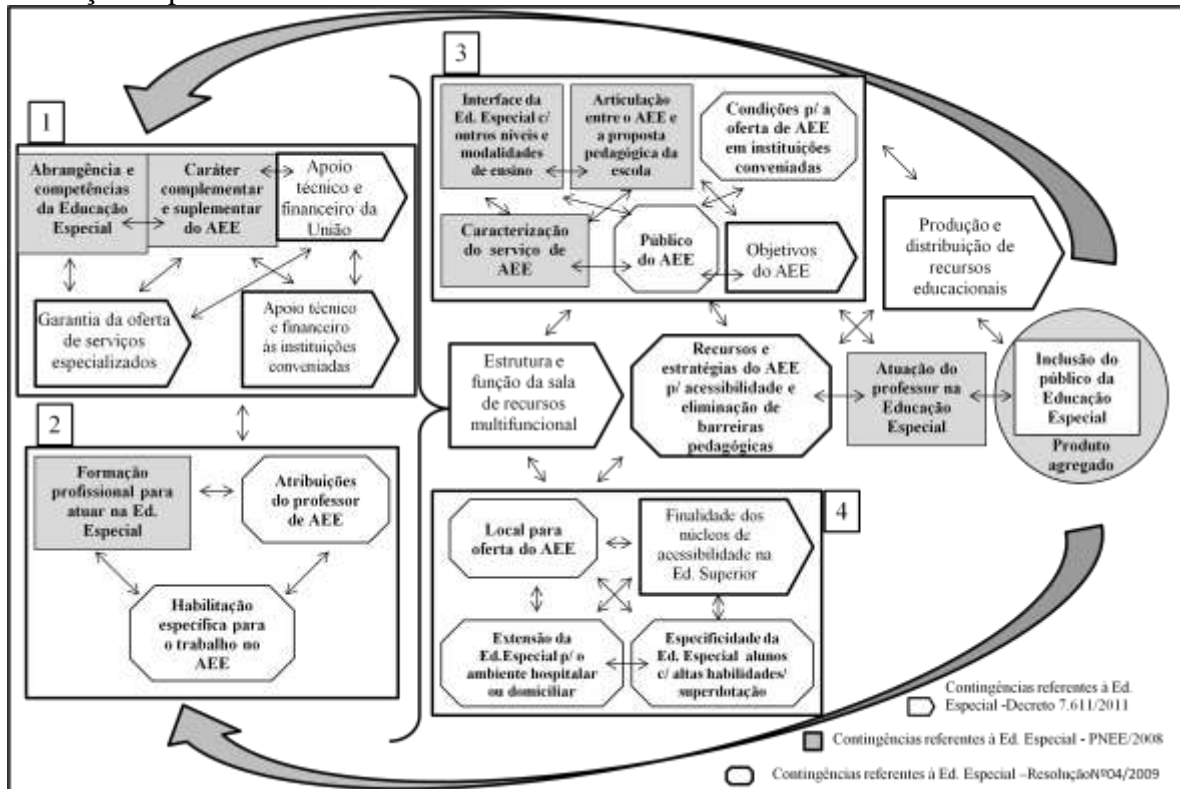
A figura 8 ilustra uma possibilidade de inter-relação entre as contingências da PNEE/2008 e da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 indicando que as Contingências referentes à Escola Inclusiva comum têm um efeito mútuo sobre as Contingências referentes à Educação Inclusiva e que, em relação, podem favorecer o processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais efetivando sua inclusão nas classes comuns. Entende-se que se a oferta do AEE for realizada na própria escola onde aluno estuda maiores serão as possibilidades de integração entre ensino comum e Educação Especial e maiores serão as chances de interação entre os profissionais da escola para desenvolver um plano de ensino que atenda às necessidades dos alunos em processo de inclusão. Infelizmente, o AEE ainda é visto como um equipamento à parte, como sempre foram considerados os serviços da Educação Especial. Esta cisão fica implícita na legislação visto que poucas são as orientações voltadas para as escolas inclusivas de mudanças nos processos de ensino para a ampliação de condições e possibilidades de atender à diversidade. Para se tornar inclusiva, é preciso que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino sejam feitos em parceria entre os profissionais da escola, considerando aqui, que os professores que atuam nos serviços da Educação Especial são profissionais da escola.

Entrelaçamento de contingências do Decreto 7.611/2011, da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e da PNEE/2008 como metacontingência

A apresentação da legislação pesquisada como uma metacontingência exigiu um novo agrupamento dos dados. Adotou-se como base para esta reorganização o entrelaçamento de contingências do Decreto 7.611/2011, da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e da PNEE/2008 demonstrados na Figura 5, que se referiam às contingências da Escola Inclusiva, e na Figura 6, que se referiam às contingências da Educação Especial.

Para reduzir o volume de dados apresentados na Figura 6, foi criado um título para representar o conjunto de contingências agrupadas, na figura, constituindo subsistemas formados por contingências entrelaçadas. A Figura 9, a seguir, contem os mesmos dados apresentados na Figura 6, acrescentando-se a eles numerações ordinais como forma de identificar os referidos subsistemas para, então, nomeá-los.

A Figura 9 – Numeração de subsistemas formados por contingências entrelaçadas referentes à Educação Especial



Conforme a numeração dos subsistemas identificados na Figura 9, as contingências com temas afins foram associadas para a elaboração dos novos títulos criados para representá-las na configuração da legislação como metacontingência.

- Subsistema 1:

- Abrangência e competências da Educação Especial = (abrangência e competências da Educação Especial + caráter complementar + suplementar do AEE)
- Oferta de serviços especializados com apoio técnico e financeiro da União = (garantia de oferta de serviços especializados + apoio técnico e financeiro da União + apoio técnico e financeiro das instituições conveniadas)

- Subsistema 2:

- Formação profissional e atribuições do professor de AEE = (Formação profissional para atuar na Educação Especial + habilitação específica para o trabalho no AEE + atribuições do professor de AEE)

- Subsistema 3:

- Caracterização e oferta do AEE = (Caracterização e oferta do AEE; público e objetivos do AEE + condições para a oferta do AEE em instituições conveniadas)
- Interface da Educação Especial com outras modalidades e níveis de ensino = (Interface da Educação Especial com outras modalidades e níveis de ensino + articulação entre o AEE e a proposta pedagógica da escola)

- Subsistema 4:

- Oferta do AEE em outros níveis ou condições de ensino = (local para a oferta do AEE + extensão da Educação Especial para o ambiente hospitalar ou domiciliar + especificidade da Educação Especial para alunos com altas habilidades/superdotação + finalidade dos núcleos de acessibilidades na Educação Superior)

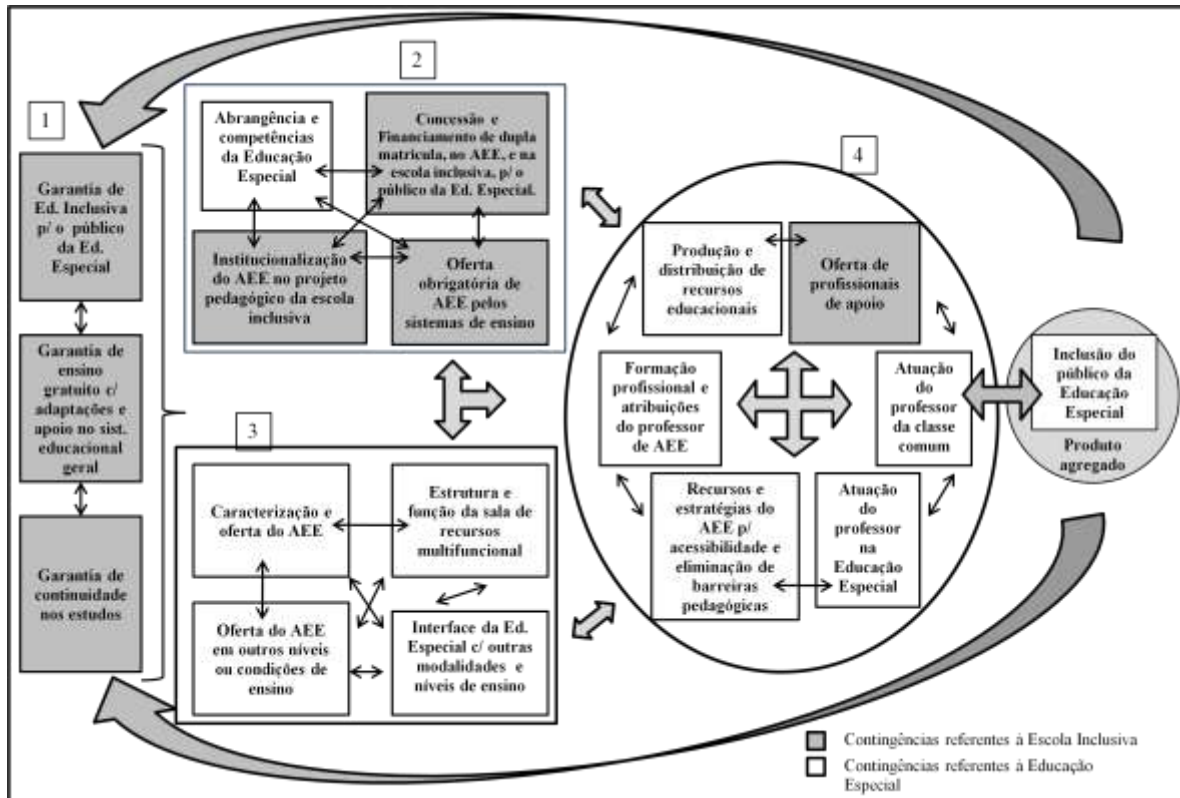
A Figura 10 permite uma interpretação de como as contingências identificadas nos documentos analisados poderiam se entrelaçar em metacontingência para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Buscava-se com este procedimento integrar os dados levantados no processo de análise apontando os indicadores identificados na legislação para a estruturação e organização do sistema de ensino inclusivo. Para a visualização das possibilidades de interlocução, previstas na legislação, entre ensino comum e Educação Especial para a constituição de espaços inclusivos, as contingências referentes à Escola Inclusiva foram inseridas em retângulos cinzas, e as contingências referentes à Educação Especial, em retângulos brancos. Sem a intenção de dar ao processo um caráter linear, mas para facilitar a apresentação dos dados, as contingências foram reunidas, em grupos numerados de 1 a 4, representando relações que dariam condição para as relações subsequentes.

O grupo 1 apresenta contingências que anunciam garantias que as escolas inclusivas devem cumprir para receber alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, ou com altas habilidades/superdotação. Estas garantias foram consideradas como condições antecedentes para a escola se organizar nos moldes inclusivos. Esta organização, representada no Grupo 2, implica oferecer o AEE para o público da Educação Especial, caso apresente dificuldade no processo de escolarização. O serviço precisa ser institucionalizando no projeto pedagógico da escola, considerando a abrangência e as competências da Educação Especial, mas incorporando-o como um serviço da escola. O passo

seguinte, Grupo 3, consiste na estruturação do serviço de AEE, que deve ser oferecido em sala de recursos multifuncionais e desenvolvido a partir da elaboração de plano o atendimento individualizado, conforme as necessidades dos alunos, o projeto pedagógico da escola e em parceria com o professor regente. O atendimento especializado deve atender à demanda de alunos matriculados em qualquer modalidade ou nível de ensino podendo também ser realizado em ambientes hospitalares ou domiciliares. Nestes casos, a legislação apresenta uma lacuna, pois não especifica como o atendimento especializado deve ser organizado.

Instituído o AEE, com espaço físico adequado para a sua realização, pode-se avançar para as relações de ensino- aprendizagem, Grupo 4. O professor que recebe um aluno com necessidades especiais em sua classe pode se valer dos serviços de um profissional de apoio, para eliminar barreiras de comunicação ou quando o aluno apresenta dificuldade no autocuidado. Caso o aluno apresente problemas de aprendizagem, ele poderá ser encaminhado para o AEE. Cabe observar que alguns alunos, de acordo com a necessidade, podem precisar dos dois suportes, do profissional de apoio e do AEE. Portanto, quando se trata da relação pedagógica, inúmeras são as possibilidades de demanda do aluno em relação à escola. A legislação prevê que os profissionais que atuam na Educação Especial tenham uma formação especializada, mas não determina qual seria a formação mínima porá atuação numa sala de recursos, por exemplo. Por outro lado, a legislação favorece a estruturação de escolas nos moldes inclusivos quando propõe que, a estrutura de atendimento e o acompanhamento do aluno que é público alvo da Educação Especial sejam feitos na mesma escola na qual este tem matrícula regular. É preciso que a Educação Especial seja considerada um suporte para apoiar o processo de inclusão dos alunos. Ainda que a legislação abra precedentes para que os atendimentos especializados sejam feitos em outros espaços, a integração entre os profissionais que atendem os alunos é fundamental para seu desenvolvimento escolar.

Figura 10 – A legislação educacional como metacontingência



No processo de inclusão escolar, os recursos, os métodos e o material didático utilizados pelos profissionais geram consequências que têm reflexo no processo de aprendizagem do aluno. Este aluno, portanto, atua selecionando os procedimentos de ensino e as relações que se estabelecem entre os profissionais da escola para este fim, como o intercâmbio entre profissionais especializados e professor regente, o planejamento de ensino, organização do AEE. O comportamento do aluno, em resposta aos atendimentos que ele recebe, retroage sobre o ambiente escolar selecionando as práticas de ensino, os planejamentos e a própria maneira de ofertar os serviços.

O conceito de metacontingência inclui o entrelaçamento de contingências que geram um produto agregado. Este produto é selecionado por um sistema receptor, que atua mantendo, ou não, continuidade do entrelaçamento.

A análise da legislação permitiu a identificação de contingências e a proposição de arranjos entre elas que poderiam favorecer a aprendizagem, considerando-se esta como o produto agregado da metacontingência anunciado na legislação educacional. No entanto, com as informações disponíveis e com o procedimento de análise adotado, não foi possível verificar se as orientações e determinações da legislação controlam o comportamento dos profissionais da educação para desenvolver o ensino no moldes inclusivos, e nem mesmo se

os alunos atuam como receptores controlando o comportamento dos professores. Por outro lado, quando o governo aponta garantias para o desenvolvimento de uma proposta política, estas garantias podem controlar as ações do poder público, ou de agentes escolares para fazer com que as mesmas sejam cumpridas. Neste sentido, o governo atua, no monitoramento e avaliação do sistema de ensino e também, na implementação de programas para o desenvolvendo de políticas públicas.

A PNEE/2008 apresenta como objetivo da política educacional assegurar a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a 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; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL,2008b).

Partiu-se do pressuposto de que as garantias determinadas para a instituição de escolas em espaços inclusivas poderiam exercer controle sobre o poder público ou sobre os profissionais da educação para fazer cumprir as garantias apresentadas na norma.

Conforme explicitado no Método (p.51), consultando-se o Portal do Ministério da Educação (MEC), foram identificados dados referentes ao acesso escolar, no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012 (Brasil, 2012) e dados sobre mudanças estruturais nas escolas referentes aos programas “Escola Acessível” e Sala de Recursos Multifuncionais”, vinculados à Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão” (SECADI).

Segundo os dados divulgados no Resumo Técnico do Censo Escolar 2012 (BRASIL, 2012), entre o ano de 2011 e o de 2012 houve um aumento de 11,2% de alunos incluídos nas classes comuns no país. Ao verificar a evolução de matrículas entre 2007 e 2012, constatou-se que houve um aumento na porcentagem de pessoas com deficiências matriculadas nas escolas públicas, que saltou de 37,3 % em 2007, para 78,2 em 2012.

Em relação às informações divulgadas pela SECADI, o programa “Escola Acessível” informa dados sobre o número de escolas que sofreram adaptações físicas para melhorar a acessibilidade. Em 2008, 1.869 escolas públicas no país sofreram adaptações; em 2011, o

número saltou para 11.330 escolas e em 2012, foram 9.958 o número de escolas que se tornaram acessíveis. Estes números indicam que não existe uma progressão fixa de escolas contempladas anualmente, mas demonstram que houve um aumento crescente no número de escolas atendidas.

O programa “Sala de Recursos Multifuncionais” informa o número de escolas que receberam do MEC, *kits* de recursos para a estruturação de salas multifuncionais. Os kits eram compostos por mobiliários, equipamentos de informática, materiais pedagógicos e de acessibilidade. Em 2008, 4.300 escolas receberam os *kits*, em 2009, foram distribuídos 14.477, em 2010, houve uma queda para 3.379 *kits* e em 2011, foram 12.931.

Estes dados não informam sobre a qualidade do serviço prestado à pessoas com deficiência, mas apontam medidas adotadas pelo Governo para garantir a oferta do AEE e a acessibilidade arquitetônica. Aspectos que podem favorecer o acesso de pessoas com deficiência às escolas públicas, diversificando a clientela, criando demandas e provocando mudanças nas práticas de ensino que podem ser aprimoradas tornando-se mais funcionais para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi desenvolvido com base na análise documental da Legislação Educacional que versa sobre a estruturação da Educação Especial na perspectiva inclusiva: a PNEE/2008, o **Decreto N° 7.611/2011** e a Resolução CNE/CEB n° 4/2009. Partiu-se do pressuposto de estes documentos, publicados em momentos diferentes, deveriam orientar de forma complementar adequações do sistema de ensino para trabalhar na perspectiva inclusiva .

O interesse em estudar a legislação partiu da necessidade de conhecer e compreender o texto legal identificando enunciados que pudessem orientar e controlar a atuação dos profissionais da Educação para tornar a escola um espaço inclusivo, com a utilização de métodos e recursos que pudessem favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Adotou-se como referência para a análise da legislação, o trabalho de outros pesquisadores (TODOROV *et al.*, 2005) que utilizaram a metacontingência como unidade para analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Nesta pesquisa, os autores desenvolveram uma metodologia para analisar uma lei como uma metacontingência. A metodologia desenvolvida por eles contribuiu para orientar os procedimentos para o levantamento de dados do presente estudo. Neste processo, foram identificadas nos documentos contingências tríplexes, verificando-se possibilidades de inter-relação entre elas para garantir o produto agregado desenvolvido na educação, a aprendizagem. As contingências identificadas foram divididas em dois grupos: Contingências referentes à Escola Especial e Contingências referentes à Educação Inclusiva, entendendo-se que o sistema educacional na perspectiva inclusiva se organiza a partir destes grupos. Um grupo que representa o sistema de ensino propriamente dito com a função de desenvolver uma educação de qualidade para todos os educandos. O outro grupo, que se volta para as pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, com a função de eliminar as barreiras encontradas por este público no processo de escolarização configurando-se nos serviços da Educação Especial. A divisão das contingências tinha como propósito diferenciar as atribuições conferidas, na legislação, para a Educação Especial e para o ensino comum visando identificar como cada grupo era responsabilizado, no processo educacional, pelo público da Educação Especial.

A propósito, faz-se aqui um parêntesis para ressaltar esta forma de tratamento reproduzida de forma impensada – “público da Educação Especial”. Na verdade, eles são

alunos de um sistema de ensino, que podem se valer de serviços especializados caso enfrentem dificuldades no processo de aprendizagem, mas elas não são da Educação Especial. São alunos inseridos em escolas que se pretende que sejam inclusivas, portanto, é preciso considerem todo e qualquer aluno como aluno da escola

As contingências identificadas nos documentos foram classificadas entre Contingências referentes à Educação Inclusiva e Contingências referentes à Educação Especial. Os dados levantados com este procedimento permitiram a proposição de formas de entrelaçamento das contingências, verificando-se como as normas poderiam se complementar para favorecer a instituição de escolas inclusivas. Constatou-se que a Educação Especial e a Escola comum ainda são tratadas como sistemas diferentes indicando-se alguns pontos de inter-relação entre elas, como a integração das propostas pedagógicas e a utilização de recursos. Defende-se que um sistema inclusivo precisa adotar a Educação Especial como parte dele, de tal forma, que todo o planejamento da escola seja feito conjugando conhecimentos e recursos da Educação Especial, prevendo o trabalho integrado entre professores regentes, profissionais especializados da Educação Especial e equipe pedagógica da escola inclusiva. Ao contrário do que se imagina, a Educação Especial não tem respostas prontas para todas as situações de ensino, portanto, o trabalho com o aluno deve ser planejado, após a verificação de suas necessidades, para a efetivação de seu processo de inclusão

Os resultados apontaram que, obedecendo ao princípio inclusivo, a legislação avança buscando estabelecer qual a relação possível entre ensino comum e Educação Especial, reafirmando a importância e a necessidade dessa área de conhecimento como subsídio para o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Constatou-se que as orientações presentes nas normas educacionais podem estimular a interlocução e reforçar a integração entre o ensino comum e a Educação Especial favorecendo o desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem cada vez mais inclusivas que, se propagadas ao longo do tempo, resultarão em mudanças nas práticas culturais em favor de uma sociedade mais inclusiva.

Sendo assim, porque as coisas não acontecem?

Existe um ranço histórico sobre a relação entre Educação Especial e ensino comum que precisa ser eliminado. O processo de responsabilização do Estado pela Educação das pessoas com deficiência evoluiu de forma lenta ficando a cargo de instituições filantrópicas, ou confessionais, a oferta de serviços para a escolarização deste público, criando um fluxo de exclusão social que levará tempo para ser rompido. Portanto, não é uma tarefa fácil para os profissionais da educação entenderem como a Educação Especial pode auxiliar as instituições

de ensino no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, invertendo o curso do serviço prestado historicamente. Acredita-se que o método adotado neste estudo, para a análise da legislação educacional, contribuiu para identificar indicadores de estruturação e organização do sistema inclusivo, conforme o objetivo proposto, e mais que isto, para enfatizar a importância do trabalho integrado, entre professores e profissionais especializados, para desenvolver práticas pedagógicas que sejam funcionais para a inclusão educacional dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-VERDU, A. C. M; CABRAL, C. Z; CARRARA, K. ; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição e análise de contingências na proposta de estatuto da pessoa com deficiência. In: WIELENSKA, R. C. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Desafios, soluções e questionamentos**. Santo André: ESETec, v. 23, 2009. p. 97-110.
- AMORIM, VIRGÍNIA CORDEIRO. **Análogos experimentais de metacontingências: efeitos da intermitência da consequência cultural**. 2010. 85p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ANDERY, M. A. P. A; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. Análise de fenômenos sociais: esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Belém-PA, v. 1, n. 2, p. 149-164, 2005.
- ANDREOZZI, T. C. **Regras de controle tecnológico e de controle cerimonial: efeitos sobre práticas culturais de microssociedades experimentais**. 2009. 89p. Dissertação (Mestrado Ciências do Comportamento) – Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. XI, n. 21, p. 160-176, 2001.
- BAIA, F. H. **Microssociedades no laboratório: o efeito de consequências ambientais externas sobre as contingências comportamentais entrelaçadas e seus produtos culturais**. 2008. 41p. Dissertação (Mestrado Ciências do Comportamento) – Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília.
- BARRETTO NETO, J. F. **Políticas públicas de desenvolvimento educacional: uma análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Barra da Estiva e Maiquinique – Bahia**. 2010. 199p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- BORBA, A. **Efeitos da exposição a macrocontingências e metacontingências na produção e manutenção de respostas de autocontrole ético**. 2013. 140p. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNB/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília,

2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução CNB/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001a. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf> Acesso em: 08 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução CNB/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 13 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução CNB/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008a. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf> Acesso em: 17 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução CNB/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article> Acesso em: 11 jan. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=42728&tipo_norma=DEC&data=19571203&link=s> Acesso em: em: 12 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 44.236**, de 1 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=44236&tipo_norma=DEC&data=19580801&link=s> Acesso em: em: 12 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 48.961**, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>> Acesso em: em: 12 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. **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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>

Acesso: 23 nov. 2011

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 03 set. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo Escolar 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>> Acesso em: 06 jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: 27 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: em: 12 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 8.080**, DE 19 DE SETEMBRO DE 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm> Acesso: 12 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.142**, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8142.htm> Acesso em: 12 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de fevereiro de 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 20 out. 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n ° 429** de 2003. Institui o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências, de autoria do Senador Paulo Renato Paim. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/mate-pdf/777.pdf>> Acesso em: 07 Jan. 2013.

BROCAL, A. L. **Análogos experimentais de metacontingências: o efeito da retirada da consequência individual**. 2010. 62p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L. M; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*, Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

BULLERJHANN, P. B. **Análogos experimentais de fenômenos sociais: o efeito das consequências culturais**. 2009. 63p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CABRAL, C. Z. **Descrição e análise das contingências presentes na proposta de estatuto da pessoa com deficiência**. 2007. 178p. Dissertação (Mestrado em Psicologia na Área do Desenvolvimento e Aprendizagem) Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista de Bauru, Bauru.

CALDAS; R. A. **Análogos experimentais de seleção e extinção de metacontingências**. 2009. 71p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva e reorganização do trabalho pedagógico**, Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Revista Movimento**, Niterói, n.7, p. 39-59. 2003.

CAVALVANTI, D. E. **Efeitos de dois procedimentos de aproximação sucessiva sobre a seleção de uma prática cultural complexa**. 2012. 88p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

COSTA, D. de C. **Dilema do Prisioneiro: Efeito das conseqüências individuais e culturais.** 2009. 53p. Dissertação (Mestrado Ciências do Comportamento) – Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília.

DAMASCENO, A. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA, V. A. da *et al* (Orgs.) **Políticas Públicas e produção do conhecimento em Educação Inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-133.

DITTRICH, A. Sobrevivência ou colapso? B. F. Skinner, J. M. Diamond e o destino das culturas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 252-260, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2012.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus, 2006. p. 86-113.

GADELHA, CLAUDIA TEIXEIRA. **Evolução cultural em análogos experimentais de metacontingências: seleção de diferentes produtos agregados.** 2010. 50p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011); uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2012.

GLENN, S. S. Individual Behavior, Culture, and Social Change. **The Behavior Analyst**, v. 27, n. 2, p. 133-151, Fall 2004.

GLENN, S. S.. Metacontingencies in Walden Two. **Behavior Analysis and Social Action**, v. 5, p. 2-8. 1986

GLENN, S.S., MALOTT, M.E., *Complexity and selection: Implications for organizational change*, **Behavior and Social Issues**, Chicago, v. 13, n. 2, p. 89-106, Fall/Winter 2004.

GUSMÃO, F. A. F; MARTINS, T. G; LUNA, S. V. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 69-87, jun. 2011. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2012.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente do Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590>

KASSAR, M. de C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24abr. 2012.

LEITE, F. L. **Efeitos de instruções e história experimental sobre a transmissão de práticas de escolha em microculturas de Laboratório**. 2009. 69p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

LOPES, E. B. **Um análogo experimental de uma prática cultural: efeitos de um produto agregado contingente, mas não contíguo, sobre uma contingência de reforçamento entrelaçada**. 2010. 65p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

LUNA, S. V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, V. M. de S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002. p. 145-179.

MACHADO, V. L. S. **O comportamento do brasileiro na faixa de pedestre: exemplo de uma intervenção cultural**. 2007. 108p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

MACHADO, V. L. S.; TODOROV, J. C.; RAMOS, G. C. C. Capítulo 12 – Dois exemplos de Pesquisa documental. In: Moreira, M. B. (Org.) **Comportamento e Práticas Culturais**. Brasília: Instituto Walden4, 2013. p. 190-227.

MALOTT, M. E.; GLENN, S. S. Targets of intervention in cultural and behavioral change. **Behavior and Social Issues**, Chicago, v. 15, n. 1, p. 31-56, Spring/Summer 2006.

MARQUES, N. S. **Efeitos da Incontrolabilidade do Evento Cultural no Estabelecimento e Manutenção de Práticas Culturais: Um Modelo Experimental de Superstição**. 2012. 129p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

MARTINS, A. L. A. **O Sistema Único de Saúde: contingências e metacontingências nas Leis Orgânicas de Saúde**. 2009. 76p. Dissertação (Mestrado em ciência do Comportamento), Universidade de Brasília, Brasília.

MARTINS, T. G. **Atuação do psicólogo na educação escolar: uma análise de práticas que visam atender à perspectiva inclusiva**. 2008. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARTONE, R. C. **Efeito de conseqüências externas e de mudanças na constituição do grupo sobre a distribuição dos ganhos em uma metacontingência experimental**. 2008. 179p. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento) - Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília.

MARTONE, R. C.; TODOROV, J. C. O Desenvolvimento do Conceito de Metacontingência. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Brasília, 2007, v. 3, n. 2, p. 181-190.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 6ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Trabalho original publicado em 1995).

MELO, S. C. de; LIRA, S. M. de; FACION, J. R.. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005. p. 44-65.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.258 –277, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art1728.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2012.

NOGUEIRA, C. de P. V. **Seleção de diferentes culturantes no dilema do prisioneiro: efeito da interação entre a consequência cultural, escolhas simultâneas ou sequenciais e a comunicação**. 2009. 45p. Dissertação (Mestrado Ciências do Comportamento) – Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão....**Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, UFSC, Florianópolis, v.1, n. 1, julho/dezembro, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 04 Fev. 2012.

PAN, J. R. A. **Afetividade e sexualidade da pessoa portadora de deficiência mental**. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, G. C. C. **Metacontingência e o estatuto da criança e do adolescente: uma análise da correspondência entre a lei e os comportamentos dos aplicadores do direito e executores da lei**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Pereira, J. M. C. **Investigação experimental de metacontingências: separação do produto agregado e da consequência individual**. 2008.56p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: análise do comportamento) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PRIETO, R. G. Inclusão Escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: **Educação Inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. P. 99-105.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara-SP: Junqueira &Marin, 2010. p. 61-78.

PRUDÊNCIO, M. R. A. **Leis e metacontingências: análise do controle do estatuto da criança e do adolescente sobre práticas jurídicas em processos de infração de adolescentes no Distrito Federal**. 2005. 104p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RESENDE, J. M. de. Epidemia, Endemia, Pandemia, Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**, Goiás, v. 27, n. 1, p. 153-155, jan.-jun. 1998.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 266p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SACONATTO, A. T. **Análogos experimentais de reforçamento negativo em metacontingências**. 2012. 42p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século xx” brasileiro. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 09-57.

SILVA, A. V. da. **A evolução de práticas culturais: a análise de uma organização autogestionável**. 2008. 162p. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento) - Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**,. Tradução: João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1953).

SOUZA, D. das G. O conceito de contingência: um enfoque histórico. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 08, n. 02, 2000.

TADAIESKY, L. T. **Efeitos de contingências de suporte e de metacontingências sobre a seleção de contingências comportamentais entrelaçadas**. 2010. 89p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

TODOROV, J. C. A Constituição como metacontingência. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 7, n. 1, 1987. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931987000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 30 set. 2011.

TODOROV, J. C. Metacontingências e a análise comportamental de práticas culturais. **Clínica e Cultura**, Sergipe, v. 1, n. 1, p. 36-45, ago./dez. 2012.

TODOROV, J. C. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 01, p. 75-88, 1985.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para**

Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2011.

VICHI, C. Efeitos da apresentação intermitente de consequências culturais sobre contingências comportamentais entrelaçadas e seus produtos agregados. 2012. 152p. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

Vichi, C. Igualdade ou desigualdade em pequeno grupo: Um análogo experimental de manipulação de uma prática cultural. 2004. 98p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: análise do comportamento), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIEIRA, M. C. Condições antecedentes participam de metacontingências? 2010. 77p. Mestrado (Mestre em Psicologia Experimental) – Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.