

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
Limites e possibilidades no Ensino Fundamental
da rede pública municipal de Imperatriz

São Luís
2007

RITA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
Limites e possibilidades no Ensino Fundamental
da rede pública municipal de Imperatriz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís
2007

Oliveira, Rita Maria Gonçalves de

Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz / Rita Maria Gonçalves de Oliveira. - Imperatriz, 2007.

165 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1. Educação especial - Política educacional. 2. Educação inclusiva. 3. Necessidades educacionais especiais. 4. Direitos sociais. I. Título.

CDU 376(812.1 IMPERATRIZ)

RITA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

Limites e possibilidades no Ensino Fundamental
da rede pública municipal de Imperatriz

Aprovada em: ____/____/2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
Dr^a em Educação - Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr^a em Educação - Universidade Estadual do Pará

Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes
Dr em Educação - Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por possibilitar que sonhos possam se tornar realidade, pelas aprendizagens vivenciadas neste período e as vitórias alcançadas.

A meu pai, Ildeu Gonçalves, e a minha mãe, Maria José de Oliveira, com os quais aprendi a lutar pelos meus ideais.

À professora Dr^a Mariza Borges Wall, pela sábia orientação e por saber dosar o rigor científico com a sensibilidade humana.

À professora Dr^a Silvana Maria Moura, pela relevante contribuição de suas observações na qualificação deste trabalho.

Ao Carlos Roberto Leal de Oliveira, meu esposo e grande companheiro, pela dedicação e, principalmente, pelo incentivo durante esta trajetória e por fazer de minhas conquistas também conquistas suas.

Aos meus filhos Mariana, Gustavo e Juliana, pela compreensão neste longo período, por abdicarem de seus próprios desejos e sonhos e pelas mudanças em suas rotinas.

Às primas Priscilla e Sandra de Oliveira, pelo apoio diário nesta longa caminhada em que os acontecimentos podem durar um momento, mas serão lembrados por toda a vida.

Aos meus irmãos Idelzio, Marília, Idelcio, Lilliam, Ildeu e Giselle Gonçalves de Oliveira, pelo reconfortante estímulo.

À Ilma de Oliveira, Francisco Alves de Oliveira e Antônia Márcia Mereles, pelos caminhos trilhados juntos, vitórias comemoradas, angústias divididas e conhecimentos compartilhados.

À equipe de professores do Curso de Pedagogia UFMA, pela experiência que me oportunizou realizar o mestrado.

À equipe de professores do Curso de Pedagogia FEST, que muito tem contribuído para minha formação profissional e humana.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA, pela sabedoria e competência como mediadores do conhecimento.

Ao Professor Dr. Fernando Ramos, pela luta e persistência com que administrou os conflitos e obstáculos e por tornar possível a concretização do Mestrado em Imperatriz.

Ao Professor Dr. Jeferson de Deus Moreno, diretor do Campus II e demais pessoas que fortaleceram a luta pelo Mestrado em Imperatriz.

À professora Dr^a Maria Tereza Bomfim, coordenadora do Mestrado em Imperatriz, pela valiosa contribuição prestada.

À Josuédna, pela competência como secretária do Mestrado e principalmente pela atenção e o carinho dedicados à turma de Imperatriz, meu agradecimento especial.

Aos colegas de Mestrado, com quem muito aprendi nos momentos de conflitos e dificuldades, mas especialmente pelo compartilhamento das experiências de pesquisa.

À Amanda, Dijan e Graça, pela oportunidade em conhecê-las melhor, pela amizade construída e os bons momentos vivenciados.

Aos professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e gestores e gestoras das escolas pesquisadas, pela contribuição à pesquisa.

À equipe do CEMAPNE, em especial à coordenadora Fátima Amorim, pelo acolhimento com que sempre me recebeu e pela disponibilização de inúmeras informações que subsidiaram a pesquisa.

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura Santos

RESUMO

Estudo das políticas de Educação Especial no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. Compreendem-se as políticas de Educação Especial como integrantes de uma política geral de ensino. Enfatiza-se a década de 90 por representar um marco para a educação inclusiva, quando se originaram acordos internacionais que passaram a exercer influência na legislação nacional e redefiniram as responsabilidades com relação à Educação Básica entre União, Estados e Municípios e a necessidade de aprimorar os sistemas educacionais para incluir a todos em políticas públicas que assegurem os direitos sociais. Analisam-se como as políticas voltadas para a Educação Especial estão viabilizando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Pressupõe-se que a educação desses estudantes deve ser analisada sob o ângulo político e se busca identificar ações a ser priorizadas para que não haja um discurso inclusivo e uma prática de exclusão. Ao se utilizar uma abordagem qualitativa, escolheu-se como lócus da pesquisa cinco escolas municipais que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Utilizaram-se a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com gestores, coordenadores e professores. Adotaram-se, ainda, como fontes de pesquisa documentos oficiais internacionais, nacionais, estaduais e municipais referentes à educação inclusiva. Conclui-se que, embora o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz tenha como princípio a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, verificam-se fragilidades na efetivação dessa política, bem como que objetivos e metas definidos não se efetivaram. Embora a Secretaria de Educação Municipal conte com uma Coordenação de Educação Especial que presta acompanhamento às escolas, esse serviço não se encontra compatível com o número de escolas e, conseqüentemente, não atendem a suas reais necessidades. Por fim, constatou-se uma insatisfação quase generalizada com a política de educação inclusiva da rede municipal de educação, visto que, conforme boa parte dos depoimentos, atribui-se ao professor grande responsabilidade, mas se observam poucas mudanças no âmbito das escolas voltadas para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Inclusão. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

In this paper one carries out a study of the policies for Special Education, understanding them as necessary in a general policy for education, emphasizing the 90's, because it represents a starting-point for the Inclusive Education, when the international agreements came out which started to have representation in the National Legislation, the redefinition of the responsibilities related to the Basic Education among the Union, States and County and the need to perfect the Educational Systems to include everybody demands Public Policy which can assure the Social Rights of the population. The objective of this paper was to analyze the policies related to Special Education and as they are making possible the inclusion of the students with Special Educational Needs in the fundamental teaching in the public network in the county of Imperatriz. Nevertheless, Showing that the education of the students with Special Educational Needs should be analyzed under the political extent, that actions should be prioritized so that one does not have an inclusive speech and an exclusion practice. For the materialization of what one intended to analyze, a qualitative approach was used as to valorize the research places and to consider that in this context the actions can be understood better. The international, national, State and municipal official documents referring to the Inclusive Education were constituted as research sources. The locus of the research were five municipal schools that possess students with Special Educational Needs and as instruments was used documental analysis and semi-structured interviews with managers, coordinators and teachers. It is concluded that although the Decade Plan of Education of the County of Imperatriz having as principle the inclusion of students with Special Educational Needs, the research demonstrated fragilities in the effectiveness of this policy, defined objectives and goals didn't fulfill; Even with the Secretary of Municipal Education possessing a Coordination of Special Education which renders the accompaniment to schools, those services are not compatible with the number of schools, consequently they do not assist their real needs; and, finally an almost widespread dissatisfaction was verified in the policy of inclusive education in the municipal education network, because frequent depositions affirmed that they are attributing to the teacher the responsibility of the inclusion as, in the scope of the schools, few changes have as objective include the students with Special Educational Needs.

Key word: Educational Policy. Inclusion. Special Educational Needs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos gestores das escolas pesquisadas	23
Quadro 2 - Caracterização de profissionais que atuam na coordenação pedagógica	24
Quadro 3 - Caracterização das professoras das escolas investigadas	25
Quadro 4 - Capacitação de profissionais do município de Imperatriz.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas da Educação Especial por tipo de atendimento - Maranhão 2002-2006	69
Tabela 2 - Matrículas na Educação Especial por rede de ensino - Imperatriz 2000-2003.....	83
Tabela 3 - Matrículas no Ensino Fundamental e Educação Especial por rede de ensino - Imperatriz 2004-2006	87
Tabela 4 - Matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental - 2006	100
Tabela 5 - Distribuição das respostas explicitadas nas entrevistas em relação ao conceito sobre o que é inclusão	107
Tabela 6 - Distribuição das respostas obtidas nas entrevistas quanto à conceituação do termo “necessidades educacionais especiais”.....	113
Tabela 7 - Distribuição das respostas sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino	117
Tabela 8 - Distribuição das respostas quanto às providências tomadas nas escolas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.....	121
Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre a garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais de forma que favoreça seu desenvolvimento	125
Tabela 10 - Distribuição das respostas quanto à participação dos entrevistados em cursos de capacitação na rede municipal sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	130
Tabela 11 - Distribuição das respostas sobre a definição de prioridades no projeto político-pedagógico da escola para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.....	134
Tabela 12 - Distribuição das respostas quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como vem sendo feita e o que é necessário para que se efetive.....	136

LISTA DE SIGLAS

ADAI - Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz
APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BM - Banco Mundial
CEMAPNE - Centro de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRER - Centro de Reabilitação e Ensino Reviver
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs - Organizações Não-Governamentais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEDES - Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Contextualização da pesquisa	19
1.1.1	Imperatriz: lócus da pesquisa	19
2	METODOLOGIA	21
2.1	Cenário da pesquisa	23
2.2	Procedimentos de coleta e análise dos dados	26
3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ATUAL CONTEXTO SOCIOECONÔMICO	30
3.1	Terminologia em debate	34
3.2	Historicidade da Educação Especial	38
3.3	Educação para Todos: o movimento pela inclusão	46
3.4	A municipalização da educação	62
4	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM IMPERATRIZ: vivências e análise	67
4.1	Inclusão: um olhar sobre a política municipal de educação	78
5	DESVELAMENTOS	106
5.1	A inclusão na voz dos sujeitos da pesquisa	106
6	CONCLUSÃO	142
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICES	157
	ANEXOS	164

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, a sociedade passa por rápidas mudanças impulsionadas pelo avanço da ciência e da tecnologia; as informações circulam com a rapidez dos acontecimentos e estão disponíveis de diferentes formas. Nesse contexto, o conhecimento se torna cada vez mais um importante recurso, o que reforça o reconhecimento de que deveria ser acessível a todas as pessoas.

Em países como o Brasil, onde a distribuição de renda é desigual, as transformações advindas da globalização agravam ainda mais as desigualdades entre as pessoas. De qualquer forma, para Kassir (2006b), vive-se um período de fortalecimento dos direitos civis, entre eles o direito à educação. Nesse sentido, a escola assume uma posição em que pode ocorrer o atendimento a qualquer custo da grande massa da população, principalmente para cumprir acordos internacionais, como também existe a possibilidade de a escola favorecer o acesso aos bens culturais produzidos historicamente. De qualquer forma, o acesso ao conhecimento se afigura uma questão mais desafiadora ainda quando se trata de pessoas com características peculiares de desenvolvimento, seja cognitivo, físico ou sensorial.

A educação brasileira desenvolveu uma longa trajetória que contribuiu para reproduzir e legitimar a exclusão presente na sociedade. Os alunos das classes populares são os que mais fracassam na escola e, por isso, tachados como incapazes de aprender, por problemas de ordem psicológica, física, cultural e social, a legislação educacional passa a considerá-los os mais novos integrantes da Educação Especial, que passa a englobar não apenas os estudantes que apresentam deficiências.

Buscando uma visão da educação que não seja reducionista, considera-se importante relacionar a problemática da educação brasileira com as políticas educacionais em curso, objetivando ampliar a compreensão que se tem dessas políticas, perspectiva em que a Educação Especial deve ser compreendida como parte integrante da Educação Geral.

A Educação Especial se desenvolveu à margem da educação regular, tendência que tem persistido, apesar do objetivo de integrar as pessoas com deficiência à sociedade. Quando se observam locais como *shoppings*, supermercados, áreas de lazer, empresas e escolas, vê-se que a presença dessas pessoas ainda é muito limitada. Constata-se, que as instituições de Educação

Especial, criadas com o objetivo de integrar e normalizar, contribuem também para afastar as pessoas com deficiência de diferentes espaços existentes na sociedade, o que reduz suas oportunidades de educação, trabalho e convívio social. Desse modo, confirma-se que os serviços prestados pelas instituições especializadas não estão proporcionando mudanças significativas na forma como a sociedade se relaciona com as pessoas consideradas deficientes.

A educação constitui parte integrante da esfera dos direitos, como também fator preponderante para o desenvolvimento de um indivíduo crítico, criativo, capaz de transformar a si próprio e a sociedade da qual faz parte. Mas se questiona se a escola está cumprindo a sua função social, considerando-se que um número significativo de crianças apresenta dificuldades de aprendizagem ou mesmo em permanecer na escola, que, apegada a práticas tradicionais, espera que todos os alunos aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo, agravando-se, assim, a realidade do fracasso escolar.

Somam-se a esse grupo também os estudantes que apresentam limitações causadas por deficiências, os quais ainda têm uma inserção restrita no ensino regular. Diante dessa realidade, segundo Ferreira (2004), a Unesco introduziu o conceito de “necessidades educacionais especiais”, o que significa a intervenção e o apoio educacional planejados para atender a essas necessidades em defesa da idéia de que não só as pessoas com deficiência seriam beneficiadas, mas todos aqueles que não estão tendo a garantia à educação.

Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre o verdadeiro significado da “educação para todos”. Para ser considerada inclusiva, de acordo com os documentos “Saberes e Práticas da Inclusão”, a escola deve assegurar a qualidade do ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2004).

A educação inclusiva surge como um novo paradigma que tem como princípio a heterogeneidade na classe regular como resposta às práticas tradicionais, baseadas na homogeneização e padronização, em que as pessoas geralmente são levadas a se comportarem e a aprenderem como a maioria e, por consequência, tem-se uma educação em que muitos são excluídos.

Na tentativa de mudar essa realidade, a educação inclusiva propõe um ensino que respeite as diferentes singularidades, sejam originárias de diferentes ritmos de aprendizagem, relacionados ou não com deficiências, culturas diferenciadas ou diferenças socioeconômicas. As mudanças necessárias implicam a

urgência de uma reorganização da escola no sentido de apresentar respostas às diferentes carências com que se depara, em contraposição ao modelo de educação em que o estudante tem de se adaptar à sua realidade.

A educação inclusiva é a opção adotada pela política internacional e nacional, sendo que a discussão sobre a temática se intensificou no Brasil a partir da década de 90. O interesse pela educação dos alunos com necessidades educacionais especiais primeiramente se restringia aos profissionais que atuavam diretamente na área da Educação Especial, mas, com a educação inclusiva, o debate tende a se ampliar, englobando os profissionais que atuam na educação em seus diferentes níveis, e passa também a fazer parte da formação inicial do professor nos cursos de graduação.

Foi nesse cenário que surgiu o interesse pela temática, durante o exercício da docência no Curso de Pedagogia da UFMA (Campus II), quando a necessidade de um professor para a disciplina Educação Especial, além de um desafio por si só enriquecedor, representava a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre uma questão que crescia em relevância entre os profissionais do ensino. Desde o início da experiência, a problemática da inclusão se tornou objeto de inquietante investigação, sobretudo diante da contradição encerrada na disparidade entre o discurso inclusivo vigente e o contexto de exclusão em que se professa esse discurso.

Dessa forma, pretende-se investigar se estão se implementando na rede municipal de educação de Imperatriz ações destinadas à garantia da inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Nº 9.394/96), no parágrafo único do artigo 60 *apud* (SILVA, E. 2002, p. 94): “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”.

O período de investigação compreendeu os anos letivos de 2003 a 2007, observando-se que a pesquisa iniciou quando o município começava a se organizar para oferecer serviços de Educação Especial. A esse respeito, segundo o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz - 2002-2012 (IMPERATRIZ, 2003, p. 57), “O caminho percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar ainda é definido pela organização dos alunos em classes especiais, sendo uma minoria atendida no ensino regular”.

A presente pesquisa buscou respostas para os seguintes questionamentos: Qual a concepção de ensino inclusivo contemplada nos documentos que fundamentam as políticas educacionais referentes à Educação Especial? Quais ações o governo municipal de Imperatriz promove para a implementação da proposta de inclusão? Quais são os limites e possibilidades de aplicação das políticas de inclusão nas escolas?

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas públicas voltadas para a Educação Especial no município e verificar até que ponto e como estão viabilizando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz.

Para a concretização do que propõe a pesquisa, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: analisar a concepção de educação inclusiva presente nos documentos que fundamentam as políticas educacionais referentes à Educação Especial; investigar quais ações o governo público municipal de Imperatriz busca para a implementação da proposta de inclusão; identificar os limites e possibilidades da aplicação das políticas de inclusão nas escolas investigadas;

Nessa perspectiva, buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre o objeto investigado a partir do estudo de obras de diferentes autores, tais como Kassir (2006a; 2006b), Mantoan (2003; 2006), Prieto (2005), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2003), Sasaki (1997) e Bueno (1993; 1997; 2001), além da consulta a dissertações, teses e publicações científicas, bem como do recurso a pesquisa empírica em escolas municipais, através dos quais se problematizam conceitos e se elabora um posicionamento o mais abrangente possível da problemática.

Preliminarmente, convém, ainda, observar que a política educacional implementada no Brasil durante a década de 90 se insere em um contexto global marcado por amplas transformações econômicas e sociais difundidas de acordo com o ideário neoliberal. O neoliberalismo trouxe mudanças no que se refere ao papel do Estado, fundamentada numa nova lógica em que a sociedade civil é convocada a se reorganizar para cumprir o que antes era responsabilidade do governo. Portanto, no ambiente de uma política de retração do Estado é que se deve buscar compreender a problemática da inclusão.

A redefinição das responsabilidades com relação à Educação Básica entre a União, Estados e Municípios e a necessidade de aprimorar os sistemas educacionais para incluir a todos, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais, demanda políticas públicas que assegurem os direitos

sociais da população. A realidade se apresenta de forma contraditória, já que as políticas educacionais se condicionam aos ditames do neoliberalismo, mas ao mesmo tempo há a possibilidade de que estejam fundamentadas em princípios éticos e democráticos de ensino enquanto exercício de cidadania.

O paradigma da inclusão legitima-se e difunde-se em nível mundial por meio das políticas educacionais em que a sociedade e os sistemas de ensino são convocados a se reorganizarem conforme princípios democráticos para incluir a todos. No entanto, o desafio se torna maior quando se leva em consideração a lógica da minimização do Estado, em que as políticas se subordinam à lei do mercado.

Definiram-se alguns eixos de análise, adaptados de Carvalho (2004), da política municipal de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais: pressupostos da política educacional municipal; conceitos a que se refere e sujeitos a que se destina; estrutura de atendimento; abrangência e acesso à escolarização desses alunos.

A princípio, o trabalho consistiu de um levantamento tanto das experiências educacionais inclusivas já em andamento no município, como dos serviços prestados pela rede municipal.

Essa perspectiva mais objetiva da temática remete, inelutavelmente, para uma questão fundamental: Até que ponto os educadores refletem sobre o conceito de “educar” para além da aquisição de conhecimentos e habilidades, até que ponto encaram a escola como um espaço onde também se aprende a viver com as diferenças, já que estas constituem o ser humano.

Certamente, a partir da discussão de questões como essas, a educação inclusiva contribui de forma concreta com a luta da sociedade por uma educação efetivamente democrática e de qualidade.

Em Imperatriz, no entanto, a missão está apenas começando. A política de educação inclusiva desenvolvida na rede municipal de ensino é recente, até mesmo porque, apenas em 2002, elaborou-se o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz - 2002-2012 (Lei Ordinária nº 1.057, de 23 de dezembro de 2002).

Ciente desse caráter incipiente do trabalho que vem sendo realizado, a pesquisa busca elucidar como está se efetivando a política de educação inclusiva em Imperatriz, considerando-se o que prescreve a legislação municipal. Em função

da imprescindível fundamentação teórica da análise, o estudo também se referencia a extensa literatura, o que representa uma contribuição de per si, principalmente em uma realidade em que pouco se tem acesso à bibliografia relativa a essa temática.

No primeiro capítulo, discorre-se sobre a metodologia utilizada e apresentam-se os critérios definidores de quantas e quais escolas constituíram o universo da pesquisa, como também os sujeitos da investigação. Aqui convém registrar que, paralelamente à bibliografia disponível, documentos oficiais de nível internacional, nacional e municipal constituíram relevantes fontes de pesquisa.

No capítulo seguinte problematizam-se diferentes conceitos do campo de estudo da inclusão e se busca estabelecer uma relação com o momento histórico em que cada termo dessa terminologia surgiu. Realiza-se a reconstrução histórica da Educação Especial e sua redefinição, estabelecendo-se nova concepção de Educação Especial (e um novo paradigma), a partir de uma perspectiva que enfoca as políticas públicas educacionais pelo prisma dos princípios da educação inclusiva. Esses princípios trazem para o debate o direito à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. Neste ponto, ressalta-se mais uma vez que a análise da Educação Inclusiva aqui desenvolvida concebe-a como parte integrante de um processo histórico permeado de contradições, principalmente quando se situa em um mundo globalizado com fortes influências dos organismos internacionais.

Posteriormente, procede-se ao exame da política de Educação Especial em Imperatriz, considerando-se que a municipalização transferiu para o município grande responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades especiais. Assim, num primeiro momento, busca-se conhecer a história da Educação Especial em Imperatriz; em seguida, perscrutam-se as relações existentes entre a política municipal e a nacional. Nessa perspectiva, sobressai o relevante o papel do Poder Público na definição de uma política educacional em que as diretrizes e objetivos de fato conduzam à concretização do que propõe a educação inclusiva.

No último capítulo, centra-se a análise nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa organizada a partir das categorias definidas. Assim, busca-se conhecer os limites e possibilidades da implementação das políticas de inclusão em escolas da rede pública municipal.

1.1 Contextualização da Pesquisa

1.1.1 Imperatriz: lócus da pesquisa

A cidade de Imperatriz se localiza à margem direita do rio Tocantins, que é um dos rios mais importantes da Região Norte do Brasil. Através dele chegaram os fundadores da cidade. Para Franklin (2005), por meio do rio os colonizadores tinham acesso e se apropriavam do cerrado e da Amazônia, uma ampla área habitada por diferentes tribos indígenas (Canelas, Gaviões e Krikatis), que traziam inúmeros riscos à colonização. Nessa região, foi fundado o povoado que recebeu o nome de Santa Tereza, elevado à categoria de vila em 1862, quando passou a se denominar Vila Nova da Imperatriz, em homenagem à esposa do imperador Dom Pedro II, a imperatriz Tereza Cristina, e emancipado politicamente em 1924, quando se constituiu o município de Imperatriz.

O rio Tocantins era a única via de transporte tanto para os viajantes como para o escoamento da produção, do que se pode concluir que era difícil o acesso à vila, então sem comunicação com a Capital nem com outras regiões, de modo que comercializava apenas com os Estados do Goiás e Pará.

De acordo com Noletto (2002), em 1912 foi criada a primeira escola pública de Imperatriz e, em 1926, a primeira escola particular. À medida que a população crescia, em decorrência da construção da Rodovia Belém–Brasília, que atraía grande contingente de pessoas para a região e, conseqüentemente, maior demanda de serviços educacionais. A partir da década de 70, especialmente, o número de habitantes aumentou consideravelmente – de 39 mil, em 1960, para 80 mil, em 1970 –, tornando-se o município mais populoso do Estado depois da capital. Hoje a população é de 229.629 habitantes e a cidade conta com 154 escolas públicas municipais e estaduais, criadas na busca do cumprimento do preceito constitucional da universalização do Ensino Fundamental.

O município se localiza em uma região propícia ao desenvolvimento, já que, além de fazer fronteira com o Norte do Tocantins e o Sul do Pará, na região da Pré-Amazônia, dista em torno de 600 quilômetros de São Luís, de Belém - PA e de Palmas - TO, dentre diversas outras cidades da região, e desfruta de clima tropical com duas estações bem definidas (verão e inverno), que regulam os ciclos de vida

de uma rica fauna e flora. Segundo Franklin (2005), a Rodovia Belém-Brasília trouxe desenvolvimento populacional tanto para a zona urbana como para a rural, pois foram criados vários povoados, alguns dos quais sobressaíram, lutaram pela emancipação e hoje são municípios.

Imperatriz, que possuía uma área de aproximadamente 20 mil quilômetros quadrados, à medida que foram sendo criados novos municípios, teve sua área reduzida, chegando, em 1997, com uma área de somente 1.367,9 quilômetros quadrados, constituindo-se, por conseqüência, em um município eminentemente urbano.

No setor econômico, segundo Franklin (2002), a pecuária foi a primeira atividade a se destacar. O transporte fluvial por muito tempo foi importante no abastecimento da cidade de Belém. Nas décadas de 70 e 80, Imperatriz vivenciou outros ciclos econômicos, entre eles o do arroz, madeira, pecuária, ouro, o que fez da cidade um importante pólo comercial de abastecimento das localidades do Sul do Maranhão e Sul do Pará e Norte do Goiás, favorecido pelo intenso movimento de pessoas que passavam pela cidade em busca de novas opções de sobrevivência e alternativas de negócios.

No transcurso de vários ciclos econômicos, Imperatriz e região experimentaram transformações que partiram tanto da ação predatória de madeireiros como do cultivo do arroz, de sua substituição por pastagem, e da substituição desta, nos últimos anos, pela monocultura do eucalipto. Durante longos anos, uma prática comum na região era a derrubada de áreas de floresta para o cultivo de arroz, depois transformadas em pastagens para a criação de gado, atividade que vem dividindo lugar com extensas plantações de eucalipto. Sob o impacto dos processos mercantis, as florestas virgens foram desmatadas, ciclos naturais foram alterados.

Atualmente, o comércio e a indústria continuam se expandindo e atendendo a grande parte de toda a região. Outro setor que vem despontando promissora é o da prestação de serviços, principalmente nas áreas da saúde e da educação, tanto em nível fundamental, quanto médio e superior. Digna de nota foi a evolução verificada no Ensino Superior nos últimos anos, segmento apontado como um dos responsáveis diretos pelo aquecimento da construção civil e a boa fase do mercado imperatrizense como um todo.

2 METODOLOGIA

Dada a complexa realidade em que o fenômeno se apresenta, a compreensão da problemática da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais requer a adoção de um método, uma vez que a trajetória científica só pode ser compreendida se o seu caminho for devidamente entendido.

A realidade existe por si só, porém o caminho que se busca para desvendá-la é que coloca o sujeito diante dos fenômenos que a envolvem. É o ato de confrontar os fatos que possibilita ao sujeito as condições necessárias ao desvendamento da realidade de forma racional e, assim, encontrar respostas para suas indagações. O efetivo conhecimento da realidade, segundo Kosik (2002, p. 41):

[...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.

Portanto, o desvendar da realidade implica mudanças no ser cognoscente a partir do desvelar de cada fenômeno, uma vez que a realidade não muda para ser compreendida. O sujeito investigador da realidade é que deve esforçar-se na busca de sua compreensão. Desse modo, utilizou-se um referencial teórico-metodológico que, de acordo com Damasceno (2005, p. 45), “por situar-se no plano da realidade e no plano histórico, procura aprender e trabalhar a trama das relações contraditórias que forma o tecido social, objetivando atingir a essência do mundo real, a gênese e a transformação deste”.

O objeto de estudo que se propôs aqui investigar é parte de um todo complexo de interesses adversos que formam a sociedade em sua complexidade, embora muitas vezes se apresente de forma harmônica. Nessa perspectiva, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: revisão da literatura referente à temática, seleção dos documentos oficiais a serem analisados, elaboração do roteiro de entrevistas semi-estruturadas com diferentes profissionais que atuam na gestão e coordenação, com professores de escolas da rede municipal e com técnicos do CEMAPNE, análise dos documentos, aplicação das entrevistas e análise dos dados.

A busca da compreensão do objeto de estudo investigado apoiou-se em uma trajetória teórico-metodológica que teve como princípio basilar o questionamento da visão estática da realidade. Isso porque, segundo Gamboa (2001, p. 97), a “postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o ‘conflito das interpretações’, o conflito dos interesses”, uma vez que este constrói explicações que não se ajustam à realidade. Isso porque o homem é considerado um ser social e histórico, criador de sua realidade, sendo também transformador dela.

Além de apreender o movimento histórico da realidade em suas variadas dimensões, o estudo se utilizou de um enfoque teórico-metodológico que buscou aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas.

O lócus da pesquisa foram escolas da rede municipal de ensino que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Os critérios para a seleção da amostra estão descritos mais adiante, constituindo o trabalho de campo importante estratégia de pesquisa em que se utilizaram os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevistas semi-estruturadas, buscando desvelar o cotidiano da escola.

Ressalta Szymanski (2004 p.12): “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Ou seja, a entrevista constitui um relevante instrumento de elucidação do fenômeno investigado, mas requer também o estabelecimento de uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos.

Por trazerem informações sobre como a escola é definida por diferentes sujeitos, constituíram fontes de pesquisa os seguintes documentos oficiais: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), Plano Nacional de Educação (2001), Constituição do Estado do Maranhão (1989), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e Plano Decenal Municipal de Educação de Imperatriz (2003). Além disso, foram utilizados também documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994).

Todos esses documentos representam compromissos assumidos em diferentes níveis com a educação inclusiva.

2.1 Cenário da pesquisa

Para se chegar às escolas que vão compor o contexto investigativo, optou-se pelas localizadas na zona urbana, onde há maior número de escolas municipais, o que favorece a análise de como a legislação educacional em seus diferentes níveis repercute na realidade escolar.

Buscaram-se informações das escolas que declararam alunos com necessidades educacionais especiais nos anos de 2004, 2005 e 2006, com vistas a estabelecer um critério de continuidade dos serviços prestados pelas instituições. A partir do critério adotado, cinco escolas constituíram o universo da pesquisa. Dessas escolas, constituíram-se sujeitos da pesquisa os gestores, coordenadores e professores, perfazendo um total de cinco gestores, cinco profissionais que atuam na coordenação pedagógica (duas professoras colaboradoras, uma supervisora educacional, uma orientadora educacional e uma vice-diretora) e 12 professores.

Para manter o anonimato das escolas pesquisadas e dos sujeitos da pesquisa, seus nomes foram substituídos por códigos. Para os gestores, optou-se pelo código G1, G2, G3, G4 e G5. As escolas também receberam as denominações E1, E2, E3, E4 e E5, quando necessário referir-se a elas.

Quadro 1 - Caracterização dos gestores das escolas pesquisadas

Escola	Nome	Sexo	Atua na rede municipal	Tempo de gestão	Formação*	Curso de atualização
E1 (M)	G1	Masculino	10 anos	2 anos	Formação Pedagógica UNICIDAD	- Pró-letramento - Gestão
E2 (C)	G2	Feminino	10 anos	10 anos	Pedagogia UVA	- Gestão - Educação Inclusiva
E3 (M)	G3	Masculino	10 anos	2 anos	Formação Pedagógica	_____
E4 (M)	G4	Masculino	14 anos	2 anos	Formação Pedagógica	- Psicopedagogia - Educação Inclusiva
E5 (C)	G5	Feminino	10 anos	10 anos	Pedagogia UVA	- Sup. e Administração - ARCO - PROALFA - PCNs - Gestão

* Os participantes da pesquisa que possuem cursos de Formação Pedagógica, ao serem questionados sobre sua formação, afirmaram ser pedagogos.

Dentre as escolas investigadas, três são municipais e duas, conveniadas, sendo que apenas uma está localizada em um bairro próximo ao Centro (E3) e as

demais, em bairros periféricos em que há um predomínio de famílias com baixa renda, segundo informação concedida pelos próprios gestores.

Nas três escolas municipais, atuam gestores e, nas duas municipalizadas, gestoras, sendo que os três gestores das escolas municipais foram escolhidos através do processo de eleição, enquanto nas municipalizadas não houve eleição. Esse fato pode ser identificado através do maior tempo de atuação dessas pessoas como gestoras, diferentemente do que ocorre nas escolas que passaram pelo processo de eleição para o cargo.

Quadro 2 - Caracterização de profissionais que atuam na coordenação pedagógica

Escola	Nome	Sexo	Tempo na Educação	Tempo na escola	Formação	Curso de atualização
E1	PC1	Feminino	3 anos	2 anos	Formação Pedagógica	_____
E2	SE	Feminino	7 anos	1 ano e meio	Pedagogia	- ARCO
E3	PC2	Feminino	17 anos	3 anos	Formação Pedagógica Magistério	- Educação Inclusiva
E4	OE	Feminino	6 anos	6 anos	Pedagogia	- Psicologia - PROFA - ARCO
E5	VD	Feminino	8 anos	2 anos	Formação Pedagógica	- PCNs - ARCO - PROALFA

Fonte: Secretaria de Educação do Município

Foram considerados também sujeitos: professoras colaboradoras, supervisora educacional, vice-diretora e orientadora educacional, por atuarem diretamente com os gestores e professores na coordenação pedagógica. Para coordenadora, utilizou-se o código PC; para supervisora, SE; vice-diretora, VD, e orientadora educacional, OE. Os diferentes sujeitos são originários de realidades diversas reveladas pela investigação. Observa-se, ainda, que, após a graduação, há a predominância dos cursos de formação continuada, sendo que apenas uma das profissionais possui especialização.

Quadro 3 - Caracterização das professoras das escolas investigadas

Escola	Nome	Sexo	Ano que leciona	Tempo de Magistério	Tempo na escola	Formação	Curso de atualização
E1	P1	Feminino	1º ano	17 anos	14 anos	- Magistério - Normal Superior (incompleto)	- PCNs - Pró-letramento
	P2	Feminino	2º ano	16 anos	16 anos	- Formação Pedagógica	
E2	P3	Feminino	4º ano	15 anos	3 anos	Magistério	
	P4	Feminino	3º ano	17 anos	6 anos	- Magistério - Filosofia (incompleto)	
	P5	Feminino	5º ano	20 anos	10 anos	- Magistério - Filosofia (incompleta)	- PROFA, - PROALFA - Pró-letramento
	P6	Feminino	1º ano	25 anos	9 anos	- Magistério - Formação docente (incompleta)	- ARCO - PROFA - PROALFA,
E3	P7	Feminino	1º ano	10 anos	9 anos	- Formação Pedagógica - Magistério	Pró-letramento
	P8	Feminino	3º ano	10 anos	10 anos	Formação Pedagógica (incompleta)	
E4	P9	Feminino	3º ano	23 anos	9 anos	- Magistério Formação Pedagógica (incompleta)	- PCNs -ARCO - PROFA - Pró-letramento
	P10	Feminino	4º ano	12 anos	12 anos	- Magistério Formação Pedagógica	- PCNs - ARCO - PROFA,
E5	P11	Feminino	2º ano	10 anos	3 anos	Letras	- ARCO - Pró-letramento
	P12	Feminino	1º e 4º ano	12 anos	7 anos	Formação Pedagógica (incompleta)	Formação pedagógica incompleta

Quanto ao critério de seleção dos docentes, optou-se por abranger 100% dos professores das escolas selecionadas que trabalham em classes regulares com alunos com necessidades educacionais especiais, constituindo-se uma amostra de 14 professoras, todas do sexo feminino. Trabalham do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que duas contam 10 anos de atuação na rede municipal e as demais, acima de 10 anos. A média do tempo de atuação é de 15,5 anos. Como dois tiveram a participação inviabilizada, 12 se constituíram sujeitos da pesquisa.

Para identificar os professores, utilizaram-se as denominações: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

Duas trabalhavam fazia três anos na escola e o restante, há período superior a três anos. A média do tempo de trabalho na escola é de nove anos. Observa-se um predomínio do magistério na formação das professoras entrevistadas e de um bom número de professoras que ainda não concluíram o curso, com prevalência também dos cursos de formação pedagógica. Outra realidade que se revelou na formação inicial das professoras foram os programas de formação continuada que ocorreram no município, como ARCO¹ (2002-2004), PROFA² (2001-2006), PCNs (2002), PROALFA³ (2005-2006) e cursos na área de gestão.

2.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A primeira etapa da pesquisa consistiu na análise de documentos internacionais, considerando-se sua importância e o comprometimento do Brasil com as decisões tomadas no que se refere à universalização do acesso ao ensino; em seguida, analisou-se a legislação nacional, com ênfase no papel do Estado na implementação de políticas que garantam os direitos básicos de cidadania, entre eles o direito de todos à educação, sendo que, de acordo com o objetivo do trabalho, buscou-se enfatizar o que diz a legislação sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais; após, analisaram-se os documentos municipais.

As fontes da esfera municipal utilizadas na análise se constituem de documentos da política educacional de Imperatriz, em que se buscou compreender as diretrizes gerais da educação e as ações voltadas para a Educação Especial,

¹Programa de formação continuada, Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento ARCO, sob assessoria do Prof. Dr. Pedro Demo

²O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). O seu objetivo principal era a formação em serviço dos professores alfabetizadores da rede pública municipal, a partir da concepção construtivista de ensino e aprendizagem. A implantação do Programa de Formadores de Professores Alfabetizadores (PROFA), em Imperatriz, aconteceu em março de 2001, tendo funcionado até julho de 2006. (Informações concedidas por uma formadora do programa em 27 de agosto de 2007).

³Ao mudar a gestão municipal, o programa PROFA passa a se chamar PROALFA.

além de documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo setor de Educação Especial, relatórios do setor e resultados de censos escolares.

Para a análise das políticas municipais, utilizaram-se também os dados do Censo Escolar, com vistas a investigar como a legislação, em seus diferentes níveis, está repercutindo na realidade das escolas, o que pode ser observado através das informações gerais desse levantamento, tanto no que se refere à educação regular como à especial. Reconhece-se que o impacto das políticas públicas, principalmente as educacionais, no período em análise (2003 a 2006), ainda é muito recente.

Os resultados do censo foram relevantes para investigar o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais sob a influência das políticas de inclusão em diferentes dependências administrativas. As fontes utilizadas foram o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e os Resultados Preliminares do Censo Escolar obtidos na SEMED, por conterem o número de alunos com necessidades educacionais especiais declarado por escola.

Inicialmente, buscaram-se as informações do INEP, de 2000 a 2006; em seguida, para levantar quantas escolas da zona urbana de Imperatriz possuem alunos com necessidades educacionais especiais, recorreu-se à SEMED. De imediato, não foi facilitado o acesso à informação por parte do setor responsável, mas depois as barreiras foram se rompendo e foram disponibilizados os Resultados Preliminares dos Censos dos referidos anos; o documento contém o número declarado por escola de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na comparação entre os Resultados Preliminares e o censo de um dos anos desse período (2004), os dados apresentaram incompatibilidade, gerando o primeiro entrave da pesquisa, de modo que foi necessário recorrer aos arquivos da SEMED, mais especificamente aos formulários preenchidos pelas escolas, levando-se em consideração sua relevância como um dos critérios para a definição das escolas pesquisadas.

Após a coleta de dados, os materiais foram classificados para o posterior trabalho de leitura e análise. Conforme as dúvidas surgiam, sucessivas visitas foram realizadas ao CEMAPNE para se obter esclarecimentos.

Em concomitância com a coleta dos documentos, elaboraram-se entrevistas semi-estruturadas com presidentes das Instituições filantrópicas e

associações, com vistas a resgatar a trajetória dessas instituições para caracterizar a Educação Especial em Imperatriz, pois, como já foi dito, a maior parte dos serviços de Educação Especial em Imperatriz era oferecida por essas instituições. Primeiro, buscou-se sua localização, sendo que, no caso das associações, nem todas têm sede própria; depois, foi realizado o primeiro contato com representantes dessas instituições e definida a data da entrevista; em seguida, realizaram-se as entrevistas, que depois foram transcritas.

O passo seguinte foi a análise dos documentos, que já estavam classificados, a maior parte elaborada pelo MEC/SEESP. No contexto da investigação, foram definidos alguns eixos de análise, adaptados de Carvalho (2004): pressupostos da política educacional municipal, conceitos a que se referem e os sujeitos a que se destinam, estrutura de atendimento, abrangência e o acesso à escolarização dos alunos que apresentaram necessidades educacionais especiais.

No trabalho de definição das escolas, surgiram alguns entraves, pois se buscou a princípio, através do CEMAPNE, identificar as escolas da rede urbana que contam estudantes com necessidades educacionais especiais. No entanto, constatou-se, através do quadro de acompanhamento das escolas, que nesse momento da pesquisa a equipe ainda não tinha atendido a toda a demanda das escolas. A segunda opção de fonte de dados foi o Censo Escolar.

Para se definir quais e quantas escolas fariam parte da pesquisa, utilizaram-se os resultados dos censos de 2000 a 2006. Constataram-se, então, os primeiros dados de inclusão, representados por matrículas, em 2004, na rede municipal de ensino de estudante com necessidades especiais. A partir desse ano, buscaram-se os Resultados Preliminares dos Censos 2004-2006 e criou-se um quadro das escolas que declararam possuir alunos com necessidades educacionais especiais nesses três anos. A partir desse critério, encontraram-se cinco escolas.

Definidas as escolas, realizou-se o primeiro contato com gestores e coordenadoras e aproveitou-se o momento para informá-los sobre a temática investigada, relatou-se de forma breve o objetivo da pesquisa e requisitou-se a contribuição da escola para a finalização do trabalho. Nesse primeiro momento, buscou-se também levantar quantos professores na escola atendem estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo que nesse contato agendou-se o dia de iniciar as entrevistas na escola.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e ocorreram na própria escola. Os sujeitos da pesquisa foram consultados quanto à opção de se gravar ou não, sendo que alguns optaram pela não gravação da entrevista, casos em que suas falas foram registradas no momento. À medida que os sujeitos eram entrevistados, realizavam-se as transcrições das entrevistas, preservando-se os conteúdos das falas de forma fidedigna; as entrevistas foram organizadas por escola. A etapa seguinte teve como objetivo a análise dos dados, fase em que se buscou a compreensão do fenômeno investigado.

Primeiramente, o objetivo da pesquisa foi conhecer o que diz cada participante; em seguida, definiram as categorias. Segundo Franco (2005, p. 57), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Organizaram-se as falas em quadros a partir das semelhanças encontradas nos depoimentos dos participantes. Sucessivas leituras foram realizadas para a identificação das categorias que emergiam dos depoimentos. A etapa seguinte consistiu em reagrupar as respostas semelhantes a partir das categorias definidas.

Assim, obteve-se um quadro de respostas organizado por categorias que possibilitou quantificar a incidência dessas respostas. Em seguida, iniciou-se a análise dos dados a partir do referencial teórico adotado. Na redação final, alguns trechos dos depoimentos foram utilizados como fundamentação da análise da pesquisa.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ATUAL CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

O estudo das políticas de Educação Especial, compreendidas como integrantes de uma política geral de educação, requer a análise do papel atribuído pelos governantes às políticas educacionais. Neste trabalho, optou-se por dar maior ênfase ao período a partir da década de 90, por representar um marco para a educação inclusiva, em que se originaram acordos internacionais que passaram a se refletir na legislação nacional. Em nível de município, enfatiza-se o período após 2002, ano de elaboração do Plano Decenal de Educação de Imperatriz; no entanto, quando necessário, recorre-se a períodos anteriores a esses marcos.

A escolha do referido marco histórico justifica-se pela aprovação da LDB e do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). A partir dessa realidade, formularam-se metas a serem alcançadas em curto, médio e longo prazos. De acordo com Silva, M. (2002, p. 124), na “década de 90, com algumas exceções, o sistema do mercado global passa a ser o modelo, e marca o desaparecimento da economia nacional voltada para o mercado doméstico”.

Para a referida autora, nos anos 80 e 90 há uma explícita intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional - FMI, tanto no sentido político-ideológico, representado pelas idéias e promessas neoliberais, como no campo das decisões econômicas e sociais tomadas pelo país. A década de 90 corresponde também a um marco a partir do qual os países com altas taxas de analfabetismo, como o Brasil, se comprometem em planejar suas políticas públicas de acordo com os princípios acordados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

A inserção do país no mercado globalizado representa a subordinação das políticas públicas ao capital financeiro, ocorrendo uma dissociação entre a política social e a política financeira. Assim, as medidas tomadas seguem a lógica do custo-benefício, em que o percentual investido na educação não é definido de acordo com os problemas a serem enfrentados e não há prioridade em aumentar os investimentos no ensino e sim em utilizar uma política redistributiva, com restritos recursos para a Educação Básica Pública. De acordo com Silva, M. (2002, p. 171), a lógica adotada

Desconsiderou a quantidade de crianças e adolescentes excluídos ou que tiveram acesso e sucesso dificultado, contrato de trabalho docente flexível, exclusão dos estudantes por razões “pedagógicas”, desativação de escolas periféricas, racionalização, nenhum aumento de verbas para a educação pública, desqualificação profissional, marginalização dos mais pobres, negação dos direitos aos bens culturais e educacionais e aos princípios promotores dos valores democráticos.

Dessa forma, as políticas educacionais contribuíram para a ampliação e a “legitimação” das desigualdades sociais, o que pode ser constatado pelas altas taxas de evasão e repetência e até mesmo pelo crescimento do analfabetismo funcional, numa clara demonstração de incapacidade das instituições educativas para lidar com as diferenças, sejam sociais, econômicas ou de grupos minoritários, enquanto se utilizam de práticas que impõem padrões homogeneizadores de qualidade e desempenho.

Segundo diagnóstico de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o BIRD e o FMI (SHIROMA, 2002), o que está em risco é a paz mundial, devido ao grande contingente populacional em estado de pobreza. Para assegurar a paz, todos os países deveriam investir em educação. Segundo o Banco Mundial, a educação contribui com a redução da pobreza, ao aumentar a produtividade do trabalho, reduzir a fecundidade, melhorar a saúde e preparar as pessoas para participarem da economia e da sociedade. Esses argumentos esclarecem a centralidade que a educação passou a ocupar na agenda das políticas públicas.

Os problemas ora referidos foram agravados no interior do País pela política macroeconômica, abrangendo questões sociais e educacionais. Essas políticas vêm se distanciando cada vez mais dos valores e conquistas democráticos para atender aos interesses do capital.

Segundo Oliveira (2000), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) vem representando um marco na formação de políticas governamentais para a educação nas últimas décadas. Dessa conferência, chegar-se-ia a um “consenso” do que se constituiriam as bases dos planos decenais de educação, principalmente para os países mais populosos. Para compreender as ações desenvolvidas por alguns países em consonância com esses princípios, cita-se a interferência do Banco Mundial através do financiamento de projetos de políticas sociais na América Latina. Para os países obterem o financiamento, seus objetivos educacionais devem estar de acordo com os estabelecidos pela

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990).

Para a autora, no Brasil, a intervenção do Banco Mundial se intensificou a partir da década de 70, quando essa instituição se tornou relevante fonte de financiamento no campo educacional. Pode-se observar essa influência na defesa da proposta de que o Estado se responsabilize pela manutenção apenas das quatro séries do Ensino Fundamental, privatizando os demais níveis. A partir da Constituição Federal - CF (BRASIL, 1989) a Educação Básica é compreendida como a modalidade de educação constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; no entanto, na prática há uma priorização do Ensino Fundamental.

Quando se discutem os documentos internacionais⁴, deve-se considerar que o Brasil vem se comprometendo com os princípios e metas definidos, que passaram a fazer parte da legislação brasileira, estando presentes na CF, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Nº 8.069/90), na LDB e no PNE (BRASIL, 2001).

Para uma melhor compreensão das decisões tomadas e que estão respaldadas na legislação nacional, é imprescindível compreender as políticas macro e suas influências. Nessa perspectiva, para Saviani (1998, p. 3):

O Plano Nacional de Educação é a principal medida decorrente da LDB que se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se analisar a política educacional, aferindo o que o governo está considerando como de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação.

Assim, as políticas da educação pública são constituídas por questões decorrentes de ordem econômica em nível internacional, interesses e prioridades das elites nacionais e da sociedade civil. A partir do compromisso político nacional assumido, busca-se a operacionalização de um sistema educacional que inclua todos os estudantes; para tanto, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

As leis devem ser analisadas em seu conteúdo explícito e implícito, já que trazem em sua totalidade a representação de homem e de sociedade que se deseja construir. No percurso da elaboração, aprovação e implementação da LDB e PNE,

⁴Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Nova Delhi (1993); Declaração de Salamanca (1994).

entraram em conflitos interesses antagônicos entre o que deseja a sociedade civil e a política proposta pelo MEC, sendo que as decisões quase sempre não correspondem aos anseios da maioria da população brasileira.

A CF e a LDB definem as competências e responsabilidades das diferentes instâncias governamentais e da sociedade, passando a ser responsabilidade do município (artigo 11, inciso V da LDB) oferecer à comunidade a Educação Infantil em creches e pré-escolas, com prioridade para o Ensino Fundamental, podendo atuar em outros níveis de ensino somente depois de cobrir a sua área de competência e destinar recursos superiores aos percentuais mínimos estabelecidos pela CF.

No entanto, segundo Ferreira (2004), o Fórum Mundial de Educação, que aconteceu em Dakar (2000), avaliou a década pós-Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) como um período de progresso, mas desigual e lento, considerando-se que pouco mais de um terço dos 800 milhões de crianças com menos de seis anos tem acesso à educação (60% do sexo feminino) e 800 milhões de adultos são analfabetos (a maioria também mulheres).

Diante dessa realidade, transferiram-se para 2015 as metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e reafirmou-se o princípio de que todos tenham acesso à educação primária gratuita e de boa qualidade. Já a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, elaboradas pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, reconhece que, embora a inclusão se apresente como uma política aparentemente universal, manifesta, nas diferentes nações, reflexos diferenciados, até mesmo pela diversidade cultural e educacional que apresentam.

A educação inclusiva propõe o acesso de todos às escolas de ensino regular, o que expressa não apenas um avanço conceitual em relação à escola especial e à escola regular, mas também significa uma mudança de paradigmas na educação, à medida que se fundamenta em diferentes referenciais teóricos que possibilitam uma reavaliação de valores e de atitudes.

Nessa perspectiva, a sociedade civil, que historicamente vem lutando pela garantia de seus direitos através das políticas educacionais, perde força, quando os direitos da maior parte da população são secundarizados em favor dos princípios econômicos e da lógica do mercado. Para Carvalho (2006), no contexto da

globalização, sob a influência de interesses de organizações econômicas internacionais, impõe-se a difícil tarefa de examinar, por meio de inúmeros indicadores, as reais intenções das políticas inclusivas. Para Oliveira (2000), problematizar os aspectos que não estão claros, sejam de natureza política, social, econômica, cultural ou pedagógica, rumo à mudança necessária não significa uma oposição às novas orientações que se pretende para a educação inclusiva, ao contrário, significa conhecer a realidade para que as mudanças possam se concretizar.

3.1 Terminologia em debate

Para se falar em Educação Especial, é necessário compreender as transformações ocorridas nas últimas décadas nas esferas econômicas, políticas e educacionais, oriundas, dentre outros fatores, dos avanços científicos e tecnológicos, responsáveis por um novo modelo de produção e desenvolvimento que exerce influência determinante nas relações sociais, a partir de parâmetros por ele estabelecidos.

Faz-se necessário analisar como em uma sociedade capitalista vão se construindo conceitos do tipo “cidadania” e “igualdade”, que podem ser identificados no modo de vida e comportamento, como vão se constituindo em um padrão estabelecido pela classe dominante e como fugir a esses parâmetros constitui diferença e, conseqüentemente, exclusão.

Tomando por base o entendimento de cidadania em que o papel da escola é permitir a todos o acesso ao conhecimento, observa-se que, segundo Mazzotta (1998), é imprescindível que haja a participação e representação de diferentes grupos sociais que estão fora da escola, advindos dos mais variados setores sociais, de diferentes credos, raças e experiências de vida. Assim, a tessitura da conquista da cidadania está representada também na experiência de conviver com a diversidade, conviver com o outro, diferente de um ambiente educacional que utiliza práticas de segregação.

Outra visão de cidadania é a de Boneti (2005), que faz uma associação entre cidadania e direitos constitucionais, isto é, uma sociedade com direitos e deveres, em que o indivíduo participa enquanto cidadão que vota, portanto opina sobre os rumos do país, e que também desempenha atividades produtivas. No

entanto, aqueles que não votam, não opinam e não trabalham não são reconhecidos como cidadãos, por não serem considerados úteis ao modo de produção da sociedade vigente; resta a esses, a exclusão. Nessa lógica, o ser humano é visto apenas como um meio para se produzir mais bens, gerando mais lucros, reduzindo o desenvolvimento humano à sua capacidade produtiva, relegando parcela da população à condição de improdutiva.

A historicidade da Educação Especial deve ser analisada como parte integrante do contexto social, político e econômico que fazem parte da construção da história da humanidade. Deve-se considerar a realidade concreta de cada período e o modo como as pessoas produzem suas condições materiais, indispensáveis à sua sobrevivência. São diferentes as contradições oriundas do modelo de sociedade existente, produtor dos mecanismos de participação-exclusão que afetam diversos segmentos da sociedade.

Quanto à terminologia utilizada e aos sujeitos a quem se destinam, identificam-se vocábulos como deficiente, incapacitado, retardado, excepcional, portador de deficiência ou necessidades educacionais especiais. Segundo Bueno (1993), existe uma forte tendência no Brasil, assim como nos Estados Unidos, de se utilizarem diferentes termos, buscando apenas compreender o seu significado lingüístico, sem fazer relação com o momento histórico em que surgem, desconsiderando-se suas especificidades.

Desde sua origem, a educação no Brasil foi influenciada por correntes pedagógicas de origem estrangeira e a Educação Especial não foge à regra. Para Bueno (1993), a Educação Especial no Brasil segue a tendência americana, sendo que nos Estados Unidos, até 1930, restringia-se aos deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, passando depois a incluir os superdotados, os que apresentavam distúrbios de linguagem e dificuldades de aprendizagem, incluindo-se também os desvios de ordem social e até mesmo comportamental.

No Brasil, ainda segundo a análise de Bueno (1993), a ampliação da Educação Especial ocorreu de modo semelhante, embora em períodos diferenciados. Para o referido autor, até a década de 50, a Educação Especial se restringia à educação de deficientes; após essa década, problemas de várias ordens passaram a compor a excepcionalidade e, na década de 70, diferentes instituições públicas e particulares foram criadas para o atendimento de excepcionais.

O termo deficiente, muito utilizado anteriormente, passa a ser criticado por estudiosos do assunto, em virtude do sentido pejorativo que incorporara e também por não mais abranger as diferentes modalidades de condição excepcional de novos destinatários da Educação Especial.

É ainda Bueno (1993) quem observa que a ampliação da Educação Especial apresenta estreita relação com o movimento de democratização da educação, a partir de reivindicações das camadas populares, mas também corresponde aos mecanismos de seletividade da educação que legitimam o fracasso escolar através da participação-exclusão das camadas populares. A ampliação e diversificação da Educação Especial, compreendida por muitos como uma oportunidade educacional, por englobar problemas de várias ordens, constitui-se também em instrumento de legitimação da exclusão das classes populares. Nessa situação, omite-se o fato de que problemas como desajustes sociais e emocionais podem ser originados de condições de vida inadequadas que têm como fator determinante diferenças de classe.

Na análise de Mazzotta (2003), as Leis nºs 4.024/61 e 5.692/71 utilizam a expressão “atendimento a excepcionais”, que se daria através dos serviços especializados de reabilitação e educação. Mas só em 1986 se observa certo avanço, principalmente em termos conceituais, na Portaria nº 69, editada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), quando se refere, pela primeira vez, ao conceito de “educando com necessidades especiais”, em substituição ao termo “aluno excepcional”. No entanto, para esse autor, expressões diversas continuam a ser empregadas como sinônimos pelos documentos oficiais, desconsiderando-se diferentes posições filosóficas e políticas, o que contribui para o descaso, confusão e descrédito em relação à Educação Especial. Diante dessa realidade, torna-se relevante manter clareza sobre quem são os sujeitos a quem se refere, principalmente diante das diferentes modalidades que passam a compor a Educação Especial.

No decurso da história, a sociedade concebeu diferentes formas de se relacionar com as pessoas que apresentam deficiências, ora excluídas do convívio social, em outros momentos reconhecidas como seres humanos que, embora tenham limitações, podem se inserir no convívio social. De qualquer forma, o grau de deficiência constitui elemento definidor da participação. Posteriormente, a

discussão evoluiu para as transformações pelas quais a sociedade deve passar para incluir essas pessoas.

Enquanto isso, foram sendo utilizadas diferentes denominações, tanto em termos conceituais como também políticos e ideológicos. Para Sasaki (1997), a partir do final da década de 60 e durante os anos 70, o movimento pela integração passa a inserir as pessoas que possuem deficiências em diferentes instituições, em busca de proporcionar-lhes a participação na educação, trabalho e lazer. Essas instituições tinham como objetivo oferecer condições de vida que se aproximasse das oferecidas às demais pessoas da sociedade. No entanto, seus serviços eram considerados serviços especializados, oferecidos de forma diferenciada dos demais serviços prestados às pessoas ditas “normais”.

É importante conhecer a distinção entre “integração” e “inclusão” para que se possa ter clareza das transformações pelas quais a sociedade em geral e a escola, em particular devem passar. Mais que uma nova terminologia, a missão agora se estende ao significado prático de cada conceito. Segundo Sasaki (1997), a “integração” tinha como objetivo inserir pessoas com deficiência na sociedade, no entanto, esse processo se limitava àquelas pessoas que conseguiam, por méritos pessoais e profissionais, romper diferentes barreiras com que pudessem se deparar. Dessa forma, pouco ou nada se exigia da sociedade em termos de mudanças em seus espaços físicos, objetivos e atitudes; já a “inclusão” busca contribuir com a construção de outro tipo de sociedade, que se modifica em função das barreiras impostas aos que não conseguem se adaptar, impedindo-se-lhes o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Para Mantoan (2003), a resistência da escola tradicional à inclusão demonstra sua incapacidade em lidar com a complexidade, a diversidade e a variedade características do ser humano. Trabalhando na verdade com alunos abstratos, classificados em diferentes categorias, a escola contribui para que as injustiças se perpetuem na escola e reforça a suposta necessidade de se criarem diferentes espaços e modalidades de ensino para que o estudante com necessidades especiais possa aprender a partir de programas que ocorrem de forma segregada.

Durante a década de 80 e início da década de 90, intensificou-se o movimento a favor da inclusão. Contudo, as políticas em âmbito nacional até 1990, segundo Mazzotta (2003 p. 129), apresentam “centralização de poder de decisão e

execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional”. Diante do paradigma inclusivo, as instituições são desafiadas a oferecer diferentes serviços às pessoas com necessidades educacionais especiais, no âmbito das estruturas comuns de educação, saúde e emprego.

A CF, o ECA, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), além de vários outros diferentes documentos, enfatizam a necessidade do empenho dos governos Federal, Estadual e Municipal, juntamente com a sociedade, pela melhoria da educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca (USP, 2007 [*on line*]) também se refere aos sujeitos da Educação Especial por meio do termo “crianças com necessidades educacionais especiais”, por entender que a necessidade especial não se restringe aos alunos cujas necessidades se originem de deficiências, mas inclui também os diferentes ritmos de aprendizagem. O princípio é o de que a escola deve acolher a todas as crianças, incluindo-se as “crianças com deficiências, superdotadas, crianças de rua e que trabalham, de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” – de forma que se garanta o direito à educação para todos.

O termo “necessidades educacionais especiais” tem sobrevivido por longo tempo, até mesmo por estar incorporado à legislação, mas também tem sido objeto de polêmicas, de forma que não se isenta de críticas. Para Mittler (2003), o assunto não se limita ao que é politicamente correto e se estende à necessidade de vigilância sobre o uso de palavras vinculadas a um modo de pensar que perpetua a segregação. Faz-se necessário refletir sobre o conceito “especial”, atentando-se para a interpretação de que as crianças são consideradas especiais porque os sistemas não foram capazes de responder às suas necessidades. As limitações que os diferentes termos apresentam demonstram que demandará tempo desenvolvimento de uma linguagem que não traduza a rotulação e a segregação.

De qualquer forma, a despeito de sua limitação, o termo “necessidades educacionais especiais” representa um avanço, considerando-se que sucede uma trajetória centrada nas categorias e se desloca para o indivíduo, na perspectiva do reconhecimento de diferentes ritmos de aprendizagem. Essas mudanças guardam uma estreita relação com uma prática baseada na homogeneização e que passa a

fundamentar-se no reconhecimento da diversidade humana. Para que a educação possa incluir a todos, é necessário saber lidar não só com as desigualdades sociais, mas também assumir o desafio de lidar com as diferenças.

3.2 Historicidade da Educação Especial

A história traz informações significativas que contribuem para uma melhor compreensão das relações que a sociedade e as instituições educacionais estabeleceram com as pessoas que apresentam deficiências. Bianchetti (1995) informa que até o século XVI preponderou a pedagogia da essência, cuja concepção é a de que “todos os homens são iguais”. No entanto, embora todos fossem tratados de forma similar, não havia igualdade social, o que acabava por gerar fatores de exclusão. Na verdade, a pedagogia da essência apresentava princípios de adestramento e submissão do homem a valores e a dogmas religiosos, conquanto dissociados da realidade contextual.

A pedagogia da existência surge como oposição à pedagogia da essência e vai provocar o aparecimento de “[...] outras formas e metodologias que passam a se voltar à atuação com o heterogêneo, com as especificidades” (BIANCHETTI, 1995, p.15)

No entanto, as diferenças que anteriormente eram explicadas por uma visão teológica agora passavam a ser interpretadas por uma visão inatista, isto é, ao nascer a pessoa já trás toda uma herança biológica determinante. Nessa concepção, o problema é que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ao desenvolvimento, havendo pouco a fazer pelas pessoas com deficiência.

Segundo Jannuzzi (2004), as tentativas de institucionalização do deficiente surgiram de maneira tímida, representadas pelas idéias liberais divulgadas no Brasil durante os séculos XVIII e XIX. No entanto, essas idéias se resguardavam de atingir os interesses das elites. Nesse âmbito dos direitos, discutia-se a importância da educação primária para a população, já que, apesar de regulamentada pela Constituição de 1824, os índices acusavam que 78% da população brasileira eram analfabetos.

A escola não só manteve a divisão e os privilégios de classe, mas também deixou fora do processo educativo não apenas os desfavorecidos

economicamente, mas todos os que não se enquadravam na lógica social vigente, entre eles os que não eram tidos como “normais”, restando-lhes todo um ônus de rejeição que marcaria a história de suas vidas.

Para uma melhor compreensão dos mecanismos de poder utilizados pela escola, faz-se necessário reconhecer os fatores que lhe são externos, mas influenciam o seu funcionamento. Para Baudelot e Establet *apud* Cunha (1980, p. 21):

O aparelho escolar só pode ser entendido como um produto histórico. Enquanto produto do capitalismo, a categoria básica que permite seu entendimento é o modo de produção capitalista, isto é, aquele onde vigem as relações capitalistas de produção.

Nessa perspectiva, a escola atuaria legitimando os padrões da classe dominante, impostos a todos como o ideal em termos de cultura, de rendimento e de idade apropriada para cada nível de escolarização. Definiam-se logo nos primeiros anos os que obteriam sucesso materializando um processo de discriminação que teria suas origens relacionadas também com uma condição de classe.

No século XIX, surgiram outros teóricos que contribuíram com a Educação Especial, como Itard, Seguin, Braille e Maria Montessori. “Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos” (MAZZOTTA, 2003, p. 27). Sob a denominação de “educação de deficientes”, encontravam-se várias modalidades de atendimentos: abrigo, assistência, terapia e outros. No entanto, havia a necessidade de cuidados com a seleção das medidas educacionais. Essa realidade serve de ponto de partida para se compreender a pouca expressividade da educação das pessoas que possuíam qualquer tipo de deficiência, sendo também escassos os registros das poucas experiências desenvolvidas.

No Brasil, a década de 30 do século passado foi marcada pela atuação dos representantes da Escola Nova, defensores da democratização da escola pública, o que possibilitou o acesso à escola a maior número de pessoas e durante maior período. Pelo menos formalmente, diminuiu a desigualdade escolar. Vale salientar que, nesse período, a sociedade brasileira passou por várias

transformações, impulsionada pela industrialização. A educação passa a ser necessária à população egressa do setor agrário, que não exigia mão-de-obra escolarizada. Diante dessa nova realidade, desencadeia-se a tendência à urbanização e à busca de empregos nas indústrias, o que repercute em maior nível de escolarização.

Nesse mesmo período, a sociedade começa a manifestar preocupação com as pessoas que apresentam deficiências. Criam-se associações e entidades filantrópicas, surgem também algumas ações governamentais no atendimento junto a hospitais e escolas. Contudo, só no final dos anos 50 e início dos anos 60 é que a Educação Especial foi incluída na política educacional brasileira (MAZZOTTA, 2003).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos...” (art. 1º). No artigo 26, proclama que “toda a pessoa tem direito à instrução”. Com fundamento nesse preceito, conclui-se que a compreensão do que são os direitos humanos, e de que a dignidade deve fazer parte da própria formação do espírito de crianças e jovens, precisam ser vivenciados concretamente.

Em termos legais, evoluiu-se consideravelmente quanto à igualdade de direitos, tanto em nível nacional como internacional, em nome de uma educação para todos, mas o que se observa, na realidade, entre outros problemas, é que pessoas analfabetas, geralmente oriundas de classes de baixo poder econômico, ou as que apresentam deficiências, vivem uma situação de exclusão social, de marginalização cultural, econômica e política.

Numa retrospectiva da política nacional de Educação Especial, verifica-se que a Lei nº 4.024/61 já se referia ao direito dos excepcionais à educação e indicava, em seu artigo 88, que, para integrá-los à comunidade, sua educação deveria, na medida do possível, acontecer no sistema geral de educação (MAZZOTTA, 2003).

Mazzotta (2003) prossegue afirmando que, na década de 70, o Brasil recebia influências principalmente do modelo Norte Americano. No campo do ensino, repercutiam mudanças no desenvolvimento dos currículos e da pesquisa educacional. A educação estava voltada para as necessidades de um mercado impulsionado pelo avanço da tecnologia e da industrialização e oferecia um ensino técnico em que os professores transmitiam conteúdos de forma mecânica, sem preocupação com os fatores do processo de ensino-aprendizagem. Outra realidade que se fazia presente eram os altos índices de analfabetismo, embora tenham

acontecido campanhas educativas para as camadas populares, na tentativa de reverter a situação.

Em relação à Educação Especial, a Lei Nº 5.692/71 assegurava “tratamento especial” aos alunos “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” (MAZZOTTA, 2003 p. 69). Essas diretrizes refletem as influências do modelo clínico predominante nesse período e que atribui à Educação Especial um sentido terapêutico, situando-a em um campo de ação preventiva e corretiva e não pedagógica.

Nesse mesmo período, segundo relato de Jannuzzi (2004), as campanhas⁵ direcionadas à questão da deficiência vão chamando a atenção de um número cada vez maior de pessoas e, em 1973, o governo cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos deficientes, abrangendo os diferentes níveis de escolarização. No entanto, na prática, os serviços eram prestados de forma paralela pelas instituições especializadas ou em classes especiais e menos expressivos ainda eram os serviços prestados pela rede regular de ensino.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu os mesmos princípios da Declaração dos Direitos Humanos (1948), ao estabelecer, em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1989).

A partir de alguns direitos estabelecidos, como o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade, fica reconhecida a importância de se integrar o mais plenamente possível crianças, jovens e adultos com deficiências.

Contudo, para compreender a trajetória da Educação Especial, é importante analisá-la no contexto mais amplo em que se desenvolveu a educação em sua totalidade. Observa-se que no Brasil o ensino tem seguido dois modelos: uma educação de qualidade para atender às classes econômicas mais elevadas e

⁵Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), em 1960, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960.

outra mantida pelos poderes públicos, com recursos escassos, para atender às classes trabalhadoras, o que contribui, obviamente, para a manutenção da desigualdade social.

A sociedade passa a se organizar em busca de seus direitos, mas a exclusão vai tomando dimensões tão graves que pode pôr em risco o próprio sistema capitalista. Portanto, fizeram-se necessárias políticas que viessem garantir os direitos mínimos da população e que diferentes nações se comprometessem com a adoção de medidas a esse respeito.

Assim, a política educacional brasileira teve como meta, na década de 80, a expansão da educação formal, incluindo-se a oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças que apresentavam deficiências na escola comum começou a ganhar força, renunciando a passagem de um modelo segregador para um integrador.

A integração escolar objetivava oferecer um conjunto de serviços que proporcionasse aos estudantes com deficiência uma condição de vida próxima à normal. Nos sistemas de ensino, significava possibilitar a esses alunos que usufríssem dos serviços educacionais da classe comum, o que se condicionava, no entanto, ao tipo de limitação que possuíam, restringindo-se o acesso aos que conseguiam se adaptar ao funcionamento da escola.

Segundo Mantoan (2006), no modelo segregacionista, não se garantia, principalmente às classes especiais, serviços que respeitassem as características e necessidades individuais. Na verdade, o encaminhamento às classes especiais mais se motivava na rejeição do aluno na classe comum do que em suas necessidades. Além disso, não se respeitou o princípio da transitoriedade, que previa a permanência do estudante na classe especial por tempo limitado e sua posterior transferência ou retorno à classe comum.

Antes mesmo que a proposta integradora tenha se efetivado, a partir da década de 90 surge o discurso da escola inclusiva, subsidiado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990 (USP, 2007 [*on line*]), que relembra aos diferentes países: “a educação é um direito de todos, mulheres e homens de todas as idades do mundo inteiro”. Nessa declaração, o Brasil assume o compromisso de zerar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Para Boneti (*op. cit.*, p. 100), “uma educação seria ‘inclusiva’ na medida em que essa proporcionasse o resgate à

plenitude da cidadania a partir do acesso ao saber socialmente construído, às habilidades profissionais, ao capital cultural, as instituições etc.”.

Ao tratar da atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca (1994) aprofundou e divulgou esses conceitos. Nessa perspectiva, a diversidade é vista como fator que enriquece e humaniza a sociedade, motivo pelo qual deve ser reconhecida e atendida em suas peculiaridades.

Para Laplane (2001), é preciso prestar atenção ao momento histórico e à conjuntura política que contribui para a disseminação dessas medidas. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos acentua-se o princípio da igualdade entre todos os homens, independentemente de suas características, interesses e necessidades. A Declaração de Salamanca representou igualmente um avanço, ao defender que a educação deve oferecer serviços adequados ao atendimento da diversidade da população. No entanto, deve-se analisar a amplitude dos poderes que são atribuídos à escola, os quais incluem desde o de combater as atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora.

Embora sejam inquestionáveis as vantagens de uma sociedade inclusiva, é de fundamental importância considerar que essas políticas foram concebidas por países cujas realidades diferem da brasileira e da maior parte dos países em desenvolvimento. Faz-se necessário analisar problemas como a desigual distribuição de renda, os altos índices de desemprego, o analfabetismo e problemas educacionais como reprovação, repetência, classes superlotadas, formação de professores, estruturas físicas das escolas. Levando em consideração os problemas de uma realidade específica, analisando suas causas, há maiores possibilidades de se buscar medidas adequadas, para que a inclusão não se restrinja à legislação ou aos discursos, mas que de fato se efetive.

Dessa forma, quando se fala no movimento inclusivo, deve-se pensar em modificações que vão desde o espaço físico, a habitação, os transportes, os serviços sociais, de saúde, educação, cultura, lazer e também o trabalho, com vistas a permitir aos que apresentem deficiências o acesso a diferentes lugares e serviços.

Para Laplane (2001), uma sociedade inclusiva mantém compromissos com todos, independentemente de etnia, idade, gênero, classe social ou deficiência que a pessoa possa apresentar, e reconhece as transformações por que necessita

passar. Essas mudanças devem perpassar toda a sociedade, alterando-se também a estrutura constitucional do Estado.

Portanto, faz-se oportuno analisar as mudanças que ocorrem no modo de produção e nas relações trabalho-capital. Nessa perspectiva é que se busca compreender as possibilidades de que as pessoas com deficiências sejam incluídas também no mercado de trabalho. Para Meszáros (2005), deve ser colocada em primeiro plano a universalização da educação e do trabalho, como atividade humana auto-realizadora, para que objetivos emancipatórios possam ser alcançados, o que se torna evidente pela relação entre o nível de escolaridade e função desempenhada no mercado de trabalho.

No entanto, a realidade brasileira se apresenta bem distante desses objetivos e um grande número de crianças está fadado ao fracasso escolar. Para Bueno (2001), essa situação afeta tanto o ensino regular como o ensino especial. A escola regular alega que o fracasso dos alunos está ligado a problemas pessoais e familiares ou ligado a carências culturais, enquanto a escola especial apresenta o argumento de que, pelas próprias características, seu alunado não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização. O que as duas têm em comum é a falta de avaliação do processo pedagógico desenvolvido, resultando na não-aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, o aluno da Educação Especial, em muitas situações, é aquele que já experimentou sucessivos fracassos na educação regular ou o que, por diferentes causas, encontra-se fora da faixa etária e foge ao padrão pedagógico estabelecido. Segundo Aquino (1997), um significativo grupo, constituído, seja por crianças hiperativas ou apáticas, superdotadas ou limítrofes, imaturas ou precoces, embora possua características diferenciadas, apresenta um elemento definidor em comum à medida que seus integrantes são considerados dificultadores da ação pedagógica. Ainda na compreensão do mesmo autor, tanto educadores como especialistas, quando fazem seus diagnósticos, parecem esquecer de considerar a realidade concreta em que o estudante está inserido.

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser analisada sob o âmbito político, no sentido de que se priorizem ações que estabeleçam uma realidade em que não haja um discurso inclusivo em contraste com uma prática de exclusão. Deve-se, assim, possibilitar uma qualificação crescente do processo pedagógico, a partir de maiores investimentos, do

aprimoramento da organização técnica dos sistemas de ensino e de melhores condições de trabalho docente, requisitos que representam um grande desafio, na verdade o desafio de mudar a atual realidade excludente. Preliminarmente, impõe-se, ainda, a necessidade de repensar criticamente a educação, a escola, o currículo e o aluno, como sujeito em busca de uma educação de qualidade que favoreça igualmente a todas as minorias que estão sendo excluídas.

Além disso, como as mudanças são frutos da intervenção do homem na realidade, para a compreensão do presente, o passado não pode ser desconsiderado, já que repercute intensamente através do tempo. Para Lefebvre (*apud* SILVA, M. 2002, p. 12),

O passado não é algo dado e estático, mas, sobretudo, dinâmico e que se põe no atual aqui e acolá; não vê-lo e não incorporá-lo significa nos condenarmos à eternidade de um presente efêmero produzido por uma profusão de signos imagéticos, no qual a existência do ser humano parece existir tão somente em seu próprio pensamento num momento determinado de seu viver.

A esse respeito, convém observar que a educação inclusiva não é apenas uma mudança em relação à escola, especial ou regular, mas mudança de referenciais teóricos e também um processo de disseminação de valores e mudanças de atitudes.

O Brasil tem reconhecido e respeitado o movimento que ocorre em nível mundial a favor da inclusão na elaboração de suas políticas públicas internas, nas esferas municipal, estadual e federal. Respalhada na LDB, instituiu-se a responsabilidade do município de formalizar a decisão política e proceder às medidas necessárias para implementar, em sua realidade sociográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental, em diferentes modalidades.

A LDB, em seu art. 60, parágrafo único, estabelece que o “Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 2001a). Implantar uma política inclusiva passa a ser o atual desafio da educação brasileira, o que significa concretizar no dia-a-dia as conquistas positivas já presentes na legislação.

A escola inclusiva não deve ser uma escola de discurso, mas uma proposta de educação para as instituições que acreditam em seu potencial e

buscam a inovação, que, embora reconheçam suas limitações, sensibilizam-se, a partir de uma visão global, não só com o direito à educação dos estudantes que apresentam deficiências, mas de todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais não estejam sendo atendidas. Por fim, nunca é demais lembrar que essa educação deve acontecer em um ambiente heterogêneo e diversificado.

3.3 Educação para Todos: o movimento pela inclusão

Ao se discutir sobre a educação inclusiva no Brasil, observa-se que esta é resultado de vários movimentos em nível nacional e internacional que têm como princípio uma escola que seja integradora, isto é, que garanta a aprendizagem de todos, tendo como referência o aluno e o processo de aprendizagem, em uma perspectiva que vê a aprendizagem e a diversidade como processos inerentes ao ser humano.

Além disso, o ritmo em que as mudanças estão acontecendo na sociedade também requer outra forma de se lidar com o conhecimento, o que acaba por impor às instituições educacionais uma mudança de paradigma quanto ao próprio papel que lhe foi atribuído de responsável pela transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade.

A questão é que se tem assistido nas últimas décadas a um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico que não tem se acompanhado de crescimento cultural e intelectual na mesma proporção, aguçando-se cada vez mais a degradação do convívio social. Essa situação não impede, no entanto, a existência de um movimento contrário, que luta pela valorização das pessoas em todas as suas dimensões, principalmente as que apresentam limitações em suas competências laborais e acadêmicas. Nesse sentido, comenta Mantoan (2006, p. 28):

Se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos.

Portanto, a educação inclusiva manifesta a preocupação com um ensino de qualidade para todos. Neste ponto, convém ressaltar que a compreensão da educação inclusiva supõe não limitá-la às pessoas que apresentem deficiências nem

à sua inserção nas escolas regulares, pois esta é uma tendência em que cada grupo minoritário continua sendo visto de forma isolada, o que leva a um fracionamento da análise sobre as lutas sociais.

Embora atualmente a inclusão seja um assunto em pauta nas políticas públicas em geral, principalmente nas educacionais, faz-se necessário analisar os princípios e concepções que fundamentam essas políticas. Segundo Garcia (2004), identifica-se, no conteúdo das políticas de inclusão, diferentes concepções, algumas de ordem gerencial, outras impregnadas de valores humanistas e, por último, uma concepção pedagogizante. Essas três tendências aparecem nas propostas de forma indissociável, proporcionando uma interpretação de que estariam acontecendo profundas modificações na realidade social. Para identificar esses matizes nas políticas públicas, é importante conhecer em que se fundamenta cada uma, tendo como base o estudo realizado pela referida autora.

O modelo gerencial defende mudanças no âmbito da administração pública por meio de uma reorganização fundamentada na participação da comunidade, tanto na gestão da coisa pública como do setor privado, incluindo-se a participação de ONGs, famílias, voluntariados, agências multilaterais, em uma lógica cuja realidade social deve ser administrada pelas comunidades locais e pelo próprio indivíduo, no sentido de não se deixar excluir. Assim, o modelo gerencial é marcado por um planejamento da vida pública em que acontece uma redefinição de papéis entre Estado e sociedade civil.

A segunda concepção se imbuí de princípios humanitários e se identifica em expressões freqüentemente encontradas, como justiça social, coesão, solidariedade, princípios de uma sociedade inclusiva, no entanto, fundamentados em uma lógica liberal. Um mundo inclusivo é um mundo sem pobreza, o que se evidencia quando se enfatizam as oportunidades a ser oferecidas e as habilidades que as pessoas poderiam desenvolver. A construção de uma sociedade inclusiva requer a adaptação do indivíduo e sua motivação para assumir papéis adequados no sistema social.

Já segundo o modelo pedagogizante, as inúmeras mudanças por que passa a sociedade exigem novas aprendizagens, bem como novas competências para a formação dos professores, a serem desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na continuada. Atribui ao professor a responsabilidade de atender às

necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos e incentiva a parceria com a família e a comunidade.

Qualquer que seja o enfoque fica evidente a complexidade das concepções presentes nas políticas públicas, sobretudo quando se leva em conta que as diferentes concepções aparecem de forma inter-relacionadas, o que também dificulta a sua identificação e análise.

Além disso, não se pode cair no equívoco de achar que bastaria incluir a todos para que fossem solucionados crônicos problemas da sociedade contemporânea, como autoritarismo, exploração e segregação. O fato é que o problema da exclusão jamais poderá ser enfrentado adequadamente por uma visão reducionista, já que existem, obviamente, múltiplos fatores a ser considerados que vão além dos problemas de ordem pedagógica, psicológica ou econômica. Segundo Veiga Neto (2005, p. 61), “hoje está bastante claro, pelo menos para boa parte dos especialistas, que qualquer política de inclusão tem que jogar com questões que são de ordem epistemológica, mas que antes disto são de ordem política, social e cultural”. Dessa forma, não se pode, sensatamente, atribuir apenas a um ou outro fator as causas da exclusão que têm marcado a realidade educacional brasileira.

Por esse ângulo, deve-se observar, ainda, que as diferentes concepções encontradas nas políticas educacionais refletem diferentes momentos históricos, bem como as contradições presentes entre os interesses do estado, da comunidade e do indivíduo, resultantes dos antagonismos próprios de uma sociedade de classes, marcada pela luta de poder, que repercute em diferentes concepções de educação. Assim, nas políticas educacionais encontram-se marcas de um tradicionalismo autoritário, interesses de uma elite dominante, como também ideais dos movimentos sociais.

Diante dessa realidade, não se pode conceber a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais como responsabilidade apenas da escola, principalmente dos gestores e professores. Deve-se ter a clareza de que as transformações porque a escola precisa passar devem estar respaldadas e garantidas pelas políticas educacionais. Nesse sentido, Dutra (2006, p. 68) comenta:

As políticas públicas de educação inclusiva implementadas e disseminadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação, no âmbito da Educação Especial, tem como foco a garantia do acesso à escolarização aos alunos com necessidades educacionais especiais e o fortalecimento dos serviços da Educação Especial, a partir da necessidade de reverter os quadros

históricos de exclusão educacional e não oferta dos atendimentos especializados nos sistemas públicos de ensino.

Nesse entendimento, o movimento da educação inclusiva traz para o debate a defesa dos direitos humanos; no entanto, não cabe à educação apenas desenvolver, em seu ambiente, relações baseadas na tolerância e aceitação das diferenças, sem realmente se reconhecer e afirmar, social e institucionalmente, o real valor da pessoa enquanto ser humano.

Portanto, ao se refletir sobre a dimensão da proposta inclusiva, deve-se levar em consideração os objetivos que se propõem atingir, tarefa que se apresenta bastante complexa quando se analisa a dimensão de um país como Brasil, em que se encontram diferentes realidades tanto quando se trata de questões sociais como educacionais.

Segundo Prieto (2005), no Brasil se identificam pelo menos duas vertentes da educação inclusiva: uma que a caracteriza como a escola para todos, independentemente de qualquer critério de seleção para o acesso a ela, e outra que considera que as classes comuns têm limites e que nem todos dela se beneficiariam, o que justifica a criação e manutenção de serviços especiais. A legislação nacional segue a segunda opção, à medida que prima pela inclusão, mas mantém os serviços de classes e escolas especiais.

Esses impasses são decorrentes das próprias controvérsias existentes entre a CF e a LDB. Para Mantoan (2004), a interpretação das leis elucida as controvérsias e respalda avanços significativos na educação. A CF, em seu artigo 5º, quando trata do direito à educação, define-o como direito de todos os estudantes em um mesmo ambiente, não podendo ninguém ser excluído em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

No capítulo III artigo 208 da CF (Da Educação, da Cultura e do Desporto), esclarece-se que o Estado cumprirá seu dever de prestar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, tal como o reafirmou a LDB. Ressalta-se que o texto se refere a “atendimento educacional especializado” e não à “Educação Especial”. Embora a CF preveja o atendimento educacional especializado fora da rede regular de ensino, por qualquer instituição, este deve constituir complemento e não substituto do ensino regular.

Em condições excepcionais, a LDB permite a substituição do ensino regular pelo especial, de acordo com o artigo 59: “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001a). Mantoan (2004) observa, no entanto, que admitir a substituição do ensino regular pelo especial denotaria uma interpretação equivocada, contrária aos próprios princípios constitucionais.

Portanto, na CF, o termo “atendimento educacional especializado” não tem o mesmo significado de Educação Especial. Já no texto da LDB, esses termos foram utilizados como sinônimos, gerando uma situação conflitiva. Quando se referir ao termo Educação Especial se deve atribuir-lhe uma nova significação conceitual, em consonância com a Constituição, para que não se substitua a educação regular pela especial. A escola especial é assim denominada pelo atendimento especializado que presta e deve exercer uma função, como se disse, complementar e não substituta da escola comum.

Essas considerações têm por base o artigo I da Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto Nº 3.956/2001 (BRASIL, 2007):

O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A própria necessidade de definir a variedade de atos de discriminação indica a diversidade dos problemas e o grau de dificuldade que se interpõem no cumprimento da realização do que propõe a inclusão escolar. O que se pode observar é que os preconceitos ainda se encontram presentes na sociedade e não se cumpre a legislação a contento, fator agravado pela indefinição conceitual da questão, razão de muita controvérsia, tudo somado à falta de programas que faça com que as ações das políticas públicas cheguem realmente às escolas.

As ações que têm como perspectiva a inclusão devem abranger todo o sistema de ensino, de forma que englobe todas as unidades escolares, não se

limitando a experiências isoladas nem caindo no equívoco reducionista de analisar a inclusão apenas no âmbito das práticas.

Para Prieto (2005), quando se trata de políticas educacionais, incluindo-se a Educação Especial, outro fator a ser analisado é o financiamento dessas políticas, pois os recursos são limitados, enquanto muitas vezes se expande a população a ser atendida, o que compromete a qualidade dos serviços prestados.

A despeito dessas limitações, a escola precisa mudar para melhorar o atendimento que presta ao aluno, assegurando-lhe não só o acesso, mas a permanência e condições de prosseguir nos estudos. Sem prejuízo da primazia do ensino regular, tais mudanças se aplicam também às escolas especiais.

Segundo a análise de Mantoan (2003) caminhamos com problemas e equívocos em direção à inclusão. Algumas dificuldades têm origem de ordem mais abrangente, como as políticas públicas, outras menos, como a falta de informação dos pais e acomodação dos professores, mas todas representam grandes desafios quando o objetivo é mudar as condições excludentes do universo escolar. Para tanto, faz-se necessário reestruturar as atuais condições da maioria das escolas. Compete, ainda, à escola tomar consciência da exata dimensão das transformações que propõem as políticas de inclusão, para que não aconteça apenas uma transferência dos serviços prestados pela Educação Especial para a educação regular, enquanto a realidade permanece quase inalterada, a despeito da nova roupagem do discurso inclusivo.

Nas últimas décadas do século XX, ampliou-se o movimento que traz a inclusão para o centro das discussões. Esse movimento, segundo Abenheim (2005), está relacionado com a globalização, que aproximou as diferentes nações, mas ao mesmo tempo ampliou as dificuldades de se conviver com a diversidade. Na tentativa de aproximar os povos e diminuir o risco de conflitos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO elegeu a educação como eixo articulador do desenvolvimento e passou a defender a universalização da Educação Básica.

Diante da realidade educacional dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, onde ainda existem dificuldades de acesso e permanência na escola, além da baixa qualidade do ensino ministrado, a UNESCO, UNICEF, PNUD E BM realizaram a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), com o fim de estabelecer metas em nível mundial para a educação. Esses organismos elegeram a

década de 90 como a década da transformação produtiva, para o que se fizeram necessárias, principalmente nos países em desenvolvimento, mudanças qualitativas que lhes possibilitassem alcançar competitividade no mercado mundial. Nesse cenário, a educação passa a ser vista como a maior preocupação, ao mesmo tempo em que estabelece sua vinculação ao mundo do trabalho.

Nesse período, o movimento organizado em nível mundial a favor dos direitos das pessoas com deficiência manifestava insatisfação com os resultados do modelo integrador. Esse modelo acabava por privilegiar as pessoas que apresentavam condições pessoais que lhes permitissem se adaptar à sociedade e às demais instituições existentes, como as instituições educativas. Nessa dinâmica, o próprio aluno assume a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos estudos, sem que se procedam a mudanças na sociedade e em instituições como a escola. Essa concepção exclusiva de Educação Especial gerou críticas ao movimento integrador.

Segundo Beyer (2006, p. 75),

A inadequação da prática da integração escolar, ou da educação integradora, consistiu sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heróico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante.

De qualquer forma, esse autor defende que a passagem da educação integradora para a inclusiva não aconteça de forma descontínua, mas através de faixas de transição entre a primeira e a segunda.

Sob o lema dos princípios proclamados na Conferência de Educação para Todos (1990), o movimento mundial pelo atendimento das necessidades especiais se mobiliza para reivindicar o direito das crianças com deficiências à inclusão, direito esse ratificado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, quando a proposta da inclusão se apresenta como um avanço em relação à integração. Para Mittler (2003, p. 43),

Salamanca foi significativa por várias razões, entre elas destacam-se: crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação [...]

Diante do reconhecimento da relevância dessa proposição, diferentes países, entre eles o Brasil, se comprometeram em elaborar sua legislação a partir dos princípios definidos no documento.

A Declaração de Salamanca (USP, 2007 [*on line*]) estabelece que:

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.
- Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...].

Para que esses princípios possam se concretizar, o documento também estabelece o que é de responsabilidade dos governos. Entre as diversas recomendações, incluem-se as seguintes:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas.

A partir dos princípios definidos e das atribuições que cabem aos governos, busca-se garantir o direito à educação a todos os grupos considerados minoritários, ou seja, àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade à marginalização e à exclusão de direitos básicos como a educação.

No que se refere ao local em que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, têm prevalecido um dualismo entre “Educação Especial” e “educação regular”. Para Bueno (2001, p. 23),

[...] um aspecto bastante positivo da Declaração é que, ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do ângulo da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais e, esta, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para que se rompa com o dualismo existente até hoje entre educação regular e Educação Especial.

Ainda segundo a análise desse autor, não se pode negar a importância da Declaração como um documento político, elaborado a partir de intensos debates. No entanto, sua implementação não acontecerá da mesma forma em diferentes países, pois vivenciam diferentes realidades socioeconômicas, como também diferentes trajetórias históricas percorridas entre a Educação Especial e a regular.

Ao se falar da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, é importante não se ater apenas às mudanças que devem acontecer no âmbito das instituições educacionais, pois a inclusão deve ser vista como responsabilidade de todos. Nesse sentido, é relevante compreender a Educação Especial como modalidade de política pública que deve nortear ações do governo voltadas para a população com necessidades especiais. Para Carvalho (2006, p. 88),

A elaboração de um documento de política não se encerra em si mesmo, pois se faz necessário, após o estabelecimento de objetivos e de diretrizes políticas, planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substanciem em previsões e provisões de recursos de toda natureza com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática.

A autora também aponta a necessidade de identificar o público a quem se destina a Educação Especial e definir os serviços a que estão tendo acesso, sem perder de vista o fato de que não constitui um processo fácil nem rápido a transformação de uma realidade em que tem perdurado a exclusão, a despeito da prevalência do paradigma da inclusão no atual contexto ideológico.

Por esse prisma, é importante compreender, ainda, o movimento existente entre o acesso à educação por parte dos que estavam fora desse processo, escolas direcionadas à Educação Especial e escola de ensino regular, levando em conta as mudanças que vêm ocorrendo de acordo com diferentes paradigmas, como o da integração e o inclusivo. Para Carvalho (2006, p. 91), “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”, que são resultados das relações de poder que permeiam todo o tecido social.

No início do século XX, os sistemas educacionais eram organizados de forma estratificada, seja por etnia, gênero, classe social ou outras características peculiares. Os movimentos sociais passaram a lutar por uma escola que fosse abrangente e oferecesse igualdade de acesso a todos. Como resposta, criaram-se programas compensatórios para as minorias em desvantagem (CONNELL, 1995).

O autor enfatiza que a educação, para ser considerada efetivamente um direito social, deve garantir as condições materiais necessárias a sua efetivação. Para Gentili (1995, p. 247), “Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito”. Dessa forma, não estaria a serviço de um pequeno grupo, mas se constituiria como um direito de todos. Portanto, o direito à educação deve estar associado a outros direitos, como os direitos políticos e os econômicos.

Para Cury (2005), a conquista dos direitos consagrados em lei nos países desenvolvidos não representa a mesma realidade vivenciada pelos países que passaram por processos de colonização ou em que houve escravatura, pois nestes a conquista da educação, além de acontecer de forma lenta, sofre o agravante da desigualdade social. Segundo Cury (2005, p. 16), “em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chegam a efetivar-se por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades”. Os processos de colonização, principalmente os acompanhados de escravidão, vivenciados por muitos países, geraram uma escala hierárquica social em que o outro é considerado “naturalmente” inferior.

Ampliando a compreensão da cidadania e da discrepância entre o que diz a legislação e o que realmente se concretiza, Kruppa (2001, p. 18) explica:

[...] Efetivar a cidadania significa ressignificar formas e conteúdos, tempos e espaços de ações, permanentemente, em que o “eu” e o “outro” possam se fundir em um “nós” de direitos iguais, em que as diferenças de cada um possam ser respeitadas sem que isso signifique desigualdades [...].

A autora defende que a construção da cidadania do “nós” supõe que os grupos excluídos tenham reconhecida essa condição e sejam inseridos devidamente

na sociedade da qual fazem parte. O fato é que, caso a sociedade continue indiferente ao problema, essas pessoas vão permanecer à margem dessa sociedade ou, quando muito, sobreviverão de forma precária, com a falsa idéia de que seus direitos estão sendo garantindo.

Em países como o Brasil, onde se verifica intensa concentração de renda, apresenta-se imprescindível que o direito social seja declarado nas políticas sociais, para que se torne de conhecimento de todos e seja cobrado seu cumprimento, caso não esteja sendo respeitado. Daí a importância de a educação consistir em princípio constitucional. Não obstante, vários grupos continuam à margem do processo educativo e a concretização do acesso de todos à educação permanece um grande desafio.

A década de 90 foi marcada por um movimento mundial a favor da valorização da educação. No Brasil, como resultado desse esforço, pode-se citar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que representa o compromisso nacional assumido com a educação. De acordo com Silva, M. (2002, p. 78),

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional dos anos noventa, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais para níveis e modalidades de ensino [...].

A Educação Básica, a partir dos acordos internacionais, passa a ser considerada aspecto central na formulação das políticas, sendo que o Plano Decenal, segundo Oliveira (2000), ao responder aos dispositivos constitucionais referentes ao acesso e à universalização da Educação Básica, trata essa problemática como uma questão político-administrativa. O Plano Decenal estabelece as diretrizes para a política educacional, sua elaboração antecede à LDB e ao PNE.

Destaca-se no *corpus* jurídico nacional, o artigo 205 da CF, no capítulo III do Título VIII (Da ordem Social), em que define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e determina que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1989).

No que se refere à educação das pessoas com deficiência, o artigo 208 da CF prescreve que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular do ensino” (BRASIL, 1989).

Embora a LDB e a CF contenham vários pontos objetos de controvérsias, para Mantoan (2003), a educação deve superar as contradições existentes e se guiar pelos princípios da educação inclusiva.

O problema é que, segundo Mazzotta (2003), no Brasil tem predominado uma concepção estática que relaciona a pessoa com deficiência à Educação Especial e uma visão reducionista que percebe a Educação Especial como uma mera questão metodológica. De qualquer forma, os documentos elaborados nos últimos tempos apresentam medidas que sinaliza a perspectiva de mudanças quanto à integração da Educação Especial ao contexto geral da educação.

A esse respeito, bastante esclarecedor da concepção inclusiva de educação é o que diz o artigo 1º do Título I da LDB, ao afirmar que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2001a). Dessa forma, há uma valorização não só do conhecimento construído nas instituições educativas como também da importância das demais instâncias da sociedade para o desenvolvimento do indivíduo. Tal alargamento do conceito não desmerece, no entanto, obviamente, o processo convencional de ensino-aprendizagem. A LDB, já em seu parágrafo 1º, define como objetivo prioritário a estrutura e o funcionamento das instituições educativas: “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. (BRASIL, 2001a)

No artigo 58 do capítulo V, em que trata da Educação Especial, a LDB esclarece: “Entende-se por Educação Especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 2001a) Dessa forma, a Lei diferencia a educação de acordo com as condições específicas que a pessoa apresente. Entretanto, para Mantoan (2003, p. 41):

Como em nossa Constituição consta que educação visa ao pleno desenvolvimento humano e ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade [...] seria uma 'diferenciação ou preferência' que estaria limitando em si o direito à igualdade destas pessoas.

No que se refere à oferta da Educação Especial, no artigo 58 parágrafo 3º, “dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2001a). Assim, deve ser garantido o acesso e a permanência de todos nos diferentes níveis de escolarização, desde a educação infantil.

No capítulo Das Disposições Transitórias, a LDB institui, no artigo 87, a Década da Educação, a partir de um ano de sua publicação e estabelece, no parágrafo primeiro, a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação, com as diretrizes que deveriam ser seguidas e as metas que seriam alcançadas nos 10 anos seguintes por todas as instâncias da administração educacional. O Plano Nacional de Educação tem como objetivo traduzir a política educacional em estratégias para a viabilização do cumprimento do que preceitua a lei. Fica estabelecido também que esse documento deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

No âmbito da reforma do ensino na década de 90, o Ministério da Educação insere a Educação Especial no conjunto dos Parâmetros Curriculares e publica o documento “Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, elaborado em conjunto pelas Secretarias de Educação Fundamental e de Educação Especial.

Com o objetivo de subsidiar a prática docente, o documento (BRASIL, 1999, p.15) propõe:

[...] alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo o processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático pedagógico, no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

Para Oliveira (2004), apesar do consenso quanto à educação para todos e da ampliação do exercício da cidadania, existe uma dicotomia na forma de tratar o currículo. Nos Parâmetros do Ensino Fundamental, o enfoque do currículo recai sobre o conteúdo escolar como meio de possibilitar aos educandos a produção e o

usufruto de bens culturais, sociais e econômicos. Já no documento “Adaptações Curriculares...”, ao currículo compete adequar a ação educativa às diferentes peculiaridades de aprendizagem que os estudantes possam apresentar. Dessa forma, a autora enfatiza a ruptura existente no Brasil entre o ensino comum e a Educação Especial.

Em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, que estabelece as prioridades a serem seguidas: a primeira diz respeito à universalização do acesso à educação, com maior ênfase à faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade; a segunda prioridade busca garantir a escolaridade para todos os que a ela não tiveram acesso na idade adequada ou que não puderam concluí-la (fundamental para a erradicação do analfabetismo); a terceira se refere à ampliação do acesso a todos aos diferentes níveis de ensino, compreendidos como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Observa-se que a própria Lei apresenta contradições à medida que estabelece como prioridade a educação no período dos 7 aos 14 anos, mas, ao mesmo tempo, defende a escolaridade para todos que a ela não tiveram acesso na idade adequada, tal como estabelece a CF. A questão é que o fato de priorizar uma faixa etária acaba constituindo um fator limitador à conquista da universalização da oferta da Educação Básica.

Para Oliveira (2004), a política educacional brasileira apresenta dicotomias e contradições, como no caso da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, que, ao serem consideradas modalidades de ensino, acabam por reforçar o processo de exclusão presente nas próprias políticas educacionais. A Educação de Jovens e Adultos é tratada como se não fosse função da escola e a Educação Especial, por se voltar às pessoas com necessidades educacionais especiais, é considerada estranha à educação comum. Assim, tanto a Educação de Jovens e Adultos como a Educação Especial são secundarizadas. Além disso, têm também em comum o fato de que se destinam a uma clientela constituída por cidadãos excluídos, cujos direitos muitas vezes ficam limitados a práticas clientelistas e assistencialistas.

No que se refere à Educação Especial, o PNE estabelece que: “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação e talentos” (BRASIL, 2001b, p. 131).

Segundo a Lei nº 10.172 (BRASIL 2001b, p. 134), para que de fato se implementem os necessários processos de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais,

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Mais incisiva, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece, em seu artigo 2º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001c, p. 69).

Para que a escola não assuma sozinha a responsabilidade pela educação inclusiva ou para que o professor não seja o único responsável, o parágrafo único do artigo 3º, prescreve: “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Idib.).

Portanto, a legislação nacional prioriza o atendimento do estudante com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, reservando-se ao atendimento em classes especiais o caráter excepcional e transitório. No artigo 9º, a mesma Resolução estabelece:

[...] as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001c, p. 72).

Embora as classes especiais tenham representado tentativas de aproximar a Educação Especial da educação regular pública, inúmeras críticas

foram formuladas a essa iniciativa, já que a qualidade da transitoriedade prevista desde o modelo integrador e até mesmo no que a legislação estabelece, na prática assumiu, por longo período, um caráter de permanência.

Na perspectiva da educação inclusiva, compete, portanto, à sociedade evitar o modelo das subdivisões dos sistemas educacionais em especial e regular, em que a educação de alguns ocorre separada da dos demais.

Em nível estadual, a Constituição maranhense, de 1989, estabelece, em seu artigo 217, Capítulo VI (Da Educação, Da Cultura e do Desporto):

A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família, visará ao desenvolvimento integral e preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com base nos princípios e garantias da Constituição Federal (MARANHÃO, 2007).

Como se vê, embora de modo genérico, a Constituição do Estado também afirma o direito de todos à educação, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do educando. No parágrafo 2º do artigo seguinte, enfatiza a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, estendida aos que não tiveram acesso à escola na idade própria, cabendo ao município a atuação prioritária nesse nível de ensino e ao Estado, a assistência técnica e financeira. Observa-se, na Constituição estadual, a reprodução da tendência nacional à municipalização do Ensino Fundamental. O fato de não definir uma faixa etária para o início e o término do Ensino Fundamental indica o empenho do legislador em considerar a falta de oportunidades de acesso à educação por muitos, bem como os problemas de evasão e repetência.

No seu artigo 223, a Constituição do Estado explicita seu compromisso com os estudantes com deficiência, quando afirma: “O Estado e os Municípios garantirão o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante.” Ao estabelecer o requisito das “condições apropriadas” de ensino aos estudantes com necessidades especiais, a Constituição maranhense apresenta encaminhamento mais genérico que o preceituado pela Constituição Federal, em seu artigo 208, que determina atendimento aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Avaliados os documentos nacionais que fundamentam a política de educação inclusiva, busca-se também analisar os documentos municipais, para aferir, dentre outros aspectos, até que ponto estão em sintonia com o que estabelece os documentos nacionais e internacionais.

3.4 A municipalização da educação

As reformas educacionais ocorridas durante a década de 90 no Brasil tiveram como ponto central a “desconcentração” ou “descentralização”. Esse direcionamento parte dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990), tendo como meta a universalização do acesso ao Ensino Fundamental.

Para Oliveira (1997), a expressão “municipalização do ensino”, referente ao Ensino Fundamental, pode ser entendida como a expansão do nível de atendimento por parte dessa esfera administrativa, como também pode significar a transferência da rede de ensino de um nível da administração pública para outro, sem significar, necessariamente, um processo de democratização. Mas, quando a CF prevê que a “União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. (Título VIII, capítulo III, seção I, artigo 211), percebe-se uma flexibilidade na distribuição das competências, que não devem ficar, portanto, a cargo exclusivamente do município, embora em alguns Estados, como o Maranhão, esse nível de ensino se concentre nas redes municipais.

Ainda segundo Oliveira (*ibid.*), uma das correntes que têm apresentado argumentos em favor da municipalização é a do Banco Mundial, que vê nessa política uma solução racional para o desperdício de recursos na educação brasileira. Na lógica do Estado mínimo, trata-se de desobrigar as esferas estadual e federal das responsabilidades para com a educação fundamental, transferindo-a ao município. O maior problema é que essa transferência de encargos pode se dar sem a correspondente transferência de recursos.

Rosar (1997) levanta a hipótese de que a política de descentralização que se materializou, pela via da municipalização, nas décadas de 70 e 80, se articule ao processo de globalização como uma estratégia do capitalismo de reorganização dos sistemas de ensino em uma perspectiva que leva paulatinamente à sua desconstrução, realidade, aliás, vivenciada pelos países capitalistas periféricos da

América Latina, sob a intervenção do FMI, Banco Mundial e outros órgãos internacionais que atuam a favor da defesa do capital.

As reformas que vêm sendo implementadas propõem a redução dos gastos públicos com a educação, ao mesmo tempo em que esperam o aumento da escolarização da população. Tem-se uma educação básica que prioriza o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e do Ensino Médio. Para Silva, M. (2002, p. 159), “o posicionamento dos municípios são desdobramentos locais das políticas gerais”. Nessa lógica, deve-se observar que a Educação Infantil e o Ensino Médio não são prioridades nas políticas do Banco Mundial.

A descentralização, segundo Frigotto (2003), significa uma transferência de encargos aos municípios sem garantia das condições mínimas de um atendimento de qualidade nem de melhoria do Ensino Fundamental. Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, busca-se garantir um gasto mínimo anual com cada estudante. O Governo Federal transfere parte dos encargos aos municípios e centraliza outros recursos que vão ser distribuídos aos que não atingirem o teto mínimo por aluno. Essas medidas buscam definir a responsabilidade dos estados, Distrito Federal e municípios, no entanto, sem aumentar os gastos públicos.

O FUNDEF vincula 60% dos recursos orçamentários disponíveis para a educação ao Ensino Fundamental, contribuindo diretamente para a municipalização desse nível de ensino. Segundo Ferreira (2004), constatam-se como elementos positivos uma expansão quantitativa de vagas e a diminuição das desigualdades regionais entre os profissionais da docência, embora essa expansão atenda a uma lógica eminentemente quantitativa, além de significar uma discriminação aos outros níveis ou modalidades de ensino, incluindo-se a Educação Especial. Mas a medida também se origina de compromissos assumidos pelo governo brasileiro quanto à universalização do acesso ao Ensino Fundamental.

Quanto às políticas de Educação Especial, lembra-se, mais uma vez, que se insere em uma política geral de educação. Assim, relacionam-se alguns aspectos relevantes da política de educação básica com as especificidades da Educação Especial, considerando, em primeiro lugar, que, segundo a LDB, a Educação Especial é uma modalidade que deve perpassar todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, passando pelo Ensino Fundamental e Médio.

Preliminarmente, convém levar em conta que, historicamente, à medida que incorpora camadas da população que se encontravam excluídas, sucedem-se crises de qualidade nos sistemas de ensino nacionais, visto que não estavam preparados para lidar com a diversidade. Os sintomas dessas crises podem ser verificados nas altas taxas de reprovação, evasão e defasagem idade-série, dados que comprovam que a igualdade do direito de acesso não é suficiente para garantir a permanência do aluno no sistema de ensino. Constatação semelhante se obtém quando se limitam os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais à inserção nas escolas de ensino regular. Segundo Mantoan (2003, p. 28), “sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que o aluno não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim”. Essa concepção suscita diversas outras críticas e questionamentos que intensificam o debate sobre o acesso e a permanência do estudante na escola.

A inclusão implica repensar a política e a prática no âmbito de um processo de reestruturação das escolas, tornando-as locais em que diferentes oportunidades sejam oferecidas a todos os alunos, em uma perspectiva que busque mudar os rumos de uma educação que reproduz a segregação e o isolamento a que muitos se encontram subordinados atualmente. Segundo Carvalho (2004, p. 115),

A Educação Especial brasileira é caracterizada por um atendimento predominantemente segregado, uma ampla e forte presença da iniciativa privada, a maioria filantrópica, uma restrita ação governamental e como consequência ou causa disso uma recente e reduzida presença da Educação Especial nas políticas públicas brasileiras.

Em pesquisa em que analisa a política de Educação Especial do Estado, no período de 1997 a 2002, Carvalho (2004) revela que, no Maranhão, o número total de matrículas em Educação Especial (em escolas ou classes especiais e em classes comuns com ou sem salas de recursos), nas diferentes redes, com um crescimento de 31,1% ficou abaixo do desenvolvimento da Região Nordeste (43,9%) e do País (32,9%). Além disso, tanto em nível nacional como regional, a rede municipal foi a que mais se expandiu, enquanto no Maranhão foi a rede privada (73,6%), ficando a estadual com crescimento de 0,7% e a municipal com 56,5%.

O Maranhão sofre os impactos da política nacional, que tem como uma de suas principais metas universalizar o Ensino Fundamental, em que se concentra a

maior demanda de escolarização no Estado, onde é atendida pela rede municipal. Desse modo, vê-se que a Educação Especial apresenta tendência à descentralização e municipalização, de acordo com as metas definidas pelas políticas nacionais.

Como se sabe, de acordo com o PNE, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar a ser promovida nos diferentes níveis de ensino em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, atribuindo-se à União um papel insubstituível no planejamento e expansão do atendimento, levando em conta as desigualdades regionais quanto às possibilidades de acesso à escola, principalmente nas regiões onde se encontram os maiores *deficits* de atendimento.

Esse preceito demonstra que a valorização da permanência dos estudantes nas escolas regulares, evitando-se seu encaminhamento a escolas ou classes especiais, requer todo um esforço por parte dos governantes. A esse respeito, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica frisam que a política inclusiva “exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos” (BRASIL, 2001c, p. 13), no sentido de oferecer condições concretas para que todas as unidades escolares possam mudar sua realidade educacional.

Percebe-se, portanto, que são muitas as barreiras encontradas pelas instituições escolares, que enfrentam dificuldades em se transformar em espaços onde se valorize a diversidade, visto que seus princípios se fundamentam em práticas tradicionais com fortes tendências à homogeneização. Para Mantoan (2006, p. 23),

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

Devido à municipalização do Ensino Fundamental, os municípios têm assumido parte da responsabilidade pelo acesso e permanência de estudantes com

necessidades educacionais especiais nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, buscando diferentes encaminhamentos na prestação dos serviços prestados. Em relação ao trabalho que vêm prestando, os municípios têm buscado diferentes encaminhamentos: alguns criaram formas de atendimento educacional especializado, uma parte ampliou ou manteve seus recursos educacionais especiais, enquanto outros estão se restringindo a matricular esses estudantes nas instituições educativas públicas, havendo até os que desativaram serviços especiais. (PRIETO, 2006)

Não há dúvida, portanto, de que são muitos e complexos os desafios com que os municípios se deparam. Recorrendo à análise de Mantoan (2006), vê-se que as dificuldades começam já na falta de informações precisas, até mesmo em nível nacional, sobre o número de pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando-se a proporção e a realidade dos que estariam fora da escola, sobre a natureza das necessidades educacionais entre os matriculados, se demandam ações específicas, sobre o tipo de apoio oferecido aos que freqüentam classes comuns e sobre a própria freqüência, bem como a respeito da formação dos profissionais que prestam esse atendimento.

Por fim, deve-se atentar para o risco de uma visão reducionista da inclusão que a relacione à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, deixando de considerar aspectos básicos sobre a garantia não só do acesso, mas da permanência e do sucesso desses estudantes.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM IMPERATRIZ: VIVÊNCIAS E ANÁLISES

Este capítulo objetiva compreender a trajetória da institucionalização da Educação Especial em Imperatriz, considerando-se que a educação das pessoas que apresentam deficiência ocorreu, e em muitas situações continua ocorrendo, paralelamente ao ensino regular. Buscou-se também conhecer as diferentes entidades existentes no Município representativas da luta dessas pessoas pela garantia de seus direitos. Utilizaram-se, como fonte de dados, documentos elaborados pela Secretaria de Educação e coordenação do setor de Educação Especial, como também relatos de representantes desses setores e de representantes de associações e instituições filantrópicas.

Segundo dados do Censo 2000, o Maranhão está entre os cinco estados com os menores Índices de Desenvolvimento Humano - IDH (0,647) do país; também faz parte de sua realidade um alto índice de analfabetismo (28,8%), superior à taxa nacional (13,3%) e regional (24,6%). Sua realidade socioeconômica pode ser representada pela pequena participação no Produto Interno Bruto - PIB (1%) e pela acentuada desigualdade social: a maior parte da população (63%) se encontra abaixo da linha da pobreza. Para mudar esse quadro caótico, o Governo do Estado assume que é necessário elevar os índices de educação, saúde, geração de emprego e renda. A magnitude desse conjunto de requisitos é característica de países como o Brasil, com extensa área territorial e desigual distribuição de renda, que se apresenta de forma mais acentuada em alguns Estados, e se constituem em grande desafio para as políticas públicas.

De acordo com os dados do IBGE (2000), o Maranhão conta com 5.657.552 habitantes, dentre os quais 912.930 com algum tipo de deficiência, sendo que 133.152 se encontram na faixa etária de zero a 17 anos. Nessa faixa etária, o maior percentual é dos que se encontram entre 10 e 14 anos (50.431), seguidos dos que contam entre 15 e 17 anos (33.574) e dos que se encontram na faixa de cinco a nove anos (31.134). Também expressivo é o número dos que contam de 18 a 24 anos (67.265).

Quanto ao acesso à Educação Especial, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP demonstram que, no período de 2002 a 2006, ocorreu no Maranhão um decréscimo do número de matrículas nas escolas e

classes especiais, enquanto nas escolas de ensino regular os dados apresentam crescimento. Esse movimento entre escolas de Educação Especial, classes especiais e escolas de ensino regular encontra-se representado na tabela abaixo, por tipo de atendimento.

Tabela 1 - Matrículas da Educação Especial por tipo de atendimento - MA - 2002-2006

Ano	Total	Escolas e classes especiais		Classes comuns	
2002	6.703	6.055	90%	648	10%
2003	7.062	5.960	84,4%	1.102	15,6%
2004	9.127	6.857	75%	2.270	25%
2005	12.118	7.624	63%	4.270	37%
2006	17.660	8.630	48,9%	9.030	51,1%

Fonte: Censo escolar MEC/INEP (2002/2006)

Embora nesse período (2002-2006) os dados demonstrem um deslocamento das matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais das escolas e classes especiais para as escolas de ensino regular, observa-se que a concentração das matrículas preponderou nas escolas e classes especiais e apenas em 2006 esses resultados se inverteram.

Segundo Ferreira (2003), a expansão do número de escolas e classes especiais no sistema público é resultado de um modelo que via a segregação como etapa necessária à inclusão. A partir da década de 80, juntamente com os esforços para melhorar o acesso e a permanência da maioria da população na escola, intensificaram-se as críticas às escolas e classes especiais, pois os resultados não eram compatíveis com os investimentos, o que se somou à luta pelo acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares. A maior parte das matrículas permaneceu nas escolas ou classes especiais até meados dos anos 2000, quando paulatinamente foram sendo deslocadas para as classes comuns. Essa tendência nacional foi acompanhada pela educação especial maranhense.

O debate da inclusão, embora se identifique com a Declaração de Salamanca (1994), somente em 2003 o Município de Imperatriz começou a se

organizar para a efetivação da oferta em Educação Especial e, ao fazê-lo, seguiu as diretrizes para uma educação inclusiva. A esse respeito, encontram-se presentes de forma enfática no Plano Decenal reafirmações do que estabelece a política nacional, tendência observada também no Conselho Municipal de Educação de Imperatriz, que, não possuindo uma legislação própria para a Educação Especial, segue a Resolução do Conselho Municipal de Educação de São Luís (Resolução nº 10/2004-CME). Tal procedimento se afigura obviamente equivocado, já que, embora apresente problemas comuns ao Estado, o Município carece de uma legislação que responda às suas necessidades específicas.

As instituições filantrópicas foram as responsáveis pela maior parte dos serviços em Educação Especial prestados na cidade, como poderá ser observado. A partir da década de 90, começou a surgir um novo paradigma, que levou a sociedade como um todo e as instituições educativas em particular a refletirem sobre a forma como os grupos minoritários estão sendo excluídos, dentre eles os alunos com necessidades especiais.

Para melhor se compreender o tema da Educação Especial em Imperatriz, parece importante conhecer sua história, rever como foi se delineando essa modalidade de ensino no Município. Buscou-se resgatar as condições em que foram criadas as primeiras instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, bem como os serviços que têm prestado à comunidade. Como se disse, durante longo período coube a essas instituições a responsabilidade pelos serviços da Educação Especial, por consequência da subdivisão entre educação regular e especial e de ambigüidades entre a rede pública e privada de ensino na prestação desses serviços.

Historicamente, os pais de pessoas com deficiência têm desempenhado relevante papel na criação dessas instituições e na prestação de serviços e recursos, através da reivindicação dos direitos dessa parcela da população que sempre esteve à margem da sociedade, vista mais como dignas de caridade do que de direitos. Essa história se repetiu em Imperatriz, o que resultou na criação de instituições com forte presença de pais em sua gestão. Outro movimento se faz presente através da criação de instituições filantrópicas a partir da organização das próprias pessoas com deficiência, em busca coletiva de seus direitos de cidadãos.

No entanto, apesar de todo o esforço desses cidadãos, prevaleceu o descaso do poder público pelas pessoas que possuem deficiência, o que repercutiu

nacionalmente na criação, em diferentes regiões do Brasil, de instituições privadas que passaram a ver nesse público uma promissora oportunidade de investimento, destacando-se na oferta de serviços juntamente com as instituições filantrópicas. Assim, instituições particulares e filantrópicas passaram a assumir responsabilidades do Estado, gerando outro problema que é o desvio de recursos públicos para essas instituições.

A partir da década de 60, segundo Mendes (2006), as instituições consideradas segregacionistas passaram a ser alvos de fortes críticas e, no decorrer da década de 70, inicia-se o movimento integracionista, sob a alegação de preparar as pessoas com deficiência para a inserção na sociedade. Então, o direito dessas pessoas de participar da vida em sociedade é reconhecido, tornando-se necessário prepará-las para desempenhar diferentes papéis sociais. Nesse contexto, ofereciam-se serviços que variavam dos mais aos menos segregados, constituindo-se em diferentes modalidades de educação, que vão desde as classes especiais ao ensino regular, percurso em que o fator determinante era a capacidade de cada um para se adaptar aos diferentes serviços. Nas instituições educativas, predominaram as classes especiais em escolas públicas e as escolas especiais privadas (principalmente as filantrópicas).

Em Imperatriz, a trajetória da Educação Especial consta de diferentes momentos que vão da ausência de serviços voltados às pessoas que possuíam deficiência até o surgimento de instituições filantrópicas, a partir da década de 70, e de classes especiais em uma instituição da rede estadual, em 1988, o Grupo Escolar Governador Archer, que posteriormente passou a se chamar CEEFM Governador Archer. Num segundo momento, estudantes com necessidades educacionais especiais foram inseridos em salas de aula do ensino regular, principalmente na rede pública municipal. Os diferentes serviços surgidos nesse período são oriundos dos diferentes paradigmas existentes – segregação, integração e inclusão –, como também de uma legislação que se baseia em princípios inclusivos, mas mantém classes e escolas especiais.

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs surgiram na década de 50, nos Estados Unidos. No Brasil, a primeira APAE foi criada em 1954, no Rio de Janeiro, onde surgiu um movimento que levou os Poderes Executivo e Legislativo a dispensar maior atenção à questão da deficiência e a contribuir com essas instituições. Nessa época, os deficientes também começaram a se organizar

em defesa de seus direitos (MAZZOTTA, 2003; JANNUZZI, 2004).

Segundo Jannuzzi (2004), a década de 80 foi significativa quanto à mobilização das pessoas com deficiência, o que se pode constatar pela fundação de diferentes associações que vão adquirindo força política tanto em nível nacional como internacional. Ao mesmo tempo em que reivindicavam a garantia de seus direitos, os grupos representados por essas entidades lutavam, no campo educacional, pela integração de pessoas com deficiência na educação regular, garantindo-lhes acompanhamento e adequadas condições de atendimento.

Em Imperatriz, a APAE foi fundada em 8 de janeiro de 1978, mas apenas após a elaboração de seu estatuto, em 1989, foi de fato instalada. Inicialmente, funcionou em um prédio alugado e dependia de contribuições de comerciantes para custear suas despesas. A instituição passou a ter sede própria após a doação de um terreno por um clube da cidade para a construção. Em homenagem ao fundador do clube, a “escolinha da APAE” recebeu o nome de Centro Educacional “Melvin Jones”. Porém, “as grandes demandas dessa área e os projetos que ainda se pretende realizar parecem ser maiores em relação ao que já se fez”⁶ “A luta por criar a instituição partiu de minhas necessidades, por meu filho possuir síndrome de Down.”⁷

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (APAE, 2004), a instituição tem como missão “Promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionados à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária”. O Centro Educacional “Melvin Jones” tem por objetivo:

[...] desenvolver atividades práticas coerentes, baseadas em princípios norteadores das ações pedagógicas, educativas, sociais e culturais, prevenindo, reabilitando, socializando, integrando e incluindo o aluno especial à escola, à sociedade como ser vivo e atuante (APAE, 2004).

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferece diferentes níveis e modalidades de educação, compreendidas como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, com programas de apoio ao ensino regular e Educação Profissional, e conta com centro de reabilitação próprio que

⁶ Idem.

⁷ Entrevista com a diretora da APAE, em 23-4-2007.

atende alunos da instituição e a comunidade. A clientela é constituída por alunos que apresentam dificuldades e distúrbios de aprendizagem (em processo de encaminhamento ao ensino regular), paralisia cerebral (deficiências múltiplas), síndrome de Down, deficiência mental, distúrbios de comportamento, hiperatividade e deficiência de atenção e disfunção cerebral mínima (em processo de encaminhamento para o ensino regular). Em 2006, a escola contava com 469 alunos, sendo que, de acordo com a classificação dos diferentes serviços que presta, o encaminhamento para as escolas regulares não é recomendado a todos.

O Centro Educacional “Melvin Jones” conta com uma equipe multidisciplinar constituída por professores (dois com magistério, cinco com graduação incompleta e 13 pós-graduandos em Educação Especial), assistente social, fonaudióloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, odontólogo, musicoterapeuta, técnico e auxiliar de enfermagem, médicos, digitador, inspetora, auxiliar de serviços gerais, merendeira e motorista.

Entre o período de 2003 a 2006, constatou-se aumento médio de 20% no número de matrículas na APAE, progressão que pode representar um movimento inverso ao objetivo da política vigente de incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na educação regular, em flagrante desacordo com o parâmetro da política educacional inclusiva. Diante dessa hipótese, buscou-se conhecer o posicionamento da instituição com relação à inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Eis o relato da diretora:

Em 2000 o centro montou um programa de inclusão, em que 10 alunos com deficiência, com idade entre 12 e 20 anos, foram encaminhados ao ensino regular. Os alunos receberam acompanhamento da equipe da APAE, mas após um ano retornaram à instituição. Assim, as tentativas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular têm sido fracassadas.

Essa realidade leva inevitavelmente ao questionamento sobre a competência da instituição para cumprir sua missão de incluir as pessoas na escola e na sociedade. Não cabe a este estudo analisar o porquê do fracasso das tentativas de inclusão, mas se levantam indicadores da diferença de idade como hipótese de um dos fatores que intervêm nesse processo. O fato é que, embora exista toda uma legislação educacional direcionada à inclusão, dividem espaços na

sociedade velhos e novos paradigmas.

Para Ferreira (2004), entre as instituições privadas filantrópicas, destaca-se o crescimento das APAEs em âmbito nacional, desde sua fundação na década de 50, o que lhe garante papel relevante tanto em termos do atendimento à população com deficiência quanto em termos de influência no planejamento e implementação das políticas públicas, o que vem contribuindo para acirrar o embate entre o público e o privado.

Pioneira no atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, o Grupo Escolar Governador Archer, a primeira escola da rede estadual de Imperatriz, foi fundado em 14 de agosto de 1950.

O trabalho voltado às crianças com necessidades educacionais especiais recebeu impulso a partir de parceria firmada com a Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz - ADAI, em 1989, e perdura até os dias atuais. Segundo a gestora da escola, essa entidade contribui com trabalho voluntário em projetos, oficinas, atividades culturais e até mesmo em atendimentos na área da saúde.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (classes especiais e integração com sala de recursos). Vê-se, portanto, que oferece os diferentes níveis e modalidades de educação que compõem a Educação Básica.

Buscou-se especificar os dados do Ensino Fundamental referentes ao ano de 2006. Nesse ano, foram matriculados no Ensino Fundamental 249 alunos, 22 com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), as escolas públicas podem criar extraordinariamente classes especiais para os estudantes com necessidades educacionais especiais que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, ressaltando-se, no entanto, que esses serviços devem ser oferecidos em caráter transitório.

De acordo com o que foi definido em seu Projeto Político-Pedagógico (2003), “a instituição tem como princípio de inclusão a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas séries regulares” (CEEFM Governador Archer, 2007). Os alunos com deficiência auditiva são integrados da seguinte forma: “os que dominam leitura orofacial, vão para o ensino regular, se só fala LIBRAS, junto com ele vai um professor intérprete; frisamos, ainda, que todos os alunos

integrados sejam acompanhados em outro horário na sala de recurso” (CEEFM Governador Archer, 2007)⁸

A princípio, a escola trabalhava com estudantes que possuíam deficiência auditiva, mental e física; em 2003, passou a atender também alunos com deficiência visual, através de um trabalho de orientação e mobilidade, atividades de vida diária e alfabetização no Sistema Braille. Também oferece Libras como disciplina a partir do 5º ano nas turmas de ensino regular. Para tanto, a escola conta com uma equipe técnica formada por vice-diretor, supervisor, orientador educacional, coordenador, professores e secretária, bem como serviços de fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e fisioterapia, através de trabalho voluntário. Posteriormente, esses profissionais passaram a ser cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer - SEDES.

Como se vê, a instituição busca parcerias com a sociedade para oferecer condições igualitárias aos estudantes com necessidades educacionais especiais, o que se coaduna com o disposto no artigo 205 do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) da CF: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(BRASIL, 1989). Entretanto, conclui-se da realidade da escola que o poder público não tem assumido plenamente a inclusão como um direito do cidadão, pois vários serviços oferecidos pela escola durante certo tempo dependiam de trabalho voluntário.

A ADAI nasceu, em 1989, a partir da iniciativa de um grupo de mães de crianças com deficiência auditiva. Constitui-se uma entidade filantrópica que tem como objetivo “a integração do D. A. na sociedade, visando o seu bem estar social, desenvolvimento cultural, pedagógico e treinamento das habilidades para o mercado de trabalho”.

Além da educação, a instituição tem se preocupado com a socialização das pessoas que possuem deficiência auditiva. Para tanto, busca divulgar os trabalhos desenvolvidos, com o intuito de que a sociedade veja essas pessoas como

⁸Sala de recursos, segundo o Conselho Nacional de Educação (Resolução 02/01 CNE/CEB), é o local em que se oferecem “serviços de apoio pedagógico especializado [...] o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.(BRASIL,2001c, p.72)

seres capazes. A inserção dos alunos com deficiência no mercado de trabalho tem sido também uma preocupação da instituição. Nesse sentido, é importante o trabalho realizado nas oficinas profissionalizantes, em que os estudantes desenvolvam habilidades laborais.

Como não dispõe de sede própria, a associação funciona no prédio do Centro de Ensino Governador Archer, onde desenvolveu um trabalho integrado. Dessa forma, instituições de origem tanto pública como filantrópica, dividem o mesmo espaço, o que dificulta a compreensão dos limites de sua atuação. No artigo 227, parágrafo 1º do Título VIII (Da Ordem Social), a CF enfatiza que “O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais [...]” (BRASIL, 1989), o que expressa um comprometimento do Poder Público com as instituições privadas, à medida que os recursos públicos podem ser destinados a entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

No artigo 60 do Capítulo IX (Educação Especial), a LDB também garante que recursos públicos sejam destinados a instituições particulares: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. (BRASIL, 2001a). Baseado na análise de Mazzotta (2003), destinar recursos públicos a instituições especializadas de origem privada pode significar entraves para uma educação pública de qualidade, sobretudo quando se trata da Educação Especial, levando-se em conta que os recursos públicos destinados a essa modalidade de ensino freqüentemente são desviados para a iniciativa privada. Para o autor, embora seja relevante o trabalho que essas instituições têm prestado à Educação Especial, o incentivo a elas não deve limitar a expansão dos serviços prestados nas instituições públicas.

O Centro de Reabilitação e Ensino Reviver - CRER é uma instituição particular que atua na área da Educação Especial. Foi fundado em 1999 por uma fonoaudióloga. Em 2006, trabalhou, em média, com 40 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Segundo a supervisora, no caso de escolas com atendimento especializado, o número de estudantes muitas vezes varia, pois no decorrer do ano, em diferentes momentos, alunos deixam a instituição, bem como novos estudantes demandam os serviços da instituição.

O Centro possui uma equipe constituída de neuropediatra, fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga, ortodontista, nutricionista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, auxiliar de enfermagem, supervisora e seis professores, incluindo-se um de Educação Física. A gestora da instituição é a própria dona do estabelecimento, que atende também aos casos que necessitam de acompanhamento fonoaudiológico. Quanto ao nível de formação dos professores, a maioria é de graduados e graduandos, sendo que a supervisora não possui formação de nível superior.

As turmas contam, em média, com oito alunos e são organizadas por patologia⁹ O CRER “trabalha com método terapêutico, porque se preocupa com o desenvolvimento global da criança e adolescente, sendo realizado um diagnóstico com o aluno para que, posteriormente, seja colocado em uma sala compatível ao seu desenvolvimento, que estimule sua linguagem, inteligência e coordenação motora, enfim seu potencial”.

O CRER presta serviços nas áreas da psicomotricidade, hidroterapia, equoterapia, informática, oficinas terapêuticas e profissionalizantes, futebol, natação, dança, teatro, musicalização, oficinas de leitura e vídeo, aplicação em sala de métodos específicos, área de lazer, horta, jardim, culinária e atividades de vida diária e prática.

O Centro de Assistência Profissionalizante ao Amputado e Deficiente Físico de Imperatriz, também entidade sem fins lucrativos, foi fundado em 30 de setembro de 1999. Atualmente, tem 240 pessoas cadastradas, mas, segundo o diretor,¹⁰ o número de pessoas que possuem deficiência física na cidade é bem superior, pois uma grande parte não participa de nenhuma atividade, limitando-se apenas ao convívio familiar, muitas vezes por opção da própria família.

A instituição tem como objetivo contribuir com a integração de pessoas com deficiência à sociedade e ao mercado de trabalho, por meio da qualificação dessas pessoas, considerando-se que poucas oportunidades são oferecidas pelos poderes públicos a essa população. Nesse sentido, o acesso ao mercado de trabalho torna-se restrito e limitado às pessoas que possuem uma deficiência que implique o mínimo comprometimento possível.

⁹Termo utilizado pela supervisora da instituição durante a entrevista concedida em 30/04/07.

⁷O diretor do centro contribuiu com depoimentos e as informações solicitadas, sendo que vivencia as dificuldades relatadas por também possuir deficiência física.

Apesar da relevância das instituições que prestam apoio às pessoas com deficiência física, o Centro não possui uma sede própria, o que dificulta a consecução de recursos para sua manutenção e significa a ausência de espaço em que possa oferecer cursos profissionalizantes ou desenvolver atividades que gerem renda. As reuniões acontecem na casa dos próprios associados. De qualquer forma, os usuários participam de atividades como dança, natação, teatro e possuem um time de basquete. Para tanto, contam com trabalhos voluntários e parcerias com academias, além de realizar atividades até mesmo em praças públicas.

Aqui convém lembrar que as dificuldades com que se deparam as pessoas com deficiência física são inúmeras, a começar pelo acesso aos locais públicos como Fórum, Promotoria e outros estabelecimentos comerciais que ainda não foram adaptados para incluir essas pessoas. O transporte coletivo também não está adaptado às necessidades específicas dessas pessoas. As poucas mudanças que vêm ocorrendo, como a construção de algumas rampas na cidade, originaram-se na luta do Centro de Reabilitação. Essa realidade deixa evidente que a sociedade ainda não está convicta da necessidade de se adaptar aos que possuem deficiências e, ao contrário, espera que essas pessoas se adaptem à sociedade tal como está organizada.

A Associação dos Deficientes Visuais Deus é Fiel foi fundada em 3 de junho de 2003 e tem 60 associados. A mobilização para sua criação nasceu a partir da iniciativa da esposa de um deficiente visual, a qual atua como tesoureira da associação.¹¹ Inicialmente, as reuniões aconteciam na própria casa da fundadora, até que conseguirem sede própria, uma pequena estrutura física com as mínimas condições para seu funcionamento, embora possua um amplo terreno.

De acordo com o seu projeto, a entidade tem como objetivo trabalhar na área de educação, saúde, emprego, renda, desporto e lazer, por meio de ações próprias como também através da gestão político-administrativa. A Secretaria do Desenvolvimento Social - SEDES contribui através da contratação de professores para ministrar cursos, bem como através de atendimentos por parte de profissionais da saúde, tais como psicólogo e fonoaudiólogo, que são encaminhados à equipe do Centro de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais - CEMAPNE, departamento da Secretaria de Educação do município responsável pela Educação Especial.

¹¹Entrevista com a fundadora da entidade, em 2 de maio de 2007.

A entidade participa do programa Brasil Alfabetizado, com aulas de Braille e atividades da vida diária. Encontram-se matriculados na entidade 14 alunos. Segundo um dos relatos, realizaram-se visitas às casas das pessoas com deficiência visual para informar sobre a associação e os serviços que presta. No entanto, depara com grande resistência por parte das famílias, por razões como superproteção, dificuldades de transporte ou até mesmo por não considerarem necessário que as pessoas com deficiência estudem.

A instituição também busca oferecer o curso de Braille aos professores da rede municipal, sendo que 14 deles concluíram o curso e há a previsão de que se estenda para outros profissionais. Em virtude da falta de infra-estrutura própria, os cursos para os professores acontecem no CEMAPNE. Além dos problemas relacionados com a infra-estrutura, a associação enfrenta outras carências, como as de recursos didáticos e tecnológicos e professores, assim como de transporte, que se constitui em um grande obstáculo para que as pessoas com deficiência visual participem dos cursos. Segundo uma das entrevistadas, “a sociedade está longe da inclusão que se prega. Diante dessa realidade, questiona-se: Que inclusão é essa?”

Embora muito se fale de inclusão, constata-se, nas entrevistas com representantes dessas instituições, que a restrita participação das pessoas com deficiência se dá mais por esforço próprio e das famílias, enquanto se verifica a falta de um verdadeiro comprometimento do governo municipal com essa parcela da população. Adentrando no universo dessas pessoas, percebem-se muitas limitações, no entanto, a falta de apoio e a não garantia de seus direitos são o maior obstáculo ao desenvolvimento de suas potencialidades.

4.1 Inclusão: um olhar sobre a política municipal de educação

Em 2001, o município realizou o 1º Congresso Municipal de Educação de Imperatriz, encontro que resultou no Plano Decenal. Esse documento define as diretrizes, objetivos e metas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Especial e Educação Profissional, bem como para o processo de formação dos professores, valorização do magistério e gestão e financiamento da educação, a ser implementados no período de 2002 a 2012. O Município cumpria a determinação do PNE, que estabelece que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborem seus planos

decenais em conformidade com seus dispositivos.

Nesse período, Imperatriz estava sendo administrada pelo “Governo Democrático e Popular”, do Partido dos Trabalhadores - PT, que tinha como slogan “Uma Feliz Cidade” e, no campo educacional, a construção de uma “Escola Feliz”. Para a elaboração do Plano Decenal de Educação, tomou-se como base a CF, a LDB e o PNE. O Plano Decenal tem como principais eixos:

- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- Atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com necessidades especiais;
- Atendimento, gratuito em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade;
- Oferta de ensino noturno;
- Educação Rural de qualidade, levando em conta as peculiaridades do campo;
- Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (IMPERATRIZ, 2003, p. 21-22)

Como uma das diretrizes do Plano Decenal Municipal de Educação de Imperatriz - 2002-2012 (IMPERATRIZ, 2003, p. 23), destaca-se a “redefinição de uma política educacional que assegure oportunidades iguais de acesso à escola e condições adequadas e dignas de permanência a crianças, jovens e adultos e estudantes com necessidades especiais”. A partir do que é definido nesse documento, o governo municipal assume maior responsabilidade com a Educação Especial, o que antes se limitava às parcerias realizadas com as instituições filantrópicas. Para cada nível e modalidade de ensino, foi realizado um diagnóstico com o objetivo de definir as prioridades para a educação no Município.

A “Educação Infantil constitui-se na primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, integral e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Mesmo diante do que foi estabelecido pela LDB, apenas em 2002 a SEMED iniciou esse atendimento, que estava atrelado à Secretaria de Ação Social, constituindo-se em um sistema paralelo de ensino.

Embora a LDB reconheça a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, prevalece uma realidade em que esse nível de ensino não tem sido priorizado pelas políticas governamentais. Conforme Silva, M. (2002), o governo e as elites dirigentes estão se sujeitando às prescrições do Banco Mundial

em detrimento das políticas formuladas pelas entidades, organizações e associações constituídas por sujeitos em busca de seus direitos a partir da realidade local. Enquanto isso, não há como negar a extensão dos esforços necessários para que se busque a efetivação do que está garantido na legislação, o que representa um grande desafio para os municípios, pois é nessa esfera que se concentra o maior número de estudantes na faixa etária de zero a seis anos.

De acordo com a CF e a LDB, é de responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, este, segundo a LDB, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tendo como objetivo a formação básica do cidadão (art. 32). A importância do Ensino Fundamental também é reafirmada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b, p. 56):

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do poder público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro.

Segundo esse documento, no Ensino Fundamental se localiza um grande problema educacional, que é a defasagem idade-série, em que os alunos, para concluir as oito séries do Ensino Fundamental, levam em média 10,4 anos. Conforme o PNE, esse problema tanto significa atraso no percurso escolar como onera os sistemas de ensino. Para corrigir essa distorção, o Plano previa a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, considerando-se que no Brasil o ingresso das crianças no Ensino Fundamental acontece tardiamente, em comparação com outros países, preceito estabelecido pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Diante dessa proposta, é importante que cada município conheça a demanda que deve atender para garantir o acesso e a permanência da população a uma educação de qualidade. Segundo o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz, um dos graves problemas diagnosticados na rede pública municipal é a insuficiência de infra-estrutura física para atender à demanda existente nesse nível de escolaridade. A alternativa adotada pelo Município foi a firmação de convênios com proprietários de escolas particulares; no entanto, o próprio Plano Decenal relata que essa alternativa acaba por gerar novos problemas, pois os prédios nem sempre

atendem aos padrões mínimos exigidos pelo MEC, dentre outras deficiências.

Em relação à escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais, o Plano Decenal utiliza o conceito “portador de necessidade especial” e reconhece que apenas uma minoria desses alunos tem acesso ao ensino regular. Diante dessa realidade, elaboraram-se as diretrizes para o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz - 2002-2012 (IMPERATRIZ, 2003, p. 59). Entre elas, enfatizam-se:

- Adaptação das estruturas físicas das unidades de ensino;
- Formação de equipe multidisciplinar para atuação nas unidades de ensino;
- Promoção de escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, que favoreça a participação da comunidade;
- Valorização da permanência dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, eliminando, inclusive, a nociva prática de encaminhamento, para classes especiais, de alunos que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem [...]
- Garantia de espaço físico adequado nas unidades de ensino regular, para a implantação de salas de apoio pedagógico específico, visado ao atendimento especializado a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Essas medidas são relevantes na medida em que buscam viabilizar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular e reafirma a opção da rede municipal de ensino por uma educação inclusiva. Para adequar-se a essa nova realidade, estabeleceram-se 17 objetivos e metas do Plano Decenal, direcionados à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede pública municipal, com foco no desenvolvimento de políticas educacionais articuladas aos diferentes setores sociais, formação continuada para os professores, garantia de padrões mínimos de infra-estrutura das escolas e recursos materiais necessários (IMPERATRIZ, 2003, p. 60). Entre esses objetivos e metas, destacam-se:

- Promover a inclusão e o respeito aos portadores de necessidades especiais, por meio de políticas educacionais, articuladas aos diversos setores sociais que atuam em defesa da vida e da dignidade humana;
- Promover, nos cinco anos, a formação continuada para professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, sobre o atendimento básico a educandos com necessidades especiais;
- Criar, em três anos, um Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, com equipe multidisciplinar [...] para acompanhar e coordenar os trabalhos nas escolas regulares que receberem portadores de necessidades especiais;
- Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos;

A partir da análise dos objetivos e metas, constata-se que um número significativo das ações representa definições estabelecidas pelo PNE. Mas, embora os estados e municípios devam comprometer-se com a política governamental nacional, é importante que também contemplem as especificidades locais. Segundo pesquisa realizada por Carvalho (2004) sobre a Política Estadual Maranhense (2004, p. 74), “O caso específico do Estado do Maranhão se enquadra mais no de acompanhamento do que é ditado pelo governo central do que de medidas próprias”. Esse fato se justifica pela forte influência das políticas internacionais e nacionais. No entanto, deve-se refletir que, apesar de o Estado enfrentar problemas comuns à nação, apresenta especificidades e problemas que se tornam mais graves quando se leva em consideração sua realidade socioeconômica.

Do exposto, percebe-se que a escola, para ser inclusiva, deve se transformar em um espaço de mudanças, o que representa o grande desafio de deixar de ser um espaço que beneficia apenas a um pequeno grupo para se tornar um espaço que favoreça a todos, independentemente de suas diferenças individuais e sociais.

Para se eliminar o caráter segregacionista da escola, é preciso atribuir um novo significado às práticas pedagógicas, de forma que favoreçam a diversidade. Segundo Carvalho (2006), o Índice da Inclusão cita três dimensões da orientação escolar inclusiva, que são a da cultura, a da política e a das práticas pedagógicas. É importante que se conheça a cultura da escola, pois essa cultura representa crenças e valores que a comunidade escolar elegeu, sendo necessário um tempo para que se chegue a um consenso quando se trata da incorporação de novos valores e práticas. A dimensão política contempla aspectos gerais relacionados com o desenvolvimento de uma escola para todos, que se baseia no reconhecimento da diversidade humana e, no que se refere a uma realidade específica, concretiza-se com o projeto político-pedagógico da escola como forma de sistematizar o que se planeja. Quanto às práticas pedagógicas, é importante que sejam centradas na aprendizagem e na participação, de modo que devem se desenvolver em torno de diferentes atividades que favoreçam a integração entre os alunos.

Para Oliveira (2006), no cotidiano social são construídas representações simbólicas formadoras do imaginário coletivo, que se constitui de um conjunto de conceitos, imagens e percepções determinantes da forma de pensar de um número expressivo de pessoas. Essas representações circulam de geração em geração,

seja através da família, escola ou outros grupos sociais. No processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, os atores educacionais (gestores, professores, pais e demais funcionários) devem refletir sobre a problemática exclusão-inclusão, em busca da construção de novas representações e práticas que sejam inclusivas.

Segundo dados do INEP, no período de 2000 a 2003, não constam dados de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede municipal nem na federal, pois a rede federal não oferece o Ensino Fundamental e a municipal não possui classes especiais. Os serviços estavam restritos a instituições especializadas ou a classes especiais da rede estadual. Os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais mais acentuadas ou relacionadas com alguma deficiência eram encaminhados às classes especiais de uma escola da rede estadual ou a instituições especializadas da rede privada de ensino (particular ou filantrópica, como a APAE). Assim, o maior número de estudantes com necessidades educacionais especiais durante esse período se concentrou na rede privada. Para observar a distribuição das matrículas nas diferentes dependências, apresenta-se a tabela a baixo.

TABELA 2 - Matrículas na Educação Especial por rede de ensino - Imperatriz - 2000-2003¹²

Dependência	NÚMERO DE MATRÍCULAS							
	2000		2001		2002		2003	
	Total	Fund.	Total	Fund.	Total	Fund.	Total	Fund.
Estadual	110	52	114	58	117	55	145	67
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada	212	15	271	0	311	0	306	159
Total	322	67	328	58	428	55	451	226

Fonte: MEC/INEP (2000-2003).

Para melhor compreensão desse percurso histórico, buscaram-se informações complementares através da Secretaria de Educação do Município, mais especificamente no CEMAPNE. De acordo com informações da coordenação,

¹²Os dados não discriminam as matrículas por tipo de atendimento nem os diversos níveis de ensino, destacando apenas as matrículas no Ensino Fundamental.

somente em 2003 o município de Imperatriz começou a se organizar com vistas à adequação à política inclusiva.

Como já se viu, a legislação brasileira estabelece que o atendimento a essa clientela aconteça preferencialmente na rede regular de ensino, de modo que o Município também tem se articulado para implementar a educação inclusiva em seu sistema escolar. Para apoiar e disseminar as políticas públicas dessa área, o Ministério de Educação lançou, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de atuar em três linhas: fundamentação filosófica e tecnológica, difusão de conhecimento e capacitação de gestores e educadores. O Programa propõe que cada município seja monitorado e assessorado na implementação da educação inclusiva para atuar depois como agente multiplicador.

Através do Plano Decenal, o Município assume o compromisso de levar a efeito a educação inclusiva, quando surgiu a necessidade de criar um setor na Secretaria de Educação responsável pelo acompanhamento de sua efetivação na rede municipal de ensino. Imperatriz tornou-se, então, município-pólo responsável pela implantação de Projeto Educação Inclusiva: direito à diversidade, tanto na rede municipal como em 20 municípios de sua abrangência.

Com o objetivo de firmar o compromisso do Município com o Projeto, exarou-se uma Carta de Acordo entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, para a implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, direcionado à formação de gestores e educadores. O documento originou-se de compromisso firmado entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Secretaria de Educação Especial (agência executora) e o município-pólo (agência implementadora). Os serviços devem ser regulamentados através de Termo de Referência. O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tem como objetivo garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis e modalidades de educação, assim como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar sua implementação nos municípios. (BRASIL, 2005).

No comprometimento do Município com a construção de um sistema educacional inclusivo, através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, outro documento necessário foi o Termo de Adesão, firmado entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e a Prefeitura Municipal.

O Termo de Adesão regulamenta o que compete ao Ministério da Educação, ao Município e ao Estado na garantia do acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola.

Após o município aceitar fazer parte do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criou-se um setor de Educação Especial (2003) na estrutura da Secretaria de Educação do Município - SEMED e Imperatriz se tornou município-pólo, passando a ser responsável pela implantação do Programa na rede municipal de Imperatriz e em 20 municípios de sua abrangência. A criação do setor de Educação Especial é uma ação que também estava prevista pelo Plano Decenal. De acordo com as atribuições que cabem ao município, e com o objetivo de se estruturar, a equipe do setor de Educação Especial elaborou o Plano de Ação (2003), que tem como objetivo:

- Estruturar o Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, com equipe multidisciplinar, para apoiar as instituições especializadas, as famílias [...] bem como acompanhar e coordenar os trabalhos nas escolas regulares de caráter inclusivo;
- Garantir espaço físico adequado nas unidades de ensino regular para a implantação de salas de recursos pedagógicos [...];
- Promover formação aos profissionais da educação: técnicos, coordenadores, educadores e gestores, através de cursos de capacitação e grupos de estudo [...];
- Assegurar o item INCLUSÃO no projeto político pedagógico das unidades escolares da rede pública municipal de ensino;
- Garantir a presença de auxiliar em sala inclusiva, sempre que necessário;
- Proporcionar apoio didático-pedagógico aos professores das salas inclusivas através do trabalho cooperativo entre professor regular e professor especializado.

O Plano de Ação define as ações a serem implementadas na rede municipal em duas etapas, no período de, no mínimo, de três anos e no, máximo, cinco anos, a partir de 2004. Segundo o documento, os objetivos e metas estão pautados no Plano Decenal. As ações a serem realizadas vão desde parcerias com os agentes de saúde, buscando conhecer o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos na rede municipal, a demanda desses alunos que estão fora da escola e outras ações que contemplam diretores, professores e demais funcionários da escola, bem como a família, no sentido de se estar construindo sistemas educacionais inclusivos.

Dentre as ações destinadas a viabilizar o processo de inclusão na rede municipal de educação, o Relatório das ações desenvolvidas em 2004 registra: formação da equipe que compõe o setor (uma psicóloga e dois professores itinerantes), encontros com gestores e educadores de quatro escolas, reunião com todos os diretores de escolas municipais com o objetivo de informar sobre a criação do setor de Educação Especial, palestras com a equipe de supervisão e orientação escolar, reunião com os agentes da saúde, com vistas a levantar o número de pessoas com deficiência que estariam fora da escola (240 casos foram confirmados) e curso para os gestores e educadores. De acordo com o Relatório, nesse ano foram acompanhadas 19 escolas, 47 professores e 67 alunos. A equipe avalia no documento que, devido ao número insuficiente de professores itinerantes, o atendimento didático-pedagógico nas salas inclusivas não foi satisfatório em relação à demanda que o Município possui.

Ainda em 2004, de acordo com os dados do INEP, outra realidade começa a se configurar no município de Imperatriz, que é a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. Nesse ano foram incluídos 13 alunos na rede estadual (em um total de 11.913 matrículas) e 33 na municipal (em um total de 29.424 matrículas). Na rede privada não constou nenhum aluno incluído (em um total de 7.503 matrículas).

Em 2005, foram incluídos 24 alunos na rede estadual (em um total de 8.193 matrículas), na municipal o número subiu para 119 (em um total de 31.147 matrículas) e na rede privada foram incluídos apenas cinco (em um total de 7.585 matrículas). Já em 2006, na rede estadual foram incluídos 22 estudantes (em um total de 7.397 matrículas), enquanto na rede municipal o número de alunos incluídos foi de 240 (em um total de 31.407 matrículas) e na rede privada apenas três foram incluídos (em um total de 7.490 matrículas). Os dados do INEP revelam como as definições de uma política internacional e nacional repercutem no planejamento de uma política estadual, expandindo suas determinações até a política municipal e sua efetivação. Os dados possibilitam analisar a taxa de matrícula do Ensino fundamental e o número de estudantes incluídos.

TABELA 3 - Matrículas no Ensino Fundamental, Educação Especial por rede de ensino - Imperatriz: 2004-2006¹³

		NÚMERO DE MATRÍCULAS																	
Dep. Adm.	Ed. Especial (Incluídos)	2004						2005						2006					
		E. Fundamental			Ed. Esp.			E. Fundamental			Ed. Esp.			E. Fundamental			Ed. Esp.		
		TOTAL	1ª a 4ª	5ª a 8ª	TOTAL	E. Fund.	Ed. Especial (Incluídos)	TOTAL	1ª a 4ª	5ª a 8ª	TOTAL	E. Fund.	Ed. Especial (Incluídos)	TOTAL	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total	Fund.	
Est	13	11.913	1.875	10.038	169	77	24	8.193	372	7.821	204	90	22	7.397	428	6.969	145	82	
Fed	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mun	33	29.424	20.638	8.786	0	0	119	31.147	21.748	9.399	0	0	240	31.407	21.838	9.569	0	0	
Priv	0	7.203	3.912	3.291	359	128	5	7.585	3.926	3.659	359	150	3	7.490	3.826	3.664	420	130	
Total	46	48.540	26.425	22.115	528	205	148	46.925	26.046	20.879	563	240	265	46.294	26.092	2.0202	5.65	212	

Fonte: MEC/INEP (2004-2006)

A análise desses dados possibilitou uma compreensão inicial do processo de inclusão dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais em diferentes esferas governamentais. Observa-se que a rede municipal foi a que apresentou maior crescimento no período 2004-2006. No entanto, deve-se considerar também que é nessa dependência de ensino que se concentra o maior número de matrículas do Ensino Fundamental. Comparando-se o número de estudantes incluídos com o total de matrículas, acredita-se que a demanda de inclusão seja bem superior ao número constatado.

Além de oferecer elementos relevantes sobre a inclusão no Município, os dados revelaram também que o maior número de matrículas no Ensino Fundamental se concentrou na rede municipal, principalmente na primeira fase, o que é resultado da municipalização da educação, que transfere a responsabilidade por esse nível de escolarização para o município, desobrigando as esferas federal e estadual, e do FUNDEF, que vincula 60% de seu orçamento ao Ensino Fundamental.

Observa-se que até 2003 a rede municipal de educação não oferecia serviços educacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente nos casos de estudantes com maior comprometimento, em que os serviços geralmente eram prestados através de parcerias com instituições especializadas. Esse atendimento estava vinculado às classes especiais na rede

¹³Os dados não discriminam as matrículas por tipo de atendimento nem as matrículas nos diversos níveis de ensino, destacando apenas as matrículas no ensino fundamental.

estadual ou em instituições da rede privada de ensino (privadas e filantrópicas). Somente a partir de 2004 a rede municipal inicia um trabalho voltado à Educação Especial, com a inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular.

Embora o atendimento a esse público tenha iniciado na rede estadual, a partir de 2004 o maior número de alunos incluídos se concentrou na rede municipal. No entanto, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), a política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular não deve se limitar à inserção à rede regular, mas deve representar uma mudança de paradigma, de forma que proporcione a todos desenvolverem seu potencial com respeito às diferenças.

Para Mazzotta (2003), durante um longo período manteve-se uma dicotomia entre o ensino regular e o especial, na qual as pessoas que possuíam deficiência ficaram vinculadas à Educação Especial e os considerados normais, à educação regular, embora a política educacional, na década de 60, já reafirmasse o direito das pessoas que possuem deficiência à educação e que esta deveria acontecer, dentro do possível, nas escolas de ensino regular.

Paralelamente à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, mantêm-se os serviços prestados pelas instituições filantrópicas e as classes especiais da rede estadual e da particular, sendo que principalmente instituições filantrópicas, como a APAE, ao longo do período analisado (2000-2006), têm ampliado o atendimento, apesar de a legislação estabelecer que a educação desses alunos deva acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

O setor de Educação Especial funcionou até 2005 no mesmo prédio onde funcionava a Secretaria de Educação do Município, quando passou a dispor de um local específico para a prestação dos serviços, o CEMAPNE. Essa iniciativa tem como objetivo disseminar e apoiar o processo de implementação das políticas de educação inclusiva, assim como a estruturação do Município para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas pertencentes à rede municipal. A Secretaria de Educação do Município constitui-se de diferentes coordenações, entre elas a CEMAPNE, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Unidades Escolares, todas ligadas à Coordenação Pedagógica, o que pode ser observado através do seu organograma (Anexo A).

O CEMAPNE tem como missão “garantir e resgatar os direitos e dignidade do portador de necessidades especiais, dando-lhe a oportunidade de desenvolver suas competências e habilidades, respeitando suas limitações”. Nessa perspectiva, define os objetivos de suas ações, voltados para atender às possíveis dificuldades encontradas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, como também as dificuldades encontradas pelos professores:

O primeiro: Detectar problemas de aprendizagem nas escolas e propor alternativas práticas e coerentes com a capacidade do aluno, visando desenvolver suas habilidades e criatividade, despertando assim as inteligências múltiplas de cada um.

O segundo: Proporcionar ao educador meios que favoreçam a aplicabilidade didático-pedagógica em sala de aula, tendo como base teórica e prática: o construtivismo, os quatro pilares da educação, os sete saberes, interdisciplinaridade e os jogos das inteligências múltiplas.

Fica evidente o desafio que a equipe assume, tanto no que se refere ao acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como através dos fundamentos teórico-metodológicos considerados necessários à prática em sala de aula. Os objetivos explicitados em relação ao acompanhamento ao professor e ao aluno reafirmam o que estabelece o Plano Decenal de Educação e trazem elementos novos quanto aos fundamentos teórico-práticos que elege como necessários ao educador. Além dos fundamentos citados, requer-se também apropriar-se dos fundamentos da educação inclusiva.

Diante do compromisso assumido pelo Brasil por uma orientação inclusiva nas políticas educacionais, o grande desafio está na viabilização dessas medidas para que não ocorra o equívoco de serem vistas apenas como uma responsabilidade das escolas e dos professores. Nesse sentido, o CEMAPNE tem como proposta prestar um acompanhamento ao aluno, professor e família, através de:

Atendimento psicopedagógico, psicológico e atendimento médico. Realiza diagnóstico e oferece acompanhamento ao aluno, também no próprio centro em um horário diferenciado do horário de estudo com a equipe multidisciplinar. Trabalha com Braille, mobilidade, auxílio de vida diária e pessoal e sala de recursos com: recursos tecnológicos, leitura de imagem, música, dança, sendo as atividades rotativas. O acompanhamento ao professor acontece na escola e no próprio CEMAPNE.¹⁴

¹¹Informação fornecida pela coordenadora do CEMAPNE, em 28 de novembro de 2006.

Segundo a coordenação, para atender a essa demanda o CEMAPNE conta com uma equipe que se constitui de três vigias, um assistente de serviços gerais, um secretário, uma professora para formação, dois professores itinerantes, uma professora de sala de recurso, um psicólogo, um assistente de psicólogo, um alfabetizadora e uma coordenadora. Segundo a coordenadora, o Centro presta acompanhamento através dos professores itinerantes, que é o elo entre o CEMAPNE e o aluno.

A rede municipal é formada atualmente por 127 escolas, sendo que 96 (32 municipais e 64 municipalizadas¹⁵) estão localizadas na zona urbana e 31, na rural. Em 2006, a equipe do CEMAPNE visitou 87 escolas da zona urbana, independentemente de haver nelas crianças com necessidades educacionais especiais. O departamento tem também como demanda 45 municípios que compõe o pólo de Imperatriz na efetivação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

O acompanhamento das escolas que compõe a rede municipal está previsto tanto no Plano Decenal como nas ações a serem desenvolvidas pelo CEMAPNE, sendo que está previsto o atendimento também aos que estão fora da escola.

Diante da demanda de atendimento que o Centro assume, a coordenadora afirma que “a equipe do CEMAPNE é pequena em relação à demanda existente, que inclui a zona rural e urbana, além de outros municípios, e o atendimento que presta inclui professores, alunos e pais”. No acompanhamento das escolas, a equipe tem se deparado com situações adversas e constatado que:

Em muitos casos, os diretores não conhecem os alunos da escola; em algumas situações, quando indagados se na escola existe algum aluno que necessita de acompanhamento, afirmam que não; no entanto, em contato com professores da escola, toma-se conhecimento de dificuldades que estão encontrando em sala de aula, se contrapondo à afirmação do diretor. São também freqüentes casos de alunos considerados com possíveis problemas, pois não conseguem aprender; no entanto, após realizar-se um diagnóstico, não se constata nenhuma causa. As dificuldades de leitura e escrita são problemas freqüentes e geralmente resolvidos após o aluno receber acompanhamento de acordo com as dificuldades que apresentam.

¹⁵Escolas municipalizadas ou conveniadas são mantidas com recursos do Município, tanto em relação à estrutura física como ao pagamento dos funcionários, mas funcionam em prédios particulares.

Essa realidade significa que a escola que durante um longo período se centrou em uma perspectiva homogeneizadora necessita se preparar para atender à diversidade dos alunos. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de a comunidade escolar compreender o conceito de “necessidades educacionais especiais”, de forma a não se limitar aos estudantes que possuem alguma deficiência. Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), para identificar as necessidades educacionais especiais e decidir quanto ao atendimento necessário, a escola necessita de um assessoramento técnico, sendo que, para avaliar o processo de aprendizagem do aluno, é necessário envolver a equipe da escola, o setor responsável pela Educação Especial e a família, além de serviços de saúde. Segundo um técnico que compõe a equipe do CEMAPNE,

O objetivo maior do trabalho que desempenham não é caracterizar que deficiência o aluno possui e sim conhecer as dificuldades que enfrenta e, a partir delas, poder contribuir. Para que seja realizado um diagnóstico, é necessário que se tenha uma equipe multidisciplinar, além de outros recursos materiais que o centro não dispõe.¹⁶

Denari (2006) alerta que, caso o processo de identificação das necessidades educacionais especiais não ocorra de forma adequada à escolha dos materiais didáticos e das estratégias metodológicas, podem não corresponder às reais necessidades dos alunos. Assim, as políticas de inclusão que têm como princípio garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, no que se refere à formação do professor, devem priorizar uma formação de qualidade que lhe proporcione condições de atuar na diversidade, além de contemplar também informações específicas relacionadas com a Educação Especial, tanto em nível de formação inicial (magistério) como em nível superior (pedagogia). A mesma autora ressalta que seria desejável que ocorresse em nível superior, evitando-se a formação de nível médio ou outras formações que acontecem de forma aligeiradas. Essas ações devem estar priorizadas na implementação das políticas, seja em nível de Estado ou de Município.

A formação do professor e demais técnicos da educação encontra-se regulamentada através do PNE como parte integrante da redefinição de uma política

¹⁶Informação verbal, em 16 de maio de 2007.

educacional comprometida com a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, prioritariamente nas escolas públicas regulares. Reafirma-se esse compromisso com o Plano Decenal de Educação do Município, sendo primordial para a construção de um sistema educacional inclusivo garantir formação continuada aos professores em exercício nos diferentes níveis de escolarização.

Segundo Aranha (2004), com a descentralização do poder estabelecido pela CF, estados e municípios adquirem autonomia administrativa para definir ações afinadas com as peculiaridades de sua realidade. O Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação do Município, esta como agência implementadora, realizaram os seguintes cursos de formação:

Quadro 4 - Capacitação de profissionais do Município de Imperatriz

Executora	Programa	Período	Metas
Parceria: PNUD, Secretaria de Educação Especial e Município de Imperatriz	Educação Inclusiva: direito à diversidade	28 a 29 de junho de 2004	120 participantes
Parceria: PNUD, Secretaria de Educação Especial e Município de Imperatriz	Educação Inclusiva: direito à diversidade	12 a 16 de dezembro de 2005	160, sendo 125 gestores do município
Parceria: Secretaria de Educação Especial-SEESP/CEMAPNE	Educar na Diversidade	Agosto de 2005 a dezembro de 2006	Contemplou todos os profissionais de três escolas
SEMED (CEMAPNE)	DM.PC,CT,DA,DV e DF	2005	Não aconteceu
SEMED (CEMAPNE)	Transformando a Escola num Ambiente Inclusivo	2005	Não aconteceu
Parceria: PNUD, SEESP e Município de Imperatriz	Ed. Inclusiva: Direito à Diversidade	18 a 22 de outubro de 2006	180 participantes, sendo 140 do município-pólo.
Parceria: PNUD, SEESP e Município de Imperatriz	Educação Inclusiva: direito à diversidade	5 a 9 de junho de 2006	226 participantes, sendo 132 gestores do município
SEMED (CEMAPNE)	Curso de Braille	2006	20 professores
SEMED (CEMAPNE)	Libras	Mai a dezembro de 2006	52 professores
SEMED (CEMAPNE)	Curso de Sorobã	2007	50 professores

Fonte: Secretaria de Educação do Município

A capacitação Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Projeto de Capacitação em Educação Inclusiva: direito a diversidade, consistiu de curso intensivo e presencial para 120 participantes: 20 diretores, seis coordenadores pedagógicos e seis supervisores, além de 33 professores e gestores de outros municípios da área de abrangência, representantes de associações e outros órgãos. A programação teve como objetivo: “Sensibilizar a comunidade educacional de Imperatriz para o efetivo envolvimento de seus atores sociais na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva no sistema municipal” (BRASIL, 2004). Através da capacitação, pretende-se que a comunidade educacional aprofunde seus conhecimentos da política de educação inclusiva, de forma que reflitam sobre a responsabilidade e o grau de intervenção necessário à construção de um sistema educacional inclusivo.

O processo de capacitação promovido teve continuidade em 2005 e 2006, com vistas a fortalecer as ações previstas no programa e atender à demanda do município. Segundo informações da coordenação do CEMAPNE, os cursos contemplaram primeiramente a formação dos gestores para, posteriormente, atender os professores da rede. A coordenadora do Programa explica que as ações envolveram:

[...] todos os gestores da rede municipal, no entanto, logo após concluir a demanda da formação dos gestores, houve eleição para o cargo nas 32 escolas municipais, o que, conseqüentemente alterou o quadro de gestores que havia passado pela capacitação (informação verbal).

Além disso, os recursos dos próximos cursos se destinam a priorizar a formação dos professores da rede municipal. O fato inegável é que a consolidação de sistemas educacionais inclusivos requer a formação de docentes qualificados para atender à diversidade. Diante desse desafio, a Secretaria de Educação Especial - SEESP julgou necessárias ações continuadas e sintonizadas, principalmente no que diz respeito à formação do educador. Em seqüência ao Projeto Educação Inclusiva: direito à diversidade, foi implementado o Projeto Educar na Diversidade (SEESP/CEMAPNE, 2005), que tem como objetivo:

Desenvolver práticas educacionais inclusivas nas escolas dos municípios-pólo, através da formação contínua e do acompanhamento de professores para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das

escolas da rede de ensino e, como conseqüência, o fortalecimento dos resultados na aprendizagem acadêmica.

Dessa forma, o Ministério da Educação, através da SEESP, busca apoiar os municípios no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas. O Projeto Educar na Diversidade foi realizado em parceria entre a SEESP, que se responsabilizou pelo material didático, e o município, que contribuiu com os capacitadores (CEMAPNE). A capacitação aconteceu em três escolas da rede municipal e envolveu os diferentes profissionais que atuam nelas. Segundo a coordenadora do CEMAPNE, “outros projetos foram elaborados pela equipe e encaminhados à SEMED, mas ainda não obtiveram nenhuma previsão quanto à aprovação” (informação verbal).

Para Bueno (2001), a educação inclusiva não vai se efetuar apenas por decreto. Deve-se avaliar a situação atual e prover o sistema de ensino de reais condições de efetivá-la. Por um ângulo mais prático, o processo de inclusão implica uma gradativa e contínua adequação dos sistemas de ensino, o que requer, por sua vez, uma política abrangente que envolva os recursos financeiros, a organização técnica dos sistemas de ensino e a formação e a melhoria das condições de trabalho do professor. Segundo o autor, para a concretização da inclusão, não basta que os cursos de formação contemplem conteúdos específicos sobre necessidades educacionais especiais, é necessário adotar como meta uma política que passa pela apropriação dos conhecimentos necessários à real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e levar a efeito a redução das práticas exclusivas, sejam elas escolares ou não.

Portanto, é imprescindível que os cursos de capacitação garantam os conhecimentos básicos que a prática inclusiva requer. Para Freitas (2006, p. 170),

[...] discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica, são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor.

Embora constitua uma tendência mundial, a inclusão requer apurada reflexão sobre seu ângulo prático, sua efetivação na realidade educacional brasileira. Uma educação que ainda tem o professor como centro, o conteúdo como foco e se utiliza de uma prática que homogeneíza, que cria um padrão do que seria

o aluno ideal. Reconhecer a diversidade significa romper com esse modelo, o que representa um grande desafio. Embora a formação do professor seja fundamental, faz-se necessário que essa formação faça parte de um projeto tanto da sociedade quanto da escola que se almeja construir.

Na gestão municipal compreendida no período de 2001 a 2004, o município se mobilizou para elaborar o Plano Decenal de Educação de Imperatriz - 2002/2012 (IMPERATRIZ, 2003), com objetivos e metas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas diferentes modalidades de ensino. Suas ações estão relacionadas com a universalização da educação e estabelecem um compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo.

No que se refere à Educação Especial, predomina no Plano Decenal o conceito “portadores de necessidades educacionais especiais”, termo utilizado pela Política Nacional de Educação Especial (MEC/1994), bem como condensado pela legislação municipal para “necessidades especiais”, em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). A Constituição Federal (1988) utiliza a expressão “portadores de deficiência”. Documentos posteriores, como a Declaração de Salamanca (1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), já utilizavam o conceito “necessidades educacionais especiais”, o que implicou a ampliação da população a ser atendida.

Esses documentos, assim como os que compõem a legislação nacional, utilizam terminologias diferenciadas, num processo que tem seu ponto de partida nas décadas de 50 e 60, período em que a Educação Especial passou a compor a legislação educacional brasileira. Os serviços vinculados à Educação Especial, que tinham caráter terapêutico e assistencial, predominaram até a década de 90 (MAZZOTA, 2003). Com base em características individuais, criaram-se diferentes categorizações, sobressaindo o comprometimento da pessoa como o elemento definidor de uma maior ou menor participação em diferentes instâncias da sociedade, regra que predomina também nas instituições educativas que se subdividem em educação regular e especial.

A partir da década de 90, outra realidade começa a se configurar. Segundo Ferreira (2006), um conjunto de reformas encaminhadas pelos organismos internacionais abrangia não só a economia, mas também as políticas educacionais, sob o discurso da educação para todos. A educação inclusiva passa a ser a opção adotada nas políticas educacionais. Mas a questão é que essa ampliação do acesso

implica a necessidade de um direcionamento dos processos pedagógicos, pois o foco, que estava centrado na pessoa e sua deficiência, desloca-se para a escola, a que compete agora oferecer respostas que não se restringem a pessoas com ou sem deficiência, mas se destinam a uma perspectiva de maior abrangência, representada pelo termo “necessidades educacionais especiais”.

A esse respeito, Mazzotta (2003) observa que as diferentes terminologias devem apresentar clareza de significado, para facilitar sua compreensão e aplicabilidade. Os conceitos devem ser compreendidos como resultados de uma construção histórica, no entanto, as diferentes conceituações devem ser acompanhadas também de mudanças na forma com que a sociedade concebe e se relaciona com as pessoas que possuem deficiência, não se restringindo apenas ao campo teórico, mas estando presentes na realidade concreta das pessoas. A Educação Especial, de acordo com o autor, pode trazer implícita uma visão estática, quando compreende a deficiência ou necessidade especial como inerente à pessoa, ou uma visão dinâmica, quando considera como elemento definidor não apenas as características individuais, mas também o ambiente em que a pessoa vive.

Para Ferreira (2006), as diferentes nomenclaturas dão origem a outra questão: Quem é o aluno com necessidades educacionais especiais a que a legislação se refere e qual a natureza do processo educacional a ele destinado? O conceito “necessidades educacionais especiais”, presente na legislação após a Declaração de Salamanca (1994), não se refere apenas às pessoas classificadas como deficientes, mas a todos os que necessitam de atendimentos educacionais especializados. O termo busca tirar o foco interpretação das limitações como incapacidades para uma visão do processo educacional; contudo, corre-se o risco de não contemplar aspectos específicos da educação das pessoas com deficiência.

A esse respeito, Bueno (1997) também adverte que o conceito “necessidades educacionais especiais” tem se tornado tão abrangente que pode se perder o consenso sobre quem são as pessoas a quem ele se refere e, conseqüentemente, não atender às especificidades das pessoas que possuem deficiência, bem como englobar cada vez mais outros problemas muito próximos da normalidade.

As diferentes conceituações utilizadas, inclusive na legislação, são motivos de controvérsias que se ampliam também quando se referem ao local onde deve ocorrer a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em continuidade à análise de Ferreira (2006), percebe-se que a legislação, ao longo do tempo, tem enfatizado a proposição de que o processo de escolarização ocorra na educação regular, o que se traduz pelo termo “preferencialmente”. Assim, os encaminhamentos para escolas ou classes especiais devem ser realizados em caráter extraordinário, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível sua integração em classes comuns. Segundo o autor (p. 379) “[...] restrição que parece colocar nos ombros (ou características) dos alunos a responsabilidade maior pela permanência ou não nas classes comuns.”

O Plano Decenal de Educação do Município - 2002-2012 (IMPERATRIZ, 2003, p. 58), segue a legislação quando diz “integração das pessoas com necessidades especiais no sistema de ensino regular sempre que possível. E, quando houver impedimento, em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas”. Dessa forma, o encaminhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais às escolas ou classes especiais deve ser uma exceção, devendo ocorrer em caráter extraordinário e transitório.

O Conselho Nacional de Educação (Resolução Nº 2/2001 CNE/CEB) parece não seguir a mesma lógica, pois defende a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular, porém também incentiva a ampliação das escolas especiais como alternativa de apoio à integração de atendimentos específicos. O documento reforça esse posicionamento ao estabelecer que se devem recorrer às escolas especiais quando a necessidade do aluno assim o requerer e ao prever a continuidade do apoio do governo a instituições filantrópicas que possuam toda uma história de prestação desses serviços com o envolvimento dos pais. Essas instituições, na análise de Mazzotta (2003, p. 127), não devem figurar como “prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco serem sumariamente levados à extinção, por julgamentos apressados.” Entretanto, hoje é consenso que uma política educacional inclusiva deve priorizar a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, principalmente como um compromisso da educação pública.

Por outro ângulo, Garcia (2007) raciocina que as políticas de inclusão têm priorizado a educação, porém não conseguiram romper com a abordagem clínica, já que continuam atribuindo ao próprio sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso e, de acordo com o que estabelece a própria legislação, o processo de

escolarização em escolas de ensino regular continua dependendo de condições individuais.

Embora haja todo um debate que tenta direcionar o foco da pessoa e suas limitações para as respostas que as instituições educativas devem oferecer, percebe-se que a legislação ainda apresenta fortes vestígios da influência de um modelo integrador.

Ainda segundo Ferreira (2003), por trás de um debate sobre a Educação Especial e suas diferentes formas de atendimento, que vão dos serviços prestados em classes e escolas especializadas à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, todas essas mudanças têm como cenário a transferência de responsabilidades da União e estados para os municípios, transferência essa que afeta também a Educação Especial.

O Plano de Ação do Departamento de Educação Especial (2003) foi elaborado na gestão compreendida entre 2001 e 2004 e segue os eixos gerais que compõem o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz (IMPERATRIZ, 2003), como também adota a mesma terminologia “portadores de necessidades educacionais especiais”. No entanto, nos dois documentos há uma predominância da utilização do referido termo sem uma definição clara sobre os sujeitos a quem se refere. Conclui-se, pela análise, que não se referem apenas às pessoas que possuem deficiência, quando prevêm em suas diretrizes:

- Valorização da permanência dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, eliminando inclusive a nociva prática de encaminhamento, para classes especiais, de alunos que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina;
- Oferta de atendimento pedagógico especializado, no âmbito do ensino regular, a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não são portadores de deficiência ou de problemas de conduta; [...]

A esse respeito, embora o conceito tenha se ampliado de forma a não se limitar às pessoas com deficiência, é pouco provável que as normas específicas da Educação Especial consigam abranger todas as minorias a que a Declaração de Salamanca se refere (FERREIRA, 2006).

Em se tratando da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) afirmam que, tanto para

disseminar a política de inclusão como para estruturar os sistemas de ensino, é necessária uma política de colaboração entre a União, os estados e os municípios que proporcione uma inclusão planejada, gradativa e contínua. Dessa forma, tanto o ensino regular como o especial necessitam se adequar a essa realidade educacional.

Nessa perspectiva, é importante analisar a **estrutura de atendimento** do município para garantir o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além de planejar as diretrizes e metas para a educação do município, são necessárias ações para viabilizar o que foi definido em seu planejamento, pois as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) asseguram que, quando a escola não dispuser de recursos e informação suficientes para compreender as necessidades educacionais dos alunos ou identificar o apoio de que eles necessitam, deve recorrer a uma equipe multiprofissional. Esse atendimento em Imperatriz é prestado pelo CEMAPNE.

É fundamental que os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais sejam acompanhados o mais rápido possível, para que a demora não acarrete prejuízo maior a sua aprendizagem. Quanto à identificação das necessidades educacionais especiais que o aluno apresente e o seu devido acompanhamento, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) estabelece que “quanto mais cedo for a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças [...]”. Diante dessa afirmação, é necessário que se busque garantir a qualidade dos serviços prestados.

O apoio ao professor, segundo Mantoan (2004), não deve servir para identificar se o aluno aprende ou não e utilizar esse resultado como a razão de o professor não alcançar os objetivos propostos, desobrigando-o muitas vezes da aprendizagem dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais. Seu processo de escolarização deve ser discutido pelos gestores, professores, coordenadores e equipe técnica de forma que a equipe técnica não seja a única responsável pela aprendizagem.

Com a municipalização da educação, o município assume grande responsabilidade com o Ensino Fundamental, sendo necessário estruturar-se para garantir o acesso de todos à rede de ensino. Nessa perspectiva, é relevante que a política municipal contemple esse direito constitucional e que suas ações se voltem

à efetivação desse direito. No que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, é importante que se garanta o **acesso** aos diferentes níveis de escolarização.

Segundo dados do INEP (2000-2006), em Imperatriz, a rede municipal é a que detém o maior número de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para uma melhor visualização dessa realidade, buscou-se a especificação dos dados de 2006. Segundo dados do INEP, nesse ano a Pré-Escola¹⁷ detinha um total de 5.908 matrículas; no Ensino Fundamental, obteve-se um total de 31.407 matrículas, das quais o maior número (21.838) concentrou-se nas séries iniciais e o restante (9.569), nas séries finais do Ensino Fundamental; na rede estadual, nesse mesmo nível de escolarização, o resultado se inverte, concentrando o maior número de matrículas (6.969) nas séries finais, enquanto o número de matrículas nas séries iniciais era de 428.

TABELA 4 - Matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Imperatriz - 2006

Dependência	Pré-escola	Total	Ensino Fundamental	
			Séries e anos iniciais	Séries e anos finais
Estadual	0	7.397	428	6.969
Municipal	5.908	31.407	21.838	9.569
Privada	3.014	7.490	3.826	3.664

Fonte: MEC/INEP (2006)

Observa-se uma disparidade entre o número de matrículas da Educação Infantil (5.909) e as das séries iniciais do Ensino Fundamental (21.838), na rede municipal, fato que pode estar relacionado com diferentes fatores: o acesso à Educação Infantil ainda não está democratizado a todas as crianças, as políticas educacionais priorizaram a primeira fase do Ensino Fundamental, de acordo com as recomendações dos organismos internacionais, e o FUNDEF também priorizou esse nível de escolarização, como resultado de uma política que segue a lógica do Estado Mínimo e desobriga a esfera estadual cada vez mais das responsabilidades com a educação fundamental. Outros fatores da concentração de matrículas na primeira etapa do Ensino Fundamental são a evasão e a repetência.

¹⁷Preservou-se a denominação utilizada no Censo Escolar MEC/INEP, 2006.

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham de fato garantido o seu direito à escolarização e ao conhecimento, faz-se necessário que as instituições educativas percorram um longo caminho, objetivando mudar a realidade educacional existente, a começar pela conscientização de que a responsabilidade para com o sucesso da escolarização desses estudantes não deve ser apenas do professor ou da escola, mas envolve um esforço coletivo na estruturação de todo o sistema educativo.

A rede municipal de educação de Imperatriz não possui escolas ou classes especiais, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c, p.73), em seu artigo 7º: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação Básica”. Segundo dados do INEP¹⁸, entre 2004 e 2005 registrou-se um acréscimo percentual de 260,6% de matrículas desses estudantes nas escolas de ensino regular, o que significou a elevação do número de matrículas de 33 para 119. Entre 2005 e 2006, registrou-se um aumento de 101,6% (de 119 para 240 matrículas). Planejando a estruturação necessária ao atendimento desses alunos na rede municipal, o Plano Decenal de Educação de Imperatriz (IMPERATRIZ, 2003) estabelece a garantia de um espaço físico nas escolas para a implantação de sala de apoio pedagógico; no entanto, esses serviços só existem no CEMAPNE, restrito a um número reduzido de alunos que o procuram para acompanhamento.

De acordo com a coordenadora do CEMAPNE, primeiramente busca-se localizar o aluno que possui necessidades educacionais especiais, através de visitas às escolas realizadas pelo serviço de itinerância; depois, encaminham-se os estudantes ao CEMAPNE, onde são acompanhados pela equipe multidisciplinar. Todo o processo se inicia com o relatório do professor, acrescentando-se as informações da família e da equipe multidisciplinar. O acompanhamento é realizado em turno diferenciado do horário de estudo.

A equipe de itinerância presta acompanhamento também ao professor, orientando-o nos planejamentos e acompanhando-o em sala de aula e demais dependências da escola e coordenação. A equipe do CEMAPNE ainda é pequena em relação à demanda do Município. Para o serviço de itinerância, conta com

¹⁸Os percentuais foram calculados a partir dos números apresentados na Tabela 2 (p. 80).

apenas dois professores e enfrenta outras dificuldades relacionadas com a falta de estrutura adequada à realização do acompanhamento às escolas, pois contam apenas com vale transporte. Tanto a equipe encontra dificuldades para deslocar-se para as escolas como os alunos e seus acompanhantes, para chegar ao CEMAPNE. Além dos serviços prestados na sede pela equipe multidisciplinar, o Centro realiza também mutirões nas escolas com toda a equipe, com o objetivo de atender a comunidade escolar.

Para que a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais aconteça, é necessária uma reestruturação das escolas no que se refere ao espaço físico, pois muitas escolas da rede municipal possuem uma estrutura física inadequada, independentemente de o aluno apresentar necessidades educacionais especiais ou não. Além disso, são necessários profissionais capacitados para a inclusão e recursos didáticos apropriados.

Os dados do INEP, embora indiquem aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal, a garantia do acesso às escolas de ensino regular constitui um grande desafio para a educação municipal. Garantir a acessibilidade desses alunos nas escolas públicas de ensino regular depende intrinsecamente de uma estrutura de atendimento que não se limita ao espaço escolar. De acordo com o artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº02/01 (BRASIL, 2001c, p.76), os sistemas de ensino:

[...] devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário, e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Além de representar obstáculos à escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a ausência desses recursos também interfere na garantia de uma educação de qualidade. O CEMAPNE presta acompanhamento aos alunos matriculados na rede pública municipal na Educação Infantil e Ensino Fundamental. No entanto, é necessária uma política que busque também incluir aqueles que estão fora da escola. De acordo com técnicos que compõem a equipe do CEMAPNE, as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais que estão fora da escola são atendidos à medida que suas famílias

procuram o atendimento da equipe, que realiza o acompanhamento e orienta a família a procurar uma escola do bairro. Esses serviços ficam restritos a uma minoria que procura o CEMAPNE, já que faltam ações que abranjam também os que se encontram fora da escola.

O Plano de Ação elaborado pela coordenação de Educação Especial (2003) estabelece ações em parceria com os agentes de saúde, com vistas a levantar dados sobre o número de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais que estejam fora da escola. No entanto, falta uma política eficaz que garanta a efetivação desse objetivo. Segundo Prieto (2002, p. 54), “Os municípios devem investir na busca de informações sobre os alunos que freqüentam sua rede de ensino, bem como sobre a população que está fora da escola”. Essa realidade é que vai revelar quais recursos educacionais serão necessários para atender à demanda educacional. Assim, são muitos também os desafios para a inclusão dos alunos que se encontram fora da escola.

Para falar do acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular, é imprescindível que se considerem dois aspectos analisados por Ferraro (2007): a exclusão da escola e a exclusão na escola. A exclusão da escola está diretamente relacionada com o acesso e a permanência, mas existe outro agravante, que é a exclusão na escola, do que depende o sucesso ou fracasso no processo de escolarização. Trata-se de aspectos a ser também considerados em uma política educacional que tenha como objetivo a inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular.

Ferreira (2006) observa que a expansão das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas não apresenta uma progressão para o Ensino Médio, situação em que a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos variam do não atendimento ao atendimento quase exclusivo em instituições filantrópicas.

O autor acrescenta que, além do problema da insuficiência de vagas nos diferentes níveis e modalidades da educação, existe outro fator, que é a distorção idade-série, pois quase 50% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental se encontram em idade acima de 15 anos. Esses dados demonstram a importância de um sistema educacional que ofereça acesso aos diferentes níveis e modalidades de educação e possibilite a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de diferentes faixas etárias.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b, p. 132), “A Educação Especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante”. No entanto, a Educação Especial também sofre os efeitos de uma política que prioriza o Ensino Fundamental, principalmente a primeira fase, o que gerou prejuízos tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Médio, sendo que, para o Ensino Fundamental, representou um crescimento quantitativo sem melhoria da qualidade.

A educação brasileira está organizada de forma que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, principalmente as séries iniciais, estão sob a incumbência quase exclusiva da esfera municipal, parte do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são de responsabilidade da rede estadual e a Educação Superior, de responsabilidade também quase exclusiva dos estados e da União. Segundo Prieto (2002), faz-se necessário um planejamento em que as diferentes esferas do governo estejam articuladas, para que a mudança de um nível para outro ou de uma esfera para outra não comprometa o processo de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente por falta de recursos especializados.

A Educação Especial, por ser uma modalidade de educação, de acordo com Mantoan (2006), não pode substituir os diferentes níveis de escolarização, exceto a Educação de Jovens e Adultos, cujo caráter é substitutivo, pois representa uma oportunidade para aqueles que não cursaram o Ensino Fundamental na respectiva faixa etária. Atribui-se à Educação Especial um importante papel no sentido de apoiar os alunos com necessidades educacionais especiais que deveriam estar matriculados nas escolas de ensino regular, de acordo com sua faixa etária.

O planejamento de uma política educacional requer trabalho não apenas com dados da realidade nacional e estadual, mas que se aprimore a viabilização de informações sobre a realidade do município como ponto de partida para o planejamento. Segundo Prieto (2002), o planejamento de uma política educacional municipal que tem como objetivo a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais requer a construção de indicadores quantitativos e qualitativos. O planejamento de uma política deve partir de dados que revelem a estrutura e as condições de funcionamento da rede educacional, sendo necessário

conhecer o número de escolas, seu tamanho, localização, condições físicas dos prédios e materiais. Além dessas informações gerais, é importante que se conheçam informações específicas sobre cada escola, tais como número de turmas e quantos alunos possuem em cada turma.

Dando continuidade à análise, são relevantes também as informações sobre os profissionais que compõem a rede pública municipal, as condições de sua admissão, sua formação acadêmica, instituição que cursou e se possuem ou não conhecimento sobre Educação Especial. Esses dados constituem um conjunto de informações que englobam a estrutura de atendimento e a abrangência da rede pública municipal de educação, bem como possibilitam ao poder público prever o investimento necessário para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que requer qualificação dos professores, melhoria das estruturas físicas das escolas, materiais e equipamentos necessários.

Uma política educacional que busque a inclusão de todos, segundo Prieto (2002), requer planejar as ações e o comprometimento político com sua implementação. Para aprimorá-la, faz-se necessário avaliar os resultados alcançados pelos serviços e programas. Essa avaliação deverá proporcionar a identificação dos avanços alcançados, assim como subsidiar novas ações que devem ser implantadas de acordo com as necessidades levantadas. Tais medidas demonstrariam o grau de comprometimento do Poder Público com a efetivação dos direitos proclamados na legislação.

5 DESVELAMENTOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos através das entrevistas realizadas com gestores e diferentes profissionais que atuam no setor da coordenação, como também os professores que possuem em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados serão analisados levando-se em consideração o referencial teórico da pesquisa e o que diz a legislação em diferentes esferas, incluindo-se o que estabelece os documentos municipais como prioridades da política educacional.

5.1 A inclusão na voz dos sujeitos da pesquisa

Com o questionamento sobre o que é inclusão, buscou-se analisar como os conceitos estão sendo construídos na realidade escolar por diferentes sujeitos. Esses conceitos expressam diferentes visões de mundo e sociedade. Assim, sob um mesmo conceito, podem estar sendo construídos diferentes significados; é necessário, portanto, que se tenha clareza dos diferentes posicionamentos.

Para Mendes (2006, p. 397), “uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar”.

As entrevistas realizadas permitiram identificar três categorias de concepções na definição do que é inclusão para os diferentes sujeitos da pesquisa. A primeira está relacionada com a inclusão social, a segunda e a terceira se referem à inclusão educacional, sendo que a segunda se restringe à inclusão como acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular, enquanto a terceira engloba também a permanência desses estudantes e a garantia da aprendizagem.

Tabela 5 - Distribuição das respostas sobre o conceito de inclusão

Conceituação ampla relacionada com o contexto social	Sujeitos	%
Inclusão é ter direito à educação, saúde, moradia, alimentação; é estar junto não só na educação e sim em todos os meios; significa pensar desde os que apresentam deficiências até os que vêm de sucessivas reprovações.	G2, G5, SE	13.64%
Conceituação relacionada com o acesso dos alunos às escolas de ensino regular		
Significa garantir iguais oportunidades educacionais a todos aqueles que muitas vezes não podem se deslocar para centros especializados. Nesse sentido, as oportunidades educacionais estão mais próximas de suas casas.	G1, PC2	50,00%
É possibilitar o convívio das crianças que possuem deficiência com as crianças consideradas normais, estudando juntas nas escolas de ensino regular, o que contribui para sua socialização e evita a exclusão.	PC1, P6, P4, P7 P8, P9, P10	
É incluir todos sem distinção, independente de diferenças étnicas ou outras (...) a escola é o local para a inclusão acontecer.	P5, P12	
Conceituação relacionada com o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem		
Significa colocar as crianças com necessidades educacionais especiais junto com os alunos normais, até como uma forma de o governo gastar menos, pois as crianças estão apenas sendo jogadas nas salas, mas não estão aprendendo.	G3	36.36%
Significa não separar as crianças que apresentam problemas, fazendo com que se sintam incluídas e não excluídas, pois essas crianças são iguais a todas as outras, embora apresentem algumas diferenças. No entanto, a inclusão como está acontecendo não está incluindo, pois, quando essas crianças chegam a uma escola da rede municipal, o espaço que oferecem a elas não é o que se almeja, os professores não estão preparados; portanto, a inclusão só existe no papel.	P1, G4, P2, OE, VD, P11	
Significa ter amor a essas crianças e saber desenvolver atividades em sala que as incluam.	P3	

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Observa-se que no primeiro grupo (13.64%), os sujeitos apresentam em seus depoimentos um conceito de inclusão relacionado com a garantia de direitos ligados à própria cidadania, sendo a educação um desses direitos. De fato, segundo Mézсарos (2005), os processos educacionais e sociais estão interligados, de modo que, para transformar a educação, faz-se necessário transformar as práticas sociais, caso contrário as mudanças se limitam a pequenos ajustes, inclusive no contexto educacional.

A educação reflete o modelo de sociedade existente e é a partir desse modelo que se deve analisar o desafio que representa a efetivação da inclusão educacional em uma sociedade em que a exclusão atinge a maioria da população, o que vem se agravando sob os efeitos da globalização. A esse respeito, Mittler (2003) afirma que a exclusão inicia antes mesmo de a criança nascer, tendo como causa a situação socioeconômica dos pais, que enfrentam problemas como o desemprego,

moradia inadequada e o freqüente risco de doenças. Esses fatores exercem influência direta sobre o desenvolvimento dessas crianças, que geralmente já chegam à escola em situação de desvantagem em relação às demais. Segundo o autor, não há como negar as evidências de que essas crianças estão mais suscetíveis a apresentarem baixo rendimento acadêmico e fracasso escolar.

Para diferentes sujeitos (50,00%), prevalece um conceito de inclusão limitado ao acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular, o que implica o falso pressuposto de que o simples acesso representa a garantia de direitos, ou condicionado à inexistência de escolas separadas em modalidade normal e especial. Em ambos os casos, não expressaram a preocupação de verificar se a escola está respondendo às reais necessidades desses estudantes. Além disso, convém observar que, em Imperatriz, o acesso ainda é insatisfatório ante a demanda, principalmente quando se leva em consideração que as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Municipal têm contemplado o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública, mas não abrangem a demanda que se encontra fora da escola.

A inclusão não pode ser confundida com o mero acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais à escola. Na compreensão de Prieto (2005), o problema não deveria constituir apenas em se saber se o aluno está na escola, mas se a escola está conseguindo atender a suas necessidades, pois, caso contrário, corre-se o risco de que esses estudantes permaneçam excluídos, a despeito do acesso à escola. Observa-se que a prática integradora que incluía os que a ela conseguiam se adaptar passou a ser questionada pelo paradigma inclusivo exatamente em virtude da necessidade de se oferecer respostas às diferentes necessidades dos alunos.

Nas conceituações de diferentes sujeitos, encontram-se presentes as palavras “igualdade” e “diferença”. O reconhecimento da igualdade de todas as pessoas está respaldado tanto em documentos internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e Declaração de Salamanca, de 1994), como na legislação nacional (CF e LDB), pautados por princípios democráticos que, para Cury (2005, p. 34), “[...] supõe tanto a igualdade para o que é igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos [...]”. Depreende-se do raciocínio do autor que a

igualdade ou a diferença não devem se constituir em elementos utilizados para inferiorizar nem discriminar as pessoas.

Assim, é importante que se compreenda a inclusão como um novo paradigma educacional que reconhece a heterogeneidade como fator fundamental e inerente ao ser humano. Para Mantoan (2003, p. 55),

A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regulares e especiais, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

A identificação das características dos estudantes como elementos definidores de seu sucesso ou fracasso cedem lugar à concepção que questiona o caráter opressivo da sociedade e suas instituições. A inclusão deve ser pensada não apenas como uma resposta aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas como um processo global que represente mudanças também para aqueles que estão sendo vítimas de fracasso escolar.

No entanto, Beyer (2006) observa que não há uma descontinuidade entre a educação integradora e a inclusiva, pois foi a partir das inúmeras experiências realizadas que se tornou possível vislumbrar uma perspectiva de educação que contemple todas as necessidades educacionais especiais que esse processo de escolarização requer. A não descontinuidade pode implicar, ainda, segundo o autor, o risco de se cair no equívoco de propor uma educação inclusiva, mas de prática integradora.

Nessa perspectiva, convém observar que, apesar de 50,00% dos profissionais entrevistados associarem o conceito de inclusão ao acesso à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, um percentual significativo dos depoimentos (36.36%) confirma que a inclusão não está de fato acontecendo. Os primeiros apresentam uma visão restrita de inclusão e não questionam se a escola está atendendo às reais necessidades desses estudantes; os segundos, em percentual menor, concebem a inclusão como a permanência na escola e a garantia da aprendizagem, e apontam causas dificultadoras desse processo.

Através do que revelaram os depoimentos, diferentes fatores são apresentados como possíveis entraves à efetivação da inclusão, tais como

despreparo dos professores, não aprendizagem dos alunos, fatores pedagógicos ou as diferentes formas de exclusão que podem ocorrer em relação a esses estudantes. Percebe-se também que os fatores apresentados mostram indícios de mudanças, à medida que tiram o foco das limitações dos alunos para questionar fatores relacionados com a formação dos professores, sua prática e outros componentes do processo de aprendizagem.

De qualquer forma, apesar de as falas dos depoentes indicarem o reconhecimento da importância de que o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais não ocorra de modo segregado, mas juntamente com os demais alunos, observa-se também que, embora de forma tímida, admitem que a inclusão, nas escolas em que atuam, não está acontecendo como deveria. Essa contradição confirma, em suma, que a inclusão não se compreende apropriadamente como a simples inserção desses alunos nas escolas de ensino regular. É o que reiteram autores como Mantoan (2003), Ferreira (2006) e Prieto (2005).

Constata-se que o conceito de inclusão que está sendo construído nas escolas revela, em sua maioria, uma visão limitada aos alunos com necessidades educacionais especiais, não contemplando o conceito de inclusão da Declaração de Salamanca, que abrange todos os grupos mais suscetíveis à exclusão, uma exclusão que tem origem no âmbito social e continuidade no sistema escolar. Segundo Kassir (2006a), está previsto também na LDB que as escolas devem adequar-se para atender a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças étnicas, sociais, culturais ou de outra ordem, como no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, duplo equívoco foi identificado entre aqueles que limitaram o conceito de inclusão à inserção desses estudantes nas escolas de ensino regular, já que restringem tanto o seu conceito aos que apresentam alguma deficiência como também o conceito de inclusão à inserção em escolas regulares.

Por outro ângulo, constata-se que os sujeitos da pesquisa atribuíram à inclusão um significado que se direciona preponderantemente à inserção física dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar sem, contudo, definir claramente o que essa inserção pode implicar em termos de mudanças tanto na prática do professor como de atitudes que devem envolver professores, alunos e a sociedade de modo geral. O pior é que, ainda que

indiretamente, essa postura pode representar uma tendência ao equívoco de que, também no que diz respeito ao sucesso ou fracasso do processo de escolarização, o processo de inclusão se restrinja ao desempenho individual e particular desses alunos.

Observa-se que, nas representações dos dois grupos que se voltam para a inclusão educacional, encontra-se presente uma conceituação que identifica a inclusão com o fim das escolas separadas para alunos normais e com necessidades educacionais especiais. Esse aspecto da questão tem como marco uma realidade em que a Educação Especial surgiu e se desenvolveu à margem da educação regular, como um sistema paralelo de educação.

Dentre os inúmeros depoimentos que se referem a direitos e igualdade, considera-se relevante o que revela a fala de um dos entrevistados (G3), quando chama a atenção para a possibilidade de que, por trás de um discurso do direito à educação regular para todos e da defesa de uma educação humanitária, pode estar implícita a intenção de reduzir gastos com a educação dos estudantes com necessidades especiais. A esse respeito, Mendes (2006) esclarece que apenas os países desenvolvidos possuíam os sistemas educacionais paralelos especializados, que aplicavam programas de alto custo. Assim, o crescimento da demanda por esses serviços por parte de alunos excluídos das escolas regulares, no período da crise mundial do petróleo, tornou inviável os programas especializados. Soma-se a esses fatores a organização das pessoas com deficiência em luta por seus direitos. Dessa forma, intensificaram-se as críticas aos sistemas segregacionistas e a defesa pela educação integradora que se disseminou em nível mundial a partir da década de 70, como resposta a diferentes interesses.

Nesse período, afirma Jannuzzi (2004), no Brasil a educação se vincula aos interesses do setor econômico do país e assume o compromisso de preparar a força de trabalho necessária ao setor produtivo. Nesse contexto, a educação passa a ser considerada elemento relevante do desenvolvimento, de modo que, para garantir a eficiência, seu planejamento passou a se assemelhar ao do modelo fabril, no entanto, com baixos investimentos. Como o acesso à educação ainda era restrito e bastante elitista, tendia-se a privilegiar aqueles que apresentassem melhor empenho, o que representava um desafio extra para as pessoas com deficiência. No que se refere à Educação Especial, segundo a autora, constata-se uma centralidade na própria deficiência e sua comparação e diferenciação com o aluno normal.

Posteriormente, esse modelo foi criticado, pois a integração dessas pessoas dependia mais de um esforço individual do que de mudanças da sociedade ou das instituições educativas para integrá-las, numa situação tal que as pessoas com maior comprometimento geralmente permaneciam segregadas. No entanto, segundo Omote (2004), as bases para o modelo integrador serviram como terreno fértil para aceitação das idéias defendidas pela educação inclusiva, difundidas mundialmente a partir da década de 90. De qualquer forma, a possibilidade aventada pelo G3 de que a inclusão consiste em alternativa de redução de gastos não deve ser desconsiderada, assim como não se deve deixar de levar em conta os resultados da organização das pessoas em luta pelos seus direitos.

Apesar de constituir um consenso, a inclusão ainda se vê à volta com opiniões divergentes quando se trata de pessoas com deficiência mais severa. Segundo Mendes (2006), em extremos diferenciados se encontram a inclusão total e a educação inclusiva. A primeira defende a inclusão de todos, independentemente do grau de limitação; a segunda, embora reconheça a classe comum como a melhor opção, ressalva que não será adequada a todos, o que justifica a existência de serviços tanto de apoio quanto educacionais, destinados às pessoas com deficiências severas, paralelamente às escolas regulares. De todo modo, a educação inclusiva foi a opção que se expandiu em nível mundial, prevalecendo seus fundamentos também na legislação nacional.

Após a conceituação do que é inclusão, considerou-se relevante também conhecer que significado os sujeitos da pesquisa atribuem ao termo “necessidades educacionais especiais” e a quem se refere, considerando-se que, ao longo da história, segundo Ferreira (2006), diferentes termos foram utilizadas, tais como “deficiente”, “excepcional”, “educandos com necessidades especiais” (LDB), “portador de deficiência” (CF), “pessoas portadoras de deficiência”, “portadores de necessidades educacionais especiais” (Política Nacional de Educação Especial, 1994), “educandos com necessidades educacionais especiais” (CNE/2001) e “pessoas com necessidades especiais” (PNE/2001). No percurso da evolução do enfoque da problemática da inclusão, pode-se verificar que houve não só uma mudança conceitual como também em relação aos destinatários das diferentes formulações teóricas e legais.

Durante um longo período, o modelo da Educação Especial se baseou nos *deficits* dos sujeitos, o que deu origem a diferentes categorizações. De acordo

com esse modelo, as origens das dificuldades estavam centradas na própria pessoa. Posteriormente, as políticas de Educação Especial no Brasil adotam uma perspectiva inclusiva e desloca, de forma crítica, o olhar para a sociedade e suas instituições educativas, na perspectiva de responder às diferentes necessidades que os alunos apresentem.

A partir desses pressupostos, buscou-se conhecer, no cotidiano das escolas pesquisadas, como os sujeitos da pesquisa conceituam o termo “necessidades educacionais especiais” e a quem se referem quando o empregam.

Tabela 6 - Distribuição das respostas relativas à conceituação do termo “necessidades educacionais especiais”

Conceituação relacionada com a deficiência	Sujeitos	%
Envolve todos os alunos que apresentam deficiências.	G3, PC2 P7, P8	22.73%
O termo se refere a crianças que têm problema mental, físico, visual ou auditivo. Já a criança que possui dificuldades de aprendizagem não faz parte desse grupo, depende, em primeiro lugar, da família, mas esta não a acompanha.	P12,	
Conceituação relacionada com a aprendizagem		
São crianças que não aprendem como as outras, que precisam de uma atenção especial, pois cada uma aprende da sua forma; o deficiente visual se diferencia do auditivo, o mental vê e ouve, mas já apresenta outra necessidade.	P1, P4	27.27%
São crianças que apresentam dificuldades de acompanhar o ritmo dos outros alunos, isto é, apresentam dificuldade em aprender e até mesmo em conviver. Necessitam de maiores cuidados para que não se sintam inferiores.	P2, P3 P9, P10,	
Conceituação relacionada com a deficiência e dificuldades de aprendizagem e diferenças comportamentais		
É a criança que tem alguma dificuldade, seja de ordem física, sensorial ou cognitiva e de socialização na escola. Muitos necessitam de acompanhamento pedagógico. O recurso ou falta dele pode levar o aluno a ser considerado portador de necessidades especiais.	SE, PC1 OE, P11	50,00%
Seria preciso maior critério na definição do termo, pois parece que está ficando tão amplo que está perdendo o sentido; dificulta saber quem são esses alunos.	G1	
O termo não se limita apenas às crianças que apresentam alguma deficiência, mas engloba alunos indisciplinados, passivos, oriundos de famílias desestruturadas, que sofrem preconceito e discriminação e de todos aqueles que necessitam de acompanhamento pedagógico.	P5, P6, G5, VD, G2, G4	

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Para o primeiro grupo, o conceito se refere às pessoas deficientes; para o segundo, às necessidades de aprendizagem; e, para o terceiro grupo, refere-se às pessoas que possuem deficiência, dificuldade de aprendizagem e diferenças comportamentais.

Ao questionamento sobre o significado do termo “necessidades educacionais especiais”, do total de entrevistados, 22.73% considera que se refere a alunos com deficiência. Ressalva-se, no entanto, que a limitação dos conceitos elaborados pode significar um conhecimento restrito por parte dos sujeitos em relação ao tema, o que dificulta uma discussão ampliada.

É importante que se discuta a deficiência não apenas do ponto de vista biológico como também do social. A esse respeito, Glat (2004) esclarece que o indivíduo se constitui de uma parte orgânica e outra caracterizada por aspectos socioculturais em que sua identidade vai se definindo de acordo com diferentes papéis que representa na sociedade. O mesmo não ocorre com os deficientes, que têm seus papéis estigmatizados e quase sempre representam um único papel, que é o de ser deficiente. Para a autora, a socialização estigmatizada inicia com a família e é reforçada pela escola e demais instâncias da comunidade, sendo que a pessoa considerada deficiente acaba por reagir não apenas de acordo com suas limitações biológicas, mas, de forma enfática, conforme o papel estigmatizado que lhe foi atribuído. Assim, só a efetiva inclusão das pessoas com deficiência ao universo das consideradas normais pode representar possibilidades de rompimento com a injusta realidade que tem perdurado.

Para tanto, os conceitos devem ser compreendidos sempre de modo vinculado à realidade em que se inserem. Isso porque, apesar da prevalência teórica do paradigma inclusivo, quando se trata de pessoa com deficiência, perdura uma herança das categorizações, em que a causa do fracasso está estritamente relacionada com a deficiência. A esse respeito, Bueno (1993) pondera que não se pode negar que essas pessoas tenham limitações, mas se deve ter em mente que o elemento definidor do seu sucesso escolar e social está relacionado com as diferenças de classe existentes na sociedade capitalista. Esse fator é que define a maior ou menor possibilidade de inserção com sucesso dessas pessoas, seja nas instituições educativas ou na sociedade de forma geral.

Durante a história da humanidade, vários termos foram utilizados para denominar a pessoa com deficiência, mas essas conceituações serviram também para estigmatizar e rotular as pessoas. Estabeleceram-se categorizações a partir de diagnósticos clínicos que acabavam por enfatizar as características negativas das pessoas com deficiência, em detrimento de suas potencialidades, até que outras conceituações surgissem como alternativas menos discriminatórias. Nessa

perspectiva, a expressão “necessidades educacionais especiais”, de acordo com Gonzáles (2002, p. 79),

[...] supera a concepção clássica da Educação Especial como a educação de alunos com *déficits* e, portanto, exclusiva de alguns poucos, para avançar até um novo conceito de Educação Especial como resposta educativa à diversidade humana que procura condições normalizadoras e favorecedoras do desenvolvimento de todos os cidadãos.

Submetida à análise crítica, a terminologia baseada nos *deficits* começa a dar lugar ao conceito de “necessidades educacionais especiais”, ante a urgência de respostas educativas que favorecessem o desenvolvimento de todos. Dessa forma, o conceito de inclusão assume novo delineamento e já não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem.

Para Bueno (1997), a Educação Especial surgiu para atender a dois interesses contraditórios: ao mesmo tempo em que oferece oportunidades educacionais às pessoas com deficiência, funciona também como um instrumento para segregar essas pessoas. Ainda segundo o autor, como a sociedade moderna se desenvolveu fundada na produtividade, a escola não foge à regra e se utiliza de práticas homogeneizadoras para garantir os resultados esperados; por conseqüência, são excluídos os que fogem à regra, por apresentar desempenho superior ou inferior.

Nesse contexto, as instituições educativas, por meio de suas práticas tradicionais, não têm beneficiado uma grande parcela da população. Na tentativa de reverter essa realidade, surge o paradigma da educação inclusiva, que tem o claro objetivo de garantir a todos o pleno acesso ao direito ao ensino regular público, independentemente das diferenças que possam apresentar. De acordo com o que afirma Mantoan (2003, p.67-68), “Eis aí um grande desafio a ser enfrentado quando nos propomos a organizar as escolas, cujo paradigma é meritocrático, elitista, condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos [...]”. Assim, é importante se ter consciência de que não se trata apenas de diferentes conceituações compreendidas abstratamente, mas de mudanças que devem se refletir na realidade concreta das pessoas.

Em prosseguimento à análise, outras conceituações se revelam através dos depoimentos que expressam a compreensão dos sujeitos em relação ao termo

“necessidades educacionais especiais”. Identifica-se nas entrevistas que, para um considerável número de sujeitos, o termo se refere aos alunos com deficiência (22.73%); para uma proporção um pouco maior (27.27%), o termo diz respeito aos alunos com dificuldades de aprendizagem; o terceiro grupo, mais amplo ainda, relaciona o termo tanto estudantes que apresentam deficiência como dificuldades de aprendizagem (50.00%). Além disso, acrescentam-se diferentes tipos de comportamento que os alunos possam apresentar.

Em conformidade com relatos que retratam a realidade concreta dessas escolas e desses professores, Bueno (1997) ressalta que, se o termo “necessidade educacional especial” permitiu a substituição de expressões pejorativas, bem como a ampliação da democratização do ensino para grupos excluídos, em contraposição, perde-se na precisão, quando também outras crianças estão fazendo parte do grupo com anormalidades, com problemas muito próximos das crianças consideradas normais, e sendo excluídas. Esse fato foi observado no depoimento de G1, que, quando questionado, disse que a amplitude do termo dificulta a definição dos indivíduos a quem se refere.

Além de associarem ao significado do termo não só as deficiências, mas também as dificuldades de aprendizagem, alguns depoimentos também registram um redirecionamento do olhar para a escola, atribuindo-lhe responsabilidades para com a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, Mendes (2006) esclarece que, em uma perspectiva inclusiva, as diferenças são inerentes ao ser humano; no entanto, reconhece que a escola está acentuando ou provocando desigualdades, seja baseada em diferença pessoal, social, cultural e política, o que implica a necessidade de uma profunda reestruturação.

Assim, é importante que se reflita sobre o papel que a escola cumpre em uma sociedade capitalista em que, embora se vislumbre a inclusão, a exclusão de diferentes formas se faz presente, principalmente entre as classes menos favorecidas economicamente. São inúmeras as causas que podem levar as crianças dessas classes a fracassarem na escola. A esse respeito, Mittler (2003) comenta que alguns culpam as próprias crianças por serem menos inteligentes, outros atribuem a causa à família, que não oferece acompanhamento aos filhos; em outras circunstâncias, o olhar se volta para a escola, que trabalha com uma baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos; e há, ainda, os que responsabilizam o governo, em virtude dos baixos investimentos na educação.

Dessa forma, a democratização da educação ainda se apresenta como um grande desafio a ser alcançado.

A instituição escolar, como parte integrante de um universo maior, que é a sociedade, reproduz em seu interior modos de pensar e agir que permeiam as relações sociais. Candau (2003 p. 24) afirma: “[...] ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo, às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar”. Inúmeros fatores podem contribuir para que, principalmente os alunos com necessidades educacionais especiais, fracassem na vida e na escola.

As entrevistas com os diferentes sujeitos da pesquisa revelaram que muitos profissionais ainda apresentam uma visão limitada sobre os termos em questão, sendo que, em algumas situações, os sujeitos demonstraram dificuldades para elaborar tanto o conceito de inclusão como o de necessidade educacional especial. Esse fator pode estar associado à falta de um conhecimento teórico mais aprofundado sobre essa temática. A maioria dos depoimentos revelou, de forma enfática, que o fracasso no processo de escolarização está no próprio aluno, sendo que pouco se questionou o papel da escola como elemento desse sucesso ou fracasso.

Após investigar a compreensão que os sujeitos da pesquisa possuem sobre os conceitos abordados, considerou-se relevante também conhecer a opinião desses profissionais sobre a política de educação inclusiva na rede municipal de ensino, levando-se em consideração que a legislação vigente, em seus diferentes níveis, estabelece a garantia do direito à educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Tabela 7 - Distribuição das respostas sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino

PROBLEMAS EXPLICITADOS	Sujeitos	%
Relacionados com a fase de estruturação da rede municipal de educação para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais		
Estão tendo apoio, mas as dificuldades são muitas. Hoje tem o CEMAPNE, que acompanha os alunos e a escola; então, não se pode dizer que as coisas não estejam melhorando, o que dá um pouco de esperança. O CEMAPNE tem conhecimento das escolas onde estão essas crianças, possuem uma equipe de profissionais capacitados; no entanto, a escola necessita de maior apoio.	G1, G2, PC2 e P2	18.2%

Relacionados com a falta de acompanhamento aos estudos		
Está deixando a desejar, pois os alunos só estão sendo encaminhados; faltam materiais adequados, uma melhor estrutura da escola. O governo está se eximindo da responsabilidade pela educação desses alunos, que antes acontecia em escolas especializadas.	G3	40.9%
Considero que está faltando chegar até a escola. Não sei se esta política está sendo encaminhada adequadamente. Embora tenham declarado no Censo que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, o acompanhamento ainda não chegou até a escola. A escola deveria ter o CEMAPNE como apoio. Não sei onde está a falha, se é no sistema ou nas pessoas que atuam nesses órgãos. Só sabem dizer que as escolas têm que aceitar essas crianças com necessidades educacionais especiais, mas não dão suporte. A Secretaria de Educação tem se preocupado mais com a burocracia que com o ser humano.	G4, G5, SE e PC2, VD	
Falam muito em inclusão, mas deveriam oportunizar que ela aconteça. Como exemplo, pode-se citar a inadequada estrutura física da escola e o número de alunos que possui; por mais que se preocupe com eles, suas necessidades são maiores e com 30 alunos não dá para atender. A escola necessita de muitas coisas [...], não adianta estar na mídia falando de inclusão enquanto não se olha a realidade da escola.	P3, P4 e P5	
Relacionados com a falta de acompanhamento Ao professor, ao aluno e à família		
A política de inclusão do município não está acontecendo de forma satisfatória. Não adianta colocar a criança na sala e não qualificar o professor, pois as crianças são especiais, mas necessitam aprender. Falta espaço físico adequado, recursos didáticos também. Só fazem falar, mas não oportunizam ao professor condições de desenvolver o trabalho. É difícil chegar em sala, ter dois ou três alunos com problemas, como surdez, e não saber como trabalhar. A Secretaria de Educação informa que a escola vai receber e que não pode rejeitar.	P1, P7 P9 P10 P11, P12 e PC1	40.9%
Acho que a política só existe no papel e para arrecadar verbas; seria preciso dá condições à família desde o pré-natal, pois vários fatores interferem, desde a alimentação, trabalho para as famílias [...] a maioria dos alunos é criada apenas pela mãe. As crianças que possuem necessidades educacionais especiais deveriam ser acompanhadas em outro horário, sendo necessário trabalhar também com a família, mas os pais, por inúmeras dificuldades, não vão se deslocar com essas crianças até o CEMAPNE; portanto, necessitam buscar alternativas para se viabilizar o trabalho que prestam.	P6, P8	

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Observaram-se, nos diferentes depoimentos, que as opiniões dos sujeitos se dividem entre os que afirmam que o Município está se estruturando para atender os alunos com necessidades educacionais especiais (em menor número: 18.2%), os que demonstram certo descontentamento com o acompanhamento à escola de forma geral (um número expressivo: 40.9%) e entre os que especificaram a falta de acompanhamento ao professor e ao estudante (igual número: 40.9%).

Entre os profissionais que mencionaram que o Município está em fase de estruturação, observa-se que reconhecem a importância de existir, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, um setor que contribua com a efetivação de uma política educacional voltada à inclusão dos alunos com necessidades educacionais

especiais nas escolas da rede pública municipal, tal como o prevê o Plano Decenal de Educação Municipal de Imperatriz (IMPERATRIZ, 2003). No entanto, também comungam da opinião de que as escolas necessitam de um acompanhamento mais efetivo por parte desse setor.

Percebe-se um descontentamento quase generalizado por parte dos sujeitos entrevistados com a política de educação inclusiva promovida pela rede municipal de ensino. Esse descontentamento, segundo os depoimentos, é oriundo da falta de apoio às escolas no sentido de oferecer as condições necessárias à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

A partir do posicionamento dos diferentes sujeitos, foi possível conhecer também parte das dificuldades e angústias enfrentada por esses profissionais em sua atuação docente.

O acesso de todos à educação é uma importante medida para a democratização do ensino, mas os diferentes relatos ressaltam que não basta apenas garantir o acesso, mas se deve também oferecer condições para que a escola desenvolva um trabalho que atenda às necessidades dos alunos, incluindo-se os que possuem necessidades educacionais especiais. Portanto, embora o direito à educação esteja garantido pela legislação em seus diferentes níveis, percebe-se nos depoimentos a existência de uma distância entre o que está regulamentado na legislação e o que realmente se efetiva.

De acordo com os diferentes relatos, a política de educação inclusiva é falha. Segundo as entrevistas realizadas, as escolas têm se deparado com inúmeros problemas, entre eles se destaca uma estrutura física inadequada, situação que se torna mais grave quando o estudante possui um comprometimento físico. Nessas escolas, observou-se que a única mudança que ocorreu em suas dependências foi a construção de rampas. Constata-se também que um número expressivo de profissionais se referiu à necessidade de um acompanhamento efetivo do CEMAPNE, que não tem sido condizente com as necessidades das escolas.

Outro aspecto relevante se encontra presente no depoimento de uma professora, ao afirmar que o número de estudantes que atende dificulta o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, uma das gestoras (VD) acrescenta que “a Secretaria de Educação não informa quanto à questão de reduzir número de alunos em salas que possuem esses estudantes; só tomei conhecimento em um curso que participei”. Diante dessa afirmação,

questiona-se se os objetivos da política educacional desenvolvida pelo município vão além da simples inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular e se realmente a educação inclusiva está sendo prioridade da política educacional desenvolvida na rede municipal.

As dificuldades que se desvelaram através dos diferentes depoimentos possibilitam refletir sobre o desafio que a educação inclusiva requer, quando o que se pretende é romper com o discurso, tendo como perspectiva ações que concretizem o que a legislação estabelece. Para Mantoan (2003, p. 81), “ensinar em uma perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Nessa perspectiva, é bom lembrar que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não deve ser vista apenas como uma responsabilidade da escola, mas de toda a sociedade.

Entre os inúmeros problemas que geram descontentamento com a política municipal, encontra-se presente, de forma enfática, em diversos depoimentos, a falta de acompanhamento ao professor e ao estudante, já que as ações implementadas não estão chegando até a escola. Para Prieto (2005), a maioria dos profissionais que atuam na rede municipal em diferentes realidades não possui conhecimento sobre como trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais e acabam vendo a inclusão como uma obrigatoriedade da lei, realidade que se reflete no que diz P9: “Já que se tem que fazer a inclusão, é necessário que se ofereçam condições e falta preparar o professor”. Assim, compreendida por muitos como uma obrigatoriedade legal, desvirtua-se a inclusão como possibilidade de construção de uma escola que acolha a todos.

São inúmeras as barreiras encontradas para se transformar a realidade educacional em que uma minoria consegue obter sucesso enquanto a maioria não consegue ultrapassar os mecanismos de exclusão que perpassam o cotidiano escolar. Com a educação inclusiva, intensificam-se as críticas à educação e amplia-se o debate em relação à exclusão educacional, que afeta, principalmente, os diferentes grupos minoritários, entre eles, os alunos com necessidades educacionais especiais. A escola, que antes se voltava para o sucesso de poucos, passa a ser convocada a responder pelas necessidades de todos.

Portanto, são necessárias mudanças não apenas no aspecto da prática pedagógica, mas também da responsabilidade da família e do governo. Diante da

realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário planejar ações que contemplem um apoio à escola de forma geral, incluindo-se professores e alunos. Reconhecendo-se a educação inclusiva como parte integrante da política educacional do município, busca-se analisar sua repercussão no âmbito da escola. Nesse sentido, buscou-se conhecer as providências tomadas na escola para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Tabela 8 - Distribuição das respostas quanto às providências tomadas nas escolas sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

PROVIDÊNCIAS EXPLICITADAS	Sujeitos	%
Relacionadas com o encaminhamento do aluno ao CEMAPNE		
Geralmente, procuram conversar com o aluno, buscando informações adicionais sobre o problema; conversam freqüentemente também com a família. Quando necessário, encaminham o aluno ao CEMAPNE, já que não recebem com freqüência o acompanhamento do CEMAPNE na escola; mesmo após a recomendação, os pais não levam os filhos ao acompanhamento.	G3, G5, PC1, PC2, P2, P3, P8, P9 P10, P12,	63.64%
Como os professores estavam discutindo muito sobre a questão no início do ano, um membro do CEMAPNE esteve na escola e foi entregue a essa pessoa a relação dos alunos que necessitavam ser acompanhados. Depois a escola decidiu fazer um pequeno relatório sobre cada aluno e encaminhou uma cópia ao CEMAPNE, mas ainda não foram atendidos.	VD, P11	
A diretora apóia, recebe, tem boa vontade, não discrimina. Na escola acontece reunião com os pais, quando informam aos professores que vão trabalhar com esses alunos, mas acho que deveriam oferecer cursos aos professores, pois o trabalho que estão desenvolvendo se resume mais a aceitar esses alunos; trabalham como sabem; o gestor ou a coordenadora também não possuem conhecimento sobre inclusão, sendo que, quando identificam alunos com necessidades educacionais especiais, encaminham ao CEMAPNE.	P6, P7	
Relacionadas com as ações desenvolvidas no contexto escolar		
A escola tem sido receptiva a esses alunos, mas houve uma situação em que necessitamos unirmo-nos em prol de uma causa, pois a Secretaria de Educação queria unir as turmas que estivessem com poucos alunos e precisamos lutar para que isso não acontecesse, principalmente com turmas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Solicitamos que fosse alguém da SEDES conhecer a realidade; como professora, me posicionei contra essa medida dizendo que, se unissem as turmas, teriam que distribuir os cinco alunos com necessidades educacionais especiais de minha classe em outras salas. Percebo que na escola nem todas as professoras querem trabalhar com esses alunos. Dessa forma, a escola não está mobilizada pela inclusão e sinto que a questão se limita muito à sala em que esses alunos estão incluídos.	G1 e P1	36.36%
Levei ao conhecimento do CEMAPNE e da Secretaria de Educação que a escola possui alunos com deficiência; um dos pais pediu ajuda, pois seu filho estava há três anos na mesma série; acompanhei o pai na primeira visita ao CEMAPNE e depois ele continuou levando seu filho durante um mês. Também já foi realizada reunião na escola com os pais para falar a esse respeito.	G4, OE	
A escola tem muitas crianças que não sabem ler nem escrever. As professoras foram orientadas a realizar um diagnóstico dos alunos que apresentavam maiores dificuldades. No turno vespertino, com quatro turmas e	G2, SE, P4.	

120 alunos, destes vinte apresentaram muitas dificuldades acentuadas. Comecei a confeccionar recursos didáticos e, mesmo sem uma formação adequada para trabalhar com esses alunos, percebi que os alunos se desenvolveram. Entre os 20 alunos, têm alunos com 13 e 15 anos que não reconhecem as letras, estão se alfabetizando. São crianças que estudam desde pequenas na escola; essas situações nos fazem sentir responsáveis pela aprendizagem desses alunos. Algumas crianças já apresentaram melhoras até em relação à disposição para o estudo. Considero com necessidades educacionais especiais os alunos que, após esse trabalho, não apresentam desenvolvimento.		
A escola recebe esses alunos, mas não oferece nenhum trabalho diferenciado. Eles fazem trabalho em grupo e, às vezes, atividades extra, para os que possuem necessidades educacionais especiais. Geralmente, as professoras trocam experiências umas com as outras. Outra medida é estar sempre em contato com os pais, sendo que algumas famílias dão mais apoio aos seus filhos que outras.	P5	

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Os depoimentos revelam que as medidas tomadas pouco diferem nas diferentes escolas, limitando-se em grande parte (63.64%) ao encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais ao CEMAPNE, sendo que, entre as ações desenvolvidas na escola, observa-se que pouco se tem priorizado a educação desses alunos.

A análise das entrevistas permite verificar que uma das iniciativas adotadas com frequência pela escola foi o contato com a família; em algumas situações, a escola, de posse de diferentes informações sobre o aluno, elabora um relatório individual e recomenda o encaminhamento do estudante ao CEMAPNE. Os relatos revelam também que aos pais cabe a responsabilidade em acompanhar os filhos; no entanto, afirmam que apenas uma minoria procura os serviços do CEMAPNE.

Diante da realidade que se desvela nos depoimentos, constata-se um grande desafio na efetivação da educação inclusiva na rede municipal, pois as escolas consideram cumprir o seu papel à medida que orientam os pais a levarem os alunos ao CEMAPNE ou enviam ofício a esse órgão ou à Secretaria de Educação informando sobre a existência dessas crianças na escola. Entretanto, à medida que os pais não cumprem o que lhes compete e que o CEMAPNE não comparece à escola ou comparece, mas não com a frequência necessária, os estudantes permanecem na escola sem que realmente se busquem ações que priorizem o seu processo de escolarização.

Segundo Pires (2006), para que a escola consiga dar respostas às diferentes necessidades, é necessário transformar seus princípios e práticas.

Embora as condições estruturais da sociedade e das instituições educativas não favoreçam a inclusão, esse fator se agrava pelo fato de os educadores não serem habituados a trabalhar de forma colaborativa e solidária, como também ainda não aprenderam a valorizar a diversidade. Dessa forma, o medo do novo representa também um grande obstáculo para a efetivação da educação inclusiva.

Fica evidente a necessidade de a escola se reestruturar, pois as mudanças por que necessita passar vão desde adequações da estrutura física à capacitação dos professores, considerando-se que a formação inicial da maioria destes não contemplou os conhecimentos básicos sobre inclusão. Na verdade, as mudanças são necessárias tanto na prática do professor quanto nas atitudes de toda a comunidade educativa.

A reestruturação da escola significa não se limitar apenas ao discurso da inclusão, que se globalizou, disseminando-se por meio das políticas educacionais. Nessa perspectiva, a reestruturação representa a efetivação do que proclama a legislação, visto que a realidade muito difere do que propõe o texto da lei. Diante de todas as mudanças que a inclusão requer, segundo Mittler (2003), faz-se necessária a capacitação de todos os profissionais que atuam na educação em diferentes funções, incluindo-se os representantes dos conselhos, como também os políticos e legisladores em diferentes âmbitos. Ou seja, é preciso que todos se sintam responsáveis pelas mudanças, evitando-se o equívoco de se atribuírem responsabilidades sem se oferecerem as condições necessárias.

Em prosseguimento à análise da pesquisa sobre as providências que estão sendo tomadas por parte da escola quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, observou-se que alguns relatos (36.36%) se diferenciam dos demais depoimentos por apresentarem pequenos indícios de providências que a escola tem buscado direcionar a esses alunos, as quais vão além do encaminhamento ao CEMAPNE.

Os relatos apresentam significativa relevância por evidenciar as providências que estão sendo tomadas no âmbito das escolas pesquisadas quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Uma problemática que se revelou na pesquisa em diversos depoimentos se refere ao fato de que, apesar de a escola identificar o estudante com necessidades educacionais especiais, este permanece sem nenhum acompanhamento. Devido a essa problemática, uma saída encontrada em uma das escolas, segundo alguns dos

entrevistados (G4 e OE), foi seus próprios profissionais conduzirem os alunos ao CEMAPNE. Embora essa iniciativa seja relevante, o problema permanece, à medida que afirmam que a família não dá continuidade ao acompanhamento de acordo com a necessidade do aluno.

Outra significativa experiência vivenciada foi a que se revelou através de alguns depoimentos de profissionais que atuam na mesma instituição educativa (G2, SE, P4). Diante de um número expressivo de estudantes que não estavam apresentando desenvolvimento satisfatório, buscou-se realizar um trabalho de acompanhamento ao aluno, sendo que uma das entrevistadas (SE) afirma que, mesmo sem ter uma formação que contemple conhecimentos referentes à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, o trabalho que está sendo desenvolvido na escola está apresentando resultados positivos. Constata-se também uma responsabilização por parte da entrevistada com a aprendizagem dos alunos, compromisso que ganha maior dimensão pelo fato de os alunos estudarem na escola desde o início de seu processo de escolarização.

Nessa mesma escola, encontraram-se depoimentos divergentes, como o de uma das professoras (P5), segundo a qual a escola não realiza um trabalho diferenciado com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, o que contradiz outras declarações (G2 e Se). Mesmo diante da afirmação da professora (P5), encontram-se, em seu depoimento, aspectos relevantes, como a utilização de trabalhos em grupo com os estudantes, como também a troca de experiência entre os professores.

A escola é uma instituição constituída de inúmeras contradições, como a que se evidenciou em uma das escolas pesquisadas, que necessitou mobilizar-se em oposição a uma decisão da Secretaria de Educação de unir as turmas que estivessem com um número pequeno de alunos, mesmo tendo conhecimento de que, dentre os 14 estudantes de uma das turmas, cinco apresentam necessidades educacionais especiais (três deficiência auditiva e dois, mental), o que se torna contraditório diante de uma política educacional que busca a efetivação da inclusão. Quanto à problemática, uma das técnicas do CEMAPNE afirma que:

As escolas têm enfrentado resistência por parte da Secretaria de Educação Municipal quanto à redução do número de alunos nas salas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais e na legislação municipal não possui nenhuma resolução que regulamente essa questão, sendo necessário rever o próprio Plano Decenal do Município (informação verbal).

Essa realidade evidenciou-se também em outras escolas em que o fato de ter alunos com necessidades educacionais especiais não está sendo levado em consideração quanto ao número de alunos presentes nas turmas, o que dificulta o acompanhamento dos alunos e gera muitas vezes uma situação de desestímulo por parte do professor, contribuindo até mesmo para que se posicione contra a inclusão.

Outra contradição se revelou na afirmação de um dos gestores (G1) sobre seu comprometimento com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, enquanto uma das professoras (P1) afirma a não existência de um trabalho que envolva toda a escola, pois os outros professores não se demonstram favoráveis a trabalhar com esses alunos.

A partir da realidade que foi se revelando nas consecutivas entrevistas, tornou-se possível conhecer diferentes realidades vivenciadas nas escolas que objetivam a garantia do direito à educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Segundo Mantoan (2006), quando se restringe a igualdade dos alunos com necessidades educacionais especiais ao acesso, sem assegurar a permanência ou o prosseguimento dos estudos, acaba-se por transformar o que seria a garantia de um direito em uma oportunidade perversa. A partir dessa constatação, buscou-se conhecer, na opinião dos entrevistados, se a escola está garantindo o acesso e a permanência desses alunos de forma que favoreça seu desenvolvimento.

Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre a garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais de forma que favoreça seu desenvolvimento

SITUAÇÕES EXPLICITADAS	Sujeitos	%
Relacionadas com a educação como garantia do acesso		
A escola está garantindo o acesso porque aceita o aluno com necessidades educacionais especiais, mas a permanência e a garantia de aprendizagem não, pois, para alcançar esse objetivo, o município necessita capacitar o professor.	P2, P11, P12	13.64%
Relacionadas com a educação como garantia do acesso e permanência		
Acesso e permanência sim, independente de ser portador ou não, mas em termos de desenvolvimento é pouco, tanto pelas limitações que esses alunos apresentam como também pelo fato de não serem acompanhados. A escola possui alunos com deficiência mental e tem conseguido resultados positivos relacionados com a socialização desses alunos, mas sua aprendizagem tem sido lenta. Tentam romper com os preconceitos, trabalhar com a auto-estima, mas o desenvolvimento está	G2, G3, G4, e G5 e SE, PC1 e PC2, VD, P7, P8 e P9	59.9%

deixando a desejar, pois, se o professor não tem conhecimento de como trabalhar, não tem como o aluno se desenvolver. A Secretaria de Educação do Município é que deveria oferecer melhores condições para a escola trabalhar com esses alunos. Tenho conhecimento que deveria estar com um número menor de alunos pelo fato de a turma possuir portadores de necessidades especiais, até para conseguir acompanhá-los melhor, mas até o momento nada foi feito, o que demonstra que falta maior preocupação tanto da escola como da Secretaria de Educação Municipal.		
A escola aceita esses alunos, pois a escola pública sempre conviveu com essa realidade, exceto os casos mais graves. Além da aceitação, o diretor convida a equipe do CEMAPNE a frequentar a escola. No entanto, tenho muitas dúvidas e dificuldades, principalmente em relação à comunicação com esses alunos, pois ainda não fiz nenhum curso de libras ou outros que a Secretaria tenha promovido; às vezes me sinto impotente para dar uma maior contribuição.	P1 e P4	
Relacionadas com a educação como garantia do acesso, permanência e desenvolvimento do aluno		
Estão preocupados não só em receber esses alunos. Como exemplo, vou citar uma realidade que a escola enfrentou este ano em relação à decisão da SEMED de unir turmas que estivessem com um número reduzido de alunos. Necessitou se posicionar contra essa medida. Para a turma que possui alunos com necessidades educacionais especiais, foi necessário recorrer ao CEMAPNE, buscar o que está previsto no Plano Decenal e outros documentos, com o objetivo de favorecer o trabalho do professor.	G1	27.27%
Garantem o acesso, cuidam para que permaneçam na escola e se preocupam também com o desenvolvimento, pois encaminham os alunos que não estão apresentando um desenvolvimento satisfatório ao CEMAPNE.	OE, P10	
Garante sim, pois se preocupam não só que tenham acesso à escola como também em incluir esses alunos em todas as atividades. Realizam trabalhos individuais e em grupo; em uma sala há uma aluna com deficiência física que, como não tem boa coordenação motora, a professora trabalha não só a escrita, mas faz questionamentos para que ela possa participar oralmente. No entanto, é necessário que se ofereçam cursos aos professores.	P3, P5, P6	

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

O primeiro grupo se constituiu dos participantes que consideram que a escola está garantindo apenas o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais (13.64%), o segundo considerou que a escola está garantindo o acesso e a permanência (59.9%) e o terceiro se constitui daqueles que afirmam garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento do estudante (27.27%).

Para os participantes que consideram que a escola está garantindo apenas o acesso, esse fato pode estar relacionado com um dos princípios básicos que fundamentam a legislação internacional e nacional, que é o princípio da igualdade de direitos, entre eles o direito à educação. No entanto, equivocadamente, existe um grande risco de garantir o acesso sem se garantir o atendimento das reais necessidades que os alunos com necessidades educacionais especiais possam apresentar em seu processo de escolarização. Diante da afirmação realizada pelos

participantes da pesquisa, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais está reduzida à matrícula desses alunos nas escolas de ensino regular. Dessa forma, evidencia-se um discurso fundamentado na inclusão educacional desses alunos, mas desvirtuado por uma prática que se limita ao acesso desses alunos às escolas públicas.

Portanto, é importante que se reflita sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente levando-se em consideração a realidade da educação brasileira, em que a luta pela democratização da educação não conseguiu abranger nem mesmo toda a população considerada normal, do que se deduz facilmente que, em relação à educação desses alunos, a situação se apresenta bem mais grave.

Diante dessa problemática, para a democratização da educação se faz necessária a garantia desse direito a todos os estudantes, incluindo-se os alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, segundo Mendes (2006, p. 397), “as mazelas da Educação Especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Essa realidade não difere da realidade encontrada no contexto da investigação e expressa na voz de diversos participantes da pesquisa.

Observaram-se, nos depoimentos, que a inclusão está acontecendo mais como uma determinação legal do que como um reconhecimento do direito dessas pessoas à educação. A maioria dos entrevistados (59.9%) considera que está sendo garantido aos estudantes com necessidades educacionais especiais o acesso e a permanência, porém sem que se viabilize o seu desenvolvimento, o que se justifica pelo fato de os alunos permanecerem na escola por consecutivos anos, alguns desde o início da escolarização, sem, entretanto, apresentarem resultados satisfatórios em sua aprendizagem e, em alguns casos, nem sequer foram alfabetizados.

Quando se se refere ao desenvolvimento de estudantes, considera-se o indivíduo como um todo, em seus múltiplos aspectos: cognitivo, físico, emocional, afetivo, pois todos influenciam na aprendizagem, bem como os aspectos externos que envolvem o processo educativo. Segundo Prieto (2006, p. 58):

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prover formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Esse processo teórico-metodológico é necessário a todos os professores e não apenas aos que trabalham com os estudantes com necessidades educacionais especiais. No entanto, não se pode afirmá-lo como prática de uma educação que possui toda uma trajetória baseada na homogeneização dos alunos. Outro fator que deve ser considerado, segundo a mesma autora, é a pouca familiaridade dos docentes, tanto teórica quanto prática, relacionada com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Essa realidade se revelou também no contexto da investigação. Nos depoimentos de diferentes sujeitos, encontram-se presentes inúmeras causas que levam os alunos com necessidades educacionais especiais a terem o acesso à escola e até mesmo a permanência, porém sem a garantia do seu desenvolvimento. Para a maior parte dos entrevistados, essas causas estão associadas à falta de preparo do professor para trabalhar com esses estudantes. Em alguns depoimentos, soma-se a esse fator a própria limitação que o estudante apresenta; outros mencionaram o não acompanhamento desses alunos ou a não redução do número de alunos em salas com estudantes com necessidades educacionais especiais, o que dificulta o trabalho do professor e o acompanhamento do estudante. Um fator identificado com frequência nos relatos é a reivindicação dos participantes por maior apoio da Secretaria de Educação às escolas.

Segundo o que se revelou no contexto investigativo, a quase unanimidade dos gestores e profissionais que atuam na coordenação pedagógica afirma que, nas escolas em que atuam, está se garantindo apenas o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. De fato, na análise das entrevistas, observa-se que, em algumas escolas, as opiniões entre os participantes coincidem (G3, PC2, P7 e P8), quando afirmam que a escola (E3) está garantindo o acesso e a permanência desses alunos. Na escola E5, embora os participantes (GD, VD, P11 e P12) apresentem divergências quanto à garantia do acesso e

permanência, concordam em afirmar que a escola não está garantindo o desenvolvimento desses estudantes, reafirmando a opinião do grupo anterior. Nas demais escolas (E1, E2 e E4), a análise das entrevistas possibilita identificar que preponderou a divergência de opiniões quanto à garantia do acesso, permanência e desenvolvimento do aluno.

Em prosseguimento à investigação, alguns participantes apresentaram opinião diferenciada, pois consideram que a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular está garantindo não apenas o acesso e a permanência como também o seu desenvolvimento, para o que apresentam diferentes justificativas.

Dentre os cinco gestores, apenas um faz essa afirmação e recorre a situação em que necessitou contrapor-se às determinações da SEMED em favor da inclusão para explicar sua resposta. No entanto, mesmo diante das iniciativas tomadas pelo gestor, os demais profissionais da instituição entrevistados discordam da afirmação de que a escola esteja garantindo o desenvolvimento desses alunos.

São muitas as contradições reveladas na voz dos entrevistados, oriundas das diferentes formas de compreender o fenômeno investigado. As divergências encontram-se freqüentemente presentes entre os participantes da pesquisa e em alguns casos a própria pessoa se contradiz. Essa situação pode ser percebida quando uma das entrevistadas (P10) afirma que a escola está garantindo o desenvolvimento dos alunos, mas, anteriormente, quando se referiu à política de educação inclusiva desenvolvida na rede municipal, mencionou a necessidade de se preparar o professor para trabalhar com esses alunos, a falta de recursos didáticos e de um espaço físico adequado, fatores que exercem influência direta no desenvolvimento dos estudantes.

Outra realidade contraditória se revela no contexto investigativo de mais uma escola que compõe o universo da pesquisa, já que as opiniões entre seus diferentes profissionais divergem. Embora busque desenvolver um trabalho de acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais, alguns entrevistados (G1, SE, P4) consideram que a escola está garantindo apenas o acesso e a permanência desses alunos, confirmando o que já haviam informado sobre o número de alunos da escola que apresenta baixa aprendizagem. Para algumas professoras (P3, P5, P6), a escola está garantindo também o

desenvolvimento dos alunos, sendo que P5 anteriormente afirmara que a escola não desenvolve nenhum trabalho diferenciado para esses alunos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c, p. 15), no âmbito pedagógico, em relação ao estudante, a inclusão “[...] define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar [...]”. Dessa forma, a escola deve adequar-se para atender às diferentes necessidades que cada aluno apresenta em seu processo de aprendizagem, tendo como perspectiva a mudança da realidade educacional excludente.

Diante dessa realidade, considerou-se relevante levantar a participação dos diferentes sujeitos da pesquisa em alguma capacitação oferecida pela rede municipal sobre inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Tabela 10 - Distribuição das respostas quanto à participação em cursos de capacitação na rede municipal sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

SITUAÇÕES EXPLICITADAS	Sujeitos	%
Relacionadas com a não-participação em cursos de educação inclusiva promovidos pela SEDES		
Não. Participei apenas de uma palestra que se referia a um comunicado da Secretaria de Educação do Município sobre as escolas que deveriam receber alunos que apresentam problemas. Segundo o diretor, nesse período a escola já possuía alunos com necessidades educacionais especiais, embora fossem casos não tão graves.	G1 e G3	63.64%
Não participei de nenhum curso.	PC1, SE, VD, P2, P3, P4, P5, P6, P9 e P12	
Não participei de nenhum curso promovido pela SEDES. A partir do momento em que comecei a trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente em relação aos casos de surdez, tenho buscado, por iniciativa própria, leituras sobre a questão. Uma mãe me emprestou um livro para que eu lesse e freqüentemente tenho realizado pesquisas na internet sobre libras, pois necessito me comunicar com as crianças; o professor fala e eles também querem saber o que o professor falou.	P1	
Ainda não participei de nenhuma capacitação, mas considero que é importante que essa formação não seja somente através de cursos de curta duração, é necessária uma formação permanente.	P7	
Relacionadas com a participação em cursos de inclusão promovidos pela SEDES		
Participei do “II Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, mas gostaria que se estendesse aos professores, pois a maioria não está preparada.	G2, G4, PC2, OE, P8,	36.36%
Já fiz um curso de três dias, foi muito bom, o curso deu uma noção, mas não foi suficiente.	G5, P10, P11	

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Constatou-se que o maior número (63.64%) dos sujeitos entrevistados declarou não ter participado de nenhum curso oferecido pela SEDES e uma menor proporção (36.36%) afirmou já ter participado de cursos de capacitação voltados à inclusão. Esses resultados podem ser confirmados nos depoimentos dos diferentes sujeitos que compõem a pesquisa.

Embora já tenham sido apresentadas as capacitações realizadas em parceria com o município, não se pode negar que a demanda a ser atendida pelo município é bem superior. Esse fato se reflete na realidade das escolas pesquisadas, em que a maioria dos profissionais afirma não ter participado de nenhum curso sobre inclusão, embora contem em suas salas alunos com necessidades educacionais especiais. Entre os depoimentos citados, enfatiza-se o

relato de uma das professoras (P1) que possui alunos com surdez sem uma formação adequada para trabalhar com esses estudantes.

Devem ser levadas em consideração as especificidades que alguns processos de escolarização requerem, como é a situação de alunos que apresentam condições de comunicação e sinalização diferenciadas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c, p. 17) estabelecem que “[...] deve ser garantida a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização do sistema Braille, da língua de sinais e de demais linguagens e códigos aplicáveis sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa [...]”. Para que esses e outros objetivos relacionados com a educação inclusiva sejam alcançados, faz-se necessária uma política educacional comprometida com a melhoria das condições de trabalho do professor.

As entrevistas revelam que em algumas escolas a realidade é mais preocupante que em outras quanto à formação dos profissionais para a educação inclusiva, pois em uma (E1) das cinco escolas que compõe o universo da pesquisa nenhum profissional participou dos cursos oferecidos, realidade que pouco difere da encontrada em outras três escolas (E2, E3 e E5), pois em cada uma dessas instituições apenas um profissional participou dos cursos. Somente em uma das escolas a realidade se mostrou diferenciada, pois, dentre os quatro profissionais entrevistados, três já participaram de capacitações sobre inclusão. De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b, p. 134), “[...] Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente”. Constata-se, que, para promover a inclusão, requer-se um esforço por parte das autoridades governamentais e educacionais.

Quando se analisa especificamente a formação dos professores, constata-se um desafio maior, pois, das 12 professoras entrevistadas, apenas três participaram de cursos sobre educação inclusiva. Segundo Mitller (2003, p. 184) “os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”. Dessa forma, a pesquisa revela a necessidade de uma política educacional que priorize a formação do professor, pois, segundo o autor, essa formação tanto constitui um direito do

professor em se qualificar quanto do aluno em ter um professor que consiga dar respostas às necessidades que seu processo de escolarização requer.

Diante da problemática, buscaram-se maiores esclarecimentos sobre a política de formação do professor da rede municipal, considerando dois problemas evidenciados na entrevista com um membro da equipe do CEMAPNE¹⁹. Segundo suas informações:

Os cursos de Educação Inclusiva: direito à diversidade que ocorreram contemplaram primeiramente os gestores para posteriormente contemplar os professores; outro problema é que o município oferece os cursos através do CEMAPNE, como libras, braile, deficiência mental, mas não libera o professor da própria rede para a formação continuada. Os beneficiados estão sendo estudantes do Curso de Pedagogia e pais e professores da rede particular (informação verbal).

Essa realidade se agrava quando se leva em consideração o número de professores que atuam em dois turnos, restando-lhes pouco tempo para se qualificar, o que se expressa no relato de P11: “O curso que fiz foi bom, mas precisava de apoio na prática. A escola possui vários recursos, mas o professor nem sempre sabe como utilizar. Vou fazer um comentário onde eu mesma possa ser criticada, mas o professor que trabalha dois turnos é desinformado”. Muitas vezes não se libera o professor sob a justificativa da necessidade de cumprimento dos dias letivos, mas sem levar em consideração a importância da formação continuada para a melhoria de sua prática.

Quanto à menor proporção dos sujeitos que declararam ter participado de cursos promovidos pela rede municipal ou em parceria com ela, encontram-se depoimentos que, embora de forma limitada, registram impressões que merecem ser ressaltadas. Alguns sujeitos se referem à importância dos cursos, como também à necessidade de se garantir uma formação continuada ao professor, pois apenas uma capacitação não atende às necessidades dos profissionais que atuam nas diferentes funções da escola.

Em relação à formação dos profissionais da educação, Prieto (2006) enfatiza que, para se planejar uma política de formação continuada, é importante conhecer o perfil acadêmico dos profissionais, bem como ter conhecimento de suas experiências com estudantes com necessidades educacionais especiais. Essas

¹⁹Entrevista com um componente da equipe do CEMAPNE, em 2 de julho de 2007.

informações possibilitam que a formação continuada se aproxime das reais necessidades dos profissionais em formação. Nessa perspectiva, além de oferecer o conhecimento teórico-prático necessário, a formação deve oportunizar que o professor reflita sobre as mudanças propostas, caso contrário essas mudanças podem repercutir como uma imposição.

Outro aspecto que deve ser discutido é a frequência dos cursos de formação continuada, pois a educação inclusiva requer uma transformação da escola, o que implica transformar também a prática do professor. No entanto, para Beyer (2006), as práticas não vão se transformar em inclusivas por força da legislação. A formação continuada representa um espaço de apropriação dos fundamentos da educação inclusiva, permitindo aos participantes uma adesão consciente à proposta de inclusão. Acredita-se que a partir desse posicionamento seja possível aos diferentes profissionais da educação, principalmente aos professores, que atuam diretamente com os alunos, reformular conceitos e práticas. A formação continuada contribui também para que o professor se sinta mais confiante diante das mudanças, evitando a sensação de estar só perante o desafio que tem a enfrentar, já que, em muitos casos, os estudantes já estão nas salas de aula.

A educação inclusiva, segundo o artigo 59 da LDB, requer dois perfis de formação: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”(BRASIL, 2001a). Deve-se levar em consideração que a formação da maioria dos profissionais que estão atuando na educação não contempla conteúdos relacionados com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, o que implica, mais uma vez, a necessidade de uma política educacional que priorize a formação continuada dos professores.

Além de investigar como está se efetivando a política de formação dos professores na rede municipal, considerou-se também relevante conhecer se os projetos político-pedagógicos das unidades escolares definem prioridades para o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com os depoimentos, identificaram-se três tipos de respostas: em maior número (50.00%) são os que afirmaram que o projeto político-pedagógico da escola não contempla ações voltadas à inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais (G2, G3, G4, G5, OE, PC2, P6, P7, P8, P9, P10, P11), outros informantes (G1, P1, P2, P4, SE) responderam que o projeto está em fase de elaboração (25%) e igual proporção afirmou não ter conhecimento desse aspecto da problemática (P3, P5, VD, P12). Esses resultados encontram-se presentes na tabela a seguir.

Tabela 11 - Distribuição das respostas sobre a definição de prioridades no projeto político-pedagógico da escola para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais

O projeto pedagógico da escola e as prioridades para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais	Sujeitos	%
Não contemplou.	G2, G3, G4, G5, OE, PC2, P6, P7, P8, P9, P10, P11	50.00%
O projeto pedagógico está em fase de elaboração.	G1, P1, P2, P4, SE	25.00%
Não tenho conhecimento se contempla ou não.	P3, P5, VD, P12, PC1	25.00%

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Como se vê, a totalidade dos entrevistados se reporta a uma situação em que não se identificam prioridades sobre a inclusão nos projetos político-pedagógicos das escolas onde trabalham, já que informam a inexistência dessas prioridades, ou que o projeto se encontra em elaboração ou simplesmente desconhecem o assunto, situação em que, na maioria das vezes, os gestores confirmaram a ausência dessas prioridades. Durante a entrevista, alguns afirmaram que, a partir deste questionamento, estarão mais atentos à questão. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c, p. 12):

[...] é no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas.

Como já se disse, a educação inclusiva requer mudanças que implicam a transformação da escola, tendo-se como perspectiva a mudança da realidade excludente, em busca de uma educação que se fundamente em uma nova ética. No entanto, faz-se necessário também reestruturar o projeto pedagógico da escola,

para que as ações possam ser planejadas. Segundo Mantoan (2003, p. 65), “Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido [...]”. No projeto político-pedagógico definem-se prioridades de atuação, os objetivos e metas que se buscam alcançar, de acordo com a realidade da escola, de seus alunos, do bairro em que está localizada, buscando atender a todas às suas peculiaridades.

O Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz - 2002/2012 (IMPERATRIZ, 2003, p. 61) também estabelece que se deve “assegurar a inclusão no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos”. Embora regulamentado pelo Plano Decenal, evidenciou-se que esse objetivo não está se efetivando na realidade das escolas, o que pode comprometer o alcance de outros objetivos também definidos pelo Plano.

As escolas investigadas declararam atender alunos com necessidades educacionais especiais desde 2004. No entanto, mesmo nas escolas que possuem projetos político-pedagógicos, estes não contemplam ações que priorizem a inclusão. Considerou-se relevante também verificar se, nos diferentes contextos educacionais, o projeto pedagógico está sendo considerado apenas um instrumento burocrático ou se a sua elaboração representa um momento de reflexão sobre a realidade educacional, tendo como foco de discussão a função social da educação e as mudanças necessárias no contexto escolar.

Com a descentralização da educação, a rede municipal de educação assume a responsabilidade maior com o ensino fundamental, etapa de escolarização em que se encontra uma grande demanda de estudantes com necessidades educacionais especiais, o que implica um grande desafio a ser assumido pela política municipal de educação. Vale ressaltar que o ensino constitui um direito reconhecido mundialmente, no entanto, na realidade, a exclusão é que tem prevalecido. Diante dessa problemática, buscou-se conhecer, na opinião dos sujeitos da pesquisa, se a inclusão desses alunos está acontecendo ou não e como justificam suas respostas.

Tabela 12 - Distribuição das respostas quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, como vem sendo feita e o que é necessário para que se efetive

RAZÕES EXPLICITADAS	Sujeitos	%
<p align="center">Relacionadas com a afirmação de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais está acontecendo</p> <p>A inclusão está acontecendo, pois a escola está recebendo esses alunos. No entanto, até tenta desenvolver um bom trabalho, mas não dispõe de pessoas capacitadas, o que inclui gestores, professores coordenadores, zeladores, vigias, nem de recursos necessários, portanto são muitas as dificuldades. A escola está dando o primeiro passo e a sociedade também, mas deveriam receber um maior apoio por parte do CEMAPNE e órgão competentes.</p>	G1, G3, PC1, OE, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	54.55%
<p align="center">Relacionadas com a afirmação de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não está acontecendo</p> <p>A escola está apenas aceitando esses alunos, mas não está atendendo às suas necessidades. Muitos professores na escola ainda resistem a trabalhar com esses alunos; se faz necessário um maior acompanhamento para as crianças e qualificação do professor, de forma que contemple a todos e não apenas a pequenos grupos, acompanhamento freqüente à escola, recursos didáticos apropriados e estrutura física adequada, pois, mesmo nas escolas que possuem alunos com deficiência física, o prédio não foi adaptado. Portanto, é necessário um maior investimento do governo para se trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Embora no discurso desde 2004 a escola esteja incluindo, na prática está só no papel, pois o poder público só está encaminhando os alunos; na prática o professor é que tem que se virar. Sabe-se que um pequeno grupo não vai atender à demanda do município; se fosse prioridade, deveriam atender por pólos, que, assim, poderia estar chegando o atendimento à escola.</p>	G2, G4, G5, SE, VD, PC2, P1, P4, P11, P12	45.45%

Fonte: Franco (2005) (Adaptação).

Um número expressivo (54.55%) dos participantes da pesquisa afirma que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais está acontecendo, sendo freqüente justificarem suas respostas com o fato de as escolas estarem recebendo esses alunos. No entanto, diante das inúmeras dificuldades que enfrentam, reconhecem que essa medida é apenas a primeira iniciativa, pois a inclusão requer profissionais capacitados, recursos adequados, como também maior apoio às escolas.

Esses resultados são contraditórios quando comparados ao questionamento anterior sobre se a escola está garantindo o acesso, a permanência e o desenvolvimento, em que apenas um pequeno percentual dos entrevistados afirmou que a escola contempla esses três aspectos. No entanto, para que a inclusão possa se efetivar, faz-se necessário um comprometimento político, para que se desenvolvam ações cujo objetivo seja a efetivação do que está

regulamentado na legislação em nível federal, estadual ou municipal. Assim, a inclusão não pode se limitar à presença de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular sem a garantia do atendimento às necessidades que o processo de escolarização requer.

Os demais participantes (45.45%) apresentam pontos contraditórios em comparação ao primeiro grupo, quando afirmam que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não está acontecendo. No entanto, quase unanimemente, os participantes da pesquisa afirmam que a inclusão requer qualificação dos diferentes profissionais, que vão do vigia ao diretor, como também requer recursos didáticos apropriados e estrutura física adequada, sendo necessário, portanto, maior comprometimento do governo para a efetivação de uma política educacional inclusiva.

A análise das entrevistas possibilitou desvelar como está sendo implementada a política de educação inclusiva na rede municipal de educação. Na análise dos dados, buscou-se identificar, na voz dos sujeitos, suas concepções de educação, vivências e análises, tendo como foco a inclusão no contexto escolar em que se inserem, sendo que se buscou também apresentar outros aspectos considerados relevantes para a pesquisa que foram se revelando durante as entrevistas.

Os dados demonstram que a inclusão ainda não vem sendo priorizada pela política de educação municipal, fato que se revelou logo nos primeiros depoimentos e foi se confirmando no decorrer da pesquisa. Nos questionamentos voltados às conceituações, observou-se que a maioria dos sujeitos apresentou dificuldades na elaboração do conceito de inclusão e de necessidades educacionais especiais, como também quando questionados sobre a quem se destinam os termos.

Os conceitos elaborados apresentaram uma visão limitada de inclusão, que na maioria das vezes se restringe aos estudantes que possuem deficiência. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), é necessário utilizar uma linguagem consensual sobre os conceitos, seja de Educação Especial, necessidades educacionais especiais ou inclusão, compreendendo aspectos como a quem se destinam e como ocorre o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro equívoco que se evidenciou em um número significativo das entrevistas foi a consideração de que a inclusão se efetiva com o acesso dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, sem se levar em conta as condições necessárias ao seu processo de escolarização, o que pode contribuir para o seu sucesso ou fracasso. Esse fato pode ser representado segundo o que diz P9: “No início, essas crianças estavam em sala, mas eram deixadas de lado, pois se tentava ensinar, mas não se conseguia; agora não penso mais assim, estou sempre tentando”. Entre os participantes, os professores foram os que em maior número associaram a inclusão ao acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular, como também se evidenciou que apenas um pequeno percentual participou de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, fator que certamente repercute na concepção que apresentam sobre inclusão.

De acordo com os relatos, constitui-se obstáculo até mesmo a forma pela qual os estudantes com necessidades educacionais especiais estão sendo encaminhados às escolas, pois em alguns casos os pais não informaram essa condição à escola, que não comunicou ao professor. Em algumas situações, o contato da escola e do professor com a família é frágil, como também as informações que possuem sobre o aluno, o que pode dificultar o processo de inclusão. Situações opostas também se revelaram, embora em menor número, em que existe uma relação mais próxima entre família e escola e também resultados favoráveis à inclusão.

Diante da problemática que se evidenciou com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, considerou-se relevante conhecer a opinião dos participantes da pesquisa sobre a política de educação inclusiva da rede municipal. Observou-se que, principalmente entre os participantes que apresentaram uma concepção de inclusão que não se limita ao acesso do aluno às escolas, faz-se necessário priorizar a capacitação dos diferentes profissionais, o que se evidencia no depoimento de G5: “Para que a inclusão possa acontecer, estão faltando cursos de capacitação para todos, do vigia da escola ao diretor. E, após o curso, se deve oferecer acompanhamento permanente para tirar dúvidas”. Segundo o que explicita o depoimento, faz-se necessária uma política de formação que abranja os diferentes profissionais. No entanto, requer-se também um acompanhamento freqüente às

escolas, o que pode ser identificado em diversos depoimentos, quando solicitam uma proximidade maior entre o CEMAPNE e a escola.

Constatou-se que um número expressivo dos participantes apresentou certa insatisfação com a política educacional inclusiva no que se refere ao acompanhamento destinado às escolas, o que pode ser identificado no que afirma a vice-diretora (VD), quando diz: “Sei que um pequeno grupo não vai atender à demanda do município; se fosse prioridade, deveriam atender por pólos; assim, poderia estar chegando o atendimento à escola. O professor é agente de mudança, transformação, mas primeiro tem que se oportunizar ao professor conhecer”. Reafirma-se, a necessidade de uma política educacional municipal que priorize as ações necessárias à efetivação da inclusão, o que pode ser identificado no depoimento de G2: “As prioridades são muitas, uma estrutura física adequada com as adaptações necessárias, todos os profissionais qualificados e recursos didáticos apropriados, materiais diferenciados, além de lápis e papel”. Para responder a essas necessidades, fazem-se necessárias políticas públicas que garantam diferentes tipos de apoio que a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular requerer.

Conforme elucida a pesquisa, embora exista toda uma legislação em nível federal, estadual e municipal, baseada nos princípios da educação inclusiva, a realidade vivenciada pelas escolas demonstra as dificuldades encontradas para a efetivação do que está previsto na lei. Embora a rede municipal possua uma coordenação de Educação Especial (CEMAPNE) para apoiar o processo de inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais, a demanda apresentada pela escola supera a capacidade de atendimento do CEMAPNE²⁰. Constata-se, que a estrutura de atendimento da rede municipal não está condizente com as mudanças que o processo de inclusão requer, ou que se faz necessário para ampliação de sua estrutura estabelecer maior relação entre as diferentes políticas em diversas áreas, como as da educação, saúde e social.

Embora seja significativa a existência de um setor na Secretaria de Educação Municipal que responda pela Educação Especial e que preste um trabalho de acompanhamento às escolas, de acordo com o que revelou a pesquisa, são

²¹Outros profissionais passam a integrar a equipe: uma fisioterapeuta, duas terapeutas ocupacionais, uma fonoaudióloga e uma assistente social (informações concedidas pela coordenadora do CEMAPNE no dia 02 /07/07).

muitas as dificuldades encontradas para que a inclusão possa se efetivar. Diante do desafio que se constitui a educação inclusiva, a legislação nacional estabelece que se faz necessária uma reestruturação da escola, compromisso que também foi assumido em nível local pelo Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz - 2002/2012.

A pesquisa evidencia que as inúmeras dificuldades vivenciadas no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais estão presentes nas diretrizes, objetivo e metas do Plano Decenal de Educação. No entanto, mesmo após cinco anos de vigência do Plano Decenal, vários objetivos proclamados ainda não se efetivaram na prática, como a adaptação da estrutura física das escolas, salas de apoio pedagógico especializado e corpo docente qualificado. Em alguns casos, os serviços são oferecidos pelo CEMAPNE, mas o acompanhamento realizado não corresponde às reais necessidades da escola ou, em outras situações, os serviços são oferecidos no próprio local de funcionamento do CEMAPNE, mas se encontram distantes das escolas, sendo considerados inviabilizados por alguns participantes da pesquisa.

Segundo os relatos, embora a escola recomende com freqüência que as famílias busquem os serviços do CEMAPNE, estas em geral apresentam inúmeras dificuldades para acompanhar os filhos, tais como o fato de trabalhar no horário, falta de recurso financeiro para o transporte e a própria localização das escolas. Deve-se considerar que, das cinco escolas pesquisadas, quatro se localizam em bairros periféricos, sendo considerado o CEMAPNE de difícil acesso para os moradores desses bairros. Verifica-se que a maioria desses alunos pertence a famílias de baixa renda, inúmeros criados apenas pela mãe, fato que pode agravar a situação.

Dessa forma, constitui-se um desafio à política educacional do município garantir a viabilização dos serviços que já estão disponíveis aos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois, segundo informações obtidas no CEMAPNE²¹, “dos alunos encaminhados, não chegam a 39% os que procuram o CEMAPNE e, ao visitar as famílias, constatou-se *in loco* que não dispõem de recursos, sendo o transporte uma das dificuldades apresentadas” (informação verbal).

²¹Entrevista realizada com uma das técnicas da equipe do CEMAPNE, em 2 de julho de 2007.

Embora se reconheça a importância do acompanhamento às escolas por uma equipe especializada, requer-se também que a escola se mobilize para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que envolve a responsabilização dos gestores, coordenadores, professores e demais membros da comunidade educativa, evitando-se que a questão se limite às salas em que os alunos estejam inseridos. Também se constitui uma atividade relevante a troca de experiências entre os diferentes profissionais; no entanto, das cinco escolas pesquisadas, somente em uma se encontram presentes nos relatos das professoras afirmações quanto à utilização dessa prática.

A pesquisa revela que os esforços pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal, embora relevantes, ainda são limitados, em comparação ao grande desafio que se tem a enfrentar, principalmente quando se encontram professores sem uma preparação mínima para trabalhar com esses alunos e quase sempre vêem apenas neles a causa da não aprendizagem, situação em que pouco questionam a própria prática. Além disso, encontram-se as escolas sem a infra-estrutura adequada nem recursos apropriados.

Diante dessa realidade, a inclusão deve representar oportunidades de transformação de uma prática educacional excludente em prol de uma educação de qualidade que favoreça a todos e que contribua para a constituição de uma sociedade mais humanizada.

6 CONCLUSÃO

As reformas educacionais que ocorreram na década de 90 repercutiram em mudanças na educação brasileira. Esse período foi marcado por um conjunto de reformas voltado não apenas para os setores econômicos, como também para o educacional, com forte influência dos organismos internacionais em defesa de uma educação para todos.

Países com altas taxas de analfabetismo como o Brasil se comprometeram em planejar suas políticas objetivando a universalização da Educação Básica, medida justificada pela centralidade que se atribuiu à educação na agenda das políticas públicas. No entanto, essa centralidade ocorreu dentro de uma lógica redistributiva com baixos investimentos na educação.

No Brasil, a lógica redistributiva teve forte influência do Banco Mundial e pode ser observada nas atribuições da União, estados e municípios para com a educação. Embora a Educação Básica se constitua pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, priorizou-se o Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis, o que demonstrou que, no contexto da globalização, têm prevalecido as influências e interesses dos organismos internacionais. Foi nesse contexto que se buscou analisar as políticas inclusivas.

Os impactos da política nacional também foram observados no Estado do Maranhão, onde a rede municipal se encarrega da maior parte do atendimento do Ensino Fundamental, fator decorrente da municipalização da educação. A Educação Especial, como uma modalidade de ensino, também apresenta tendência à municipalização.

O Brasil tem demonstrado comprometimento com a inclusão através de suas políticas educacionais. No entanto, em seu conteúdo encontram-se presentes diferentes princípios e concepções. O modelo gerencial foi identificado através de mudanças na administração pública, que transfere parte de sua responsabilidade à comunidade, através da defesa de sua participação na gestão pública, sendo perceptível em seu discurso a valorização das ONGs, família e trabalho voluntário. O princípio humanista defende a justiça social, a solidariedade, a cidadania, valores considerados essenciais a uma sociedade inclusiva. Contudo, por trás desse discurso, encontram-se presentes interesses ligados a uma lógica liberal. Outro

princípio é o pedagogizante, que se fundamenta nas transformações da sociedade, o que requer o desenvolvimento de novas habilidades e competências na formação dos professores, desafio assumido pela formação tanto inicial quanto continuada. Essa concepção transfere ao professor a responsabilidade por atender às diferentes necessidades de aprendizagem; contudo, desconsidera inúmeros fatores que influenciam no sucesso ou fracasso do processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante da complexidade da problemática, torna-se relevante considerar as implicações de ordem epistemológica, bem como os fatores de ordem política, cultural e social. Dessa forma, além da indefinição conceitual, constata-se que, na formulação das políticas públicas, encontram-se presentes interesses adversos que refletem as contradições existentes em uma sociedade de classes, de modo que as conquistas sociais presentes na legislação nem sempre representam a concretização desses direitos na realidade social.

Investigou-se a política de Educação Especial da rede municipal (2003-2007), assim como se utilizaram documentos que compõem as políticas educacionais internacional, nacional e estadual, buscando analisar seus princípios e fundamentos, com vistas à efetivação da inclusão como resultado de um paradigma que se legitimou mundialmente.

Nesse contexto, a educação inclusiva apresenta uma perspectiva de mudança de uma realidade que tem perdurado por várias décadas e que originou dois sistemas educacionais constituídos do ensino regular e do especial. O primeiro deteve-se na educação dos alunos considerados normais; o segundo, inicialmente se voltou aos alunos com deficiência e se ampliou posteriormente, de acordo com o que foi definido pela Declaração de Salamanca (1994) como conceito de necessidades educacionais especiais.

Durante um longo período, a educação de alunos com deficiência em Imperatriz seguiu a mesma tendência a se efetuar de forma paralela, em escolas especiais de origem privada e classes especiais de instituições públicas estaduais ou filantrópicas. Constituiu-se um sistema dual, resultado de uma educação baseada no modelo integrador, que tem como objetivo preparar as pessoas para sua posterior inclusão nas escolas ou classes de ensino regular e na sociedade.

A inclusão surge como um novo paradigma que busca tirar o foco das limitações como causa da exclusão e passa a questionar a escola em particular e a

sociedade em geral quanto às respostas que deve oferecer, objetivando incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, com a municipalização da educação, os municípios têm assumido o desafio de garantir a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais prioritariamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A pesquisa objetivou revelar os limites e as possibilidades da aplicação das políticas de inclusão nas escolas. Constatou-se que, embora exista um aparato em termos legislativos em diferentes níveis, com o objetivo de garantir a inclusão, o contexto investigado revela uma realidade bem distante do que proclama a legislação. Para uma melhor explicitação, os resultados foram organizados de forma a apresentarem, primeiramente, os limites, e, posteriormente, as possibilidades para a efetivação da inclusão nas escolas da rede municipal.

O Plano Decenal de Educação do Município constituiu-se em relevante fonte de pesquisa. Elaborado em 2002, oito anos após a Declaração de Salamanca (1994), demonstrou uma defasagem em relação à implementação da política inclusiva em nível nacional. Na análise de seus objetivos e metas, constatou-se que seguem o posicionamento assumido pela política nacional de educação, que visa à implementação de uma política inclusiva, sendo que muitos desses objetivos e metas reproduzem o que foi definido pelo Conselho Nacional de Educação. Embora o município deva se comprometer com os compromissos assumidos por uma política nacional, é importante que, no planejamento de sua política, contemple também as especificidades locais.

Cinco anos após a elaboração do documento, constatou-se que o prazo estabelecido para a realização de várias ações esgotou-se sem o cumprimento do que fora estabelecido. Entre essas ações, citam-se, nos dois primeiros anos, a garantia dos padrões mínimos de infra-estrutura e, em cinco anos, a adaptação das instalações físicas de todas as escolas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Nas escolas que compuseram o universo da pesquisa, observou-se apenas a construção de rampas, mesmo em casos em que a escola conta estudantes com deficiência física e que necessita de uma maior reestruturação.

Outro objetivo que se considera relevante mencionar, embora o documento não defina o prazo para seu cumprimento, é a definição, nos projetos pedagógicos das escolas, de ações que priorizem o atendimento dos alunos com

necessidades educacionais especiais, fato que não condiz com uma política que priorize a inclusão desses estudantes, tanto no que se refere à política educacional municipal como à da escola.

Embora o município possua uma legislação que demonstre sua opção pela implementação de uma política inclusiva, a efetivação dessa política não está garantindo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que demonstra que a inclusão não se concretiza apenas pelo ato da lei.

A coordenação de Educação Especial presta o acompanhamento às escolas; no entanto, a pesquisa revelou que o serviço prestado não está respondendo às reais necessidades dessas instituições, o que foi demonstrado através de uma insatisfação quase generalizada dos informantes com a política de educação inclusiva desenvolvida pela rede municipal, destacando-se entre os fatores citados as deficiências no acompanhamento às escolas, no que se refere ao professor, aluno e família.

São fortes os indicativos que levam a constatar que as escolas da rede municipal não estão garantindo a inclusão e fica evidente que ainda existem vários limites. A política desenvolvida pela Secretaria de Educação Municipal ainda está distante de se aproximar das reais dificuldades com que a escola tem se deparado para incluir o estudante com necessidades educacionais especiais. Apesar de possuir um setor responsável pela Educação Especial, constitui-se um desafio para esse setor atender à demanda de escolas e a necessidade que cada uma apresenta. Algumas ações chegam mesmo a ser contraditórias com o posicionamento de uma política inclusiva, como a não redução do número de alunos nas turmas que possuem esses alunos.

Embora as escolas tenham alunos com necessidades educacionais especiais, a questão comumente se limita à sala de aula em que esses estudantes se encontram ou se amplia a alguns momentos em que ocorre a socialização com outras turmas. Não se observaram nos depoimentos ações desenvolvidas nas escolas cujo objetivo e abrangência prioritariamente estivessem relacionados com a inclusão desses estudantes, exceto o trabalho realizado em uma das escolas.

As escolas da rede municipal possibilitam o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais e, em algumas situações, os informantes da pesquisa afirmaram que alguns desses estudantes frequentam a escola desde o início de sua escolarização. Contudo, percebe-se uma situação de inércia por parte

da escola, à medida que não se buscam ações que se voltem a atender às necessidades desses estudantes, sendo comumente alegado pelos informantes fatores como falta de informação e apoio por parte da Secretaria de Educação do Município.

Através dos resultados da pesquisa, foi possível identificar dois grupos que apresentaram opiniões divergentes sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro grupo afirmou que a inclusão na rede municipal de educação está acontecendo, no entanto, o grupo apresentou uma visão limitada de inclusão relacionada com o acesso desses estudantes nas escolas de ensino regular. O segundo grupo afirmou que a inclusão não está acontecendo, sendo que o grupo questionou fatores como a formação do professor, a infraestrutura das escolas e a falta de recursos didáticos apropriados, o que requer um maior comprometimento por parte da Secretaria Municipal de Educação, como também maior investimento financeiro para efetivar o que está previsto na legislação. Observou-se que os profissionais que constituíram o primeiro grupo em sua maioria não participaram de cursos de capacitação.

A formação do professor e demais profissionais da escola representa mais um desafio a ser enfrentado pela política municipal diante do número de profissionais que ainda não participaram de nenhum curso sobre educação inclusiva, principalmente no que se refere aos professores que trabalham diretamente com os alunos. A pesquisa revelou a necessidade de uma política educacional que priorize a formação do professor, pois participar esporadicamente de cursos de formação raramente proporciona um nível de conhecimento teórico-metodológico que possibilite uma mudança em sua prática. Esse fator se torna mais agravante quando se leva em consideração que a formação da maioria dos sujeitos investigados ocorreu em institutos superiores que oferecem uma formação aligeirada que resulta em fragilidade teórico-metodológica.

Os resultados da pesquisa enfatizam a necessidade de um maior investimento na formação do professor, oferecendo-lhe os subsídios e acompanhamento que a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais requer. Além do acompanhamento freqüente ao professor, é necessário que se garanta o acompanhamento individualizado ao estudante por uma equipe multidisciplinar que possa identificar suas possibilidades e necessidades educacionais especiais. Diante da análise das dificuldades enfrentadas pela rede

municipal na inclusão desses alunos, reforça-se a necessidade de um comprometimento político em seus diferentes âmbitos: nacional, estadual e municipal, para que se possa garantir a educação como um direito de todos.

Tendo-se em vista a complexidade e os desafios que o município assume para a efetivação de uma política inclusiva, com o fim de não ressaltar apenas os aspectos negativos, baseando-se nas ações desenvolvidas e diante do que foi vislumbrado pela pesquisadora, consideram-se possibilidades de efetivação da inclusão. Assim, uma das relevantes ações constituiu-se na criação de um setor de Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação, que é o CEMAPNE, encarregado de prestar um acompanhamento às escolas, através do trabalho de itinerância, e também oferece outros serviços ligados a diferentes profissionais que compõem a equipe.

Cabe ao CEMAPNE, enquanto uma coordenação da Secretaria Municipal de Educação, grande responsabilidade com a implementação da política inclusiva, principalmente quando se leva em consideração a demanda de escolas que a rede municipal possui, devido à grande concentração do número de matrículas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais, como também a função que o município assume enquanto município-pólo responsável pela implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que engloba diversos municípios.

Contudo, uma política de educação inclusiva requer não apenas planejar as ações objetivando a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas necessita também avaliar como está se efetivando essa política para que novos investimentos sejam realizados baseados na realidade que se diagnosticou.

Mediante tais informações, considera-se relevante que a equipe do CEMAPNE não apenas utilize a prática de registro dos acompanhamentos realizados, mas que esses registros sejam transformados em dados que possibilitem conhecer a realidade do que já se realizou, como também do que se tem a realizar. O planejamento eficaz de uma política inclusiva requer diferentes informações, como o número de alunos incluídos, os que ainda se encontram fora da escola, a maior demanda de vagas para estudantes com necessidades educacionais especiais

existente no município, sendo que na pesquisa nem todos os questionamentos obtiveram respostas, do que se pode deduzir uma rica fonte para pesquisas futuras.

A pesquisa revelou que foi significativo para o município uma coordenação para a Educação Especial e os serviços que prestam tendem a se ampliar a medida que outros profissionais passam a integrar a equipe. No entanto, revelam-se muitas fragilidades, pois ainda predomina uma distância entre o CEMAPNE e as escolas ou entre o que se realiza e as reais necessidades da escola, sendo necessárias medidas que viabilizem o acesso das escolas até mesmo aos serviços já existentes, como também uma melhor estruturação da equipe para que outros serviços possam ser criados, como as salas de recursos.

Objetivando contribuir para a efetivação da inclusão, é possível vislumbrar a possibilidade de um maior envolvimento do CEMAPNE com os coordenadores pedagógicos das escolas. Além de capacitar o professor, buscaria também desenvolver um trabalho em que os coordenadores fossem capacitados para contribuir com os desafios encontrados pelos professores na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse trabalho contribuiria para que escola e professores não se sintam os únicos responsáveis pela inclusão desses estudantes. Contudo, requer-se maior critério por parte da Secretaria Municipal de Educação em relação à formação dos profissionais que atuam como coordenadores.

A escola que se centrou em uma perspectiva homogeneizadora deve se preparar para atender à diversidade; no entanto, necessita de um acompanhamento técnico, de forma que possa avaliar a aprendizagem do aluno, o que implica envolver a equipe da escola, o setor de Educação Especial, a família e os serviços de saúde, quando necessário.

Portanto, a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser analisada sob o âmbito político, no sentido de que se priorizem ações para que não se tenha um discurso inclusivo diante de uma prática de exclusão. Diante de todos os questionamentos e reflexões que o estudo possibilitou, como também o que se revelou na realidade investigada, constatou-se o grande desafio que representa a garantia de uma educação de qualidade a todos, sendo que a efetivação da inclusão não pode se limitar a um grupo de estudantes matriculados na rede municipal, desconsiderando-se os que estão fora da escola, ou ser confundida com o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais sem a garantia das necessidades que o seu processo de escolarização requer.

Considerou-se relevante, ainda, conhecer a distinção entre integração e inclusão, o que proporcionou discorrer sobre as transformações necessárias à educação e à sociedade, objetivando incluir diversos grupos minoritários, entre eles as pessoas que possuem deficiência, cujas diferenças têm sido consideradas razão de exclusão. Assim, a inclusão envolve um repensar da política e da prática objetivando mudar uma realidade excludente.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Marcondes Adriana [et all.] **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 39-53.

APAE. **Projeto político-pedagógico**. Imperatriz, 2004.

AQUINO, Júlio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-109.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica**. In: OMETE Sadao (org). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In. BAPTISTA Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização; múltiplas perspectivas**. Porto alegre: Mediação, 2006. p. 39-53.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**, v. II n. 3, p. 21-49, 1995.

BONETI, Lindomar Wessler. A instituição de ensino e as artimanhas do discurso da educação inclusiva. In: AMEIDA Malu (org). **Políticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. São Paulo-Campinas: Alínea, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 73-81.

_____. Plano Nacional de Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2001b.

_____. MEC/CNE. Parecer n. 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica. Brasília: CEB, 2001c.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: introdução. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2005.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15/07/07.

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

_____. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: **Educação Especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 36-54.

_____. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9 n. 54, p. 21-27, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Somos todas iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos (coord.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A política estadual maranhense de Educação Especial (1997-2002)**. Piracicaba: Doutorado em Educação/Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. Políticas em Educação Especial. In: MANZINI, Eduardo José (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE 2006. p. 87-96.

CEEFM GOVERNADOR ARCHER. **Projeto político-pedagógico**. Imperatriz, 2007.

CONNELL R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes 1995. p. 11-42.

CUNHA, Luiz Antonio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa. Fortaleza: UFC, 2005.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. In RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 34-63.

DUTRA, Claudia Pereira. Políticas públicas de inclusão e o papel da Educação Especial. In MANZINI, Eduardo José (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE 2006. p. 67-96.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 28 out. 2007.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a Inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donald Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-389.

_____. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-35.

_____. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In RODRIGUES David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANKLIN, Adalberto. De povoado a metrópole. In: **Imperatriz 150 anos**. Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz, AIL, 2002. p. 19-28.

_____. Adalberto. **Breve histórico de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREITAS, A. formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. v. 24, n. 82, 2003. p. 85-92.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2001. p. 91-115.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. Trabalho apresentado no GT 15 - Educação Especial na 27. Reunião da ANPED: Caxambu, 2004.

_____. Políticas para a educação e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br>>. Acesso em: 28 out. 2007.

GENTILI Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes 1995.

GLAT, Rosana . **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Letras, 2004.

GONZÁLES, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artimed, 2002.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz**. Imperatriz: Gráfica e Editora União, 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo-Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de carvalho Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 119-136.

_____. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, Eduardo José (org). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b. p. 79-86.

KOSIK, Karel. A totalidade concreta. In: **Dialética do Concreto** (trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 41-64.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. As linguagens da cidadania. In: Shirley Silva; Marli Vizim (orgs). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-40.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. 24. Reunião da ANPED. Sessão especial. **Educação para todos: tensões, impasses e desafios - 08/10/01.**

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO Roberta; MENEGHETTI Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO Rosângela Gavioli; ARANTES Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão.** Disponível em: <<http://64.233.169.104/search?q=cache:qwUvbSbyev4J:pge.ma.gov.br/constituicao+ma.doc+%22Constitui%C3%A7%C3%A3o+do+Estado+do+Maranh%C3%A3o%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana,** 1998. Disponível em <www.defnet.org.br/mazzott2.htm>. Acesso em: 11 nov. 2006.

MENDES, Gonçalves Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, UFSC, 2006, p. 386-405.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Tavares Isa. São Paulo: Boitempo, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artemed, 2003.

NOLETO, Agostinho, Educação para Todos. In: **Imperatriz 150 anos.** Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz: AIL, 2002. p. 141-149.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: Araújo Ramos Martins et all. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis RJ: Vozes, 2006. p. 97-105.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA Andrade Dalila. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 174-198.

OMOTE Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE Sadão (org). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: **Inclusão: compartilhando saberes**. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. Petrópolis: Vozes, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES Marina Silveira: MARINS Simone Cristina Fanhani. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdufsCar, 2002. p. 45-59.

_____. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes. **Psicologia e direitos humanos: psicologia e direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-05.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.105-140.

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

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Eurides Brito da ; SOUZA, Paulo Nathanel Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei n. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco mundial**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A Entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-61.

USP. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/>

VEIGA NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In. MACHADO, Adriana Marcondes Adriana [ET al.]. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-70.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Declaração de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Prezados Professores, Coordenadores e Gestores:

Faço o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, tendo como objetivo investigar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. Levando em consideração a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática em questão, peço sua colaboração fornecendo os dados solicitados na entrevista para elaboração do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, não será necessária sua identificação, ou identificação da escola, como forma de se garantir o anonimato da pesquisa.

Agradeço por sua contribuição.

Autorizo a divulgação das informações concedidas na realização da pesquisa nos meios acadêmicos.

Imperatriz, ____ de _____ de _____.

Nome do participante

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas com gestores das Instituições

Prezados Gestores e Coordenadores:

Faço o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, tendo como objetivo investigar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. Levando em consideração a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática em questão, busca-se conhecer um pouco da história dessa instituição e do trabalho que presta junto à comunidade. Conto com sua colaboração fornecendo os dados solicitados para a elaboração do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado.

Agradeço por sua contribuição.

Rita Maria Gonçalves de Oliveira

1. Nome da Instituição: _____
2. Ano em que foi fundada: _____
3. Nível de escolarização que oferece: _____

4. Quais os serviços que a Instituição presta? _____

5. Quantos alunos ou associados possui?

6. Que tipo de deficiência a instituição atende? _____

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para o gestor e coordenador educacional

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO:

1. Qual sua formação?
2. Especialização?
3. Como você avalia sua formação?
4. Tempo que atua como gestor ou coordenador?

5. Há quantos anos trabalha nesta escola?

QUESTÕES DESENCADEADORAS:

1. Para você qual o significado da inclusão?
2. Como você conceitua o termo “necessidades educacionais especiais”?
3. Qual sua opinião sobre a política de educação inclusiva na rede municipal de ensino?
4. Qual providência está sendo tomada na escola em que trabalha para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Especifique.
5. Em sua opinião, a escola está garantindo o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais de forma que favoreça o seu desenvolvimento? Comente.
6. Você já participou de alguma capacitação sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino?
7. No projeto político pedagógico da escola, definem-se prioridades para o atendimento a esta clientela?
8. Para você a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais está acontecendo? Em caso afirmativo, relatar como vem sendo feito e, em caso negativo, indicar o que é necessário para que se efetive.

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para os professores

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO:

1. Qual sua formação?
2. Especialização?
3. Como você avalia sua formação?
4. Quantos anos têm de experiência como professor da rede municipal?
5. Há quantos anos trabalha nesta escola?
6. Série em que leciona?
7. Qual seu tempo de experiência com alunos que possuem necessidades educacionais especiais?

QUESTÕES DESENCADEADORAS:

1. Para você, qual o significado da inclusão?2. Como você conceitua o termo “necessidades educacionais especiais”?
3. Qual sua opinião sobre a política de educação inclusiva na rede municipal de ensino?
4. Quais providências estão sendo tomadas na escola em que trabalha para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?
5. Em sua opinião, a escola está garantindo o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais de forma que favoreça o seu desenvolvimento? Comente.
6. Você já participou de alguma capacitação sobre inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal?
7. No projeto político pedagógico da escola, definem-se prioridades para o atendimento a esta clientela?
8. Para você, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais está acontecendo? Em caso afirmativo relatar como vem sendo feito e em caso negativo indicar o que é necessário para que se efetive.

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista para a coordenação do CEMAPNE

1. Quais os serviços que a Secretaria de Educação Municipal possui para atender o aluno com necessidades educacionais especiais?
2. Quantos e quais profissionais compõem a equipe do CEMAPNE?
3. Das escolas que compõem a rede municipal, que demanda já se cumpriu nos acompanhamentos das escolas?
4. Que apoio está sendo oferecido para os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais? Qual a frequência que acontece? Quais profissionais prestam esse atendimento?
5. Quais as modalidades de serviços educacionais que são oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais?
6. Qual o posicionamento da Secretaria de Educação Municipal em relação a reduzir o número de alunos nas classes que possuem alunos com necessidades educacionais especiais?
7. Como se realiza o diagnóstico dos alunos. Utilizam-se informações da escola?
8. No projeto do CEMAPNE consta que seu objetivo é atender o aluno, a escola e o professor. Como o CEMAPNE alcança este objetivo?
9. Como está acontecendo a formação continuada do professor?
10. Quais as dificuldades que o CEMAPNE encontra para prestar o acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE F - Relação de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação

- Capacitação para os Municípios da Área de Abrangência - Multiplicação (2006) - Documento orientador do programa de educação inclusiva.
- Capacitação para os municípios na área de Abrangência-Multiplicação (2005) - Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
- Carta de Acordo - 2004 (MEC-SEESP-SEMED).
- Carta de Acordo - 2006 (MEC-SEESP-SEMED).
- Curso de Capacitação aos Profissionais da Educação - Inclusão: um tesouro em nossas mãos (2005) - SEESP.
- Curso de Educação Especial: DM, PC, CT, DA, DV E DF (2005) - CEMAPNE.
- Educação Inclusiva: direito à diversidade; transformando a escola num ambiente inclusivo - CEMAPNE (Centro Municipal de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) (2005).
- Formação de Professor: educação do surdo - uma necessidade de aprender a linguagem de sinais (2006) - CEMAPNE.
- Plano de Ação do Departamento de Educação Especial (2004) - SEESP.
- Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade - Capacitação para o Município-Pólo (2004).
- Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2004) - SEESP.
- Projeto de Capacitação Educação Inclusiva: direito a diversidade (2005).
- Projeto Educar na Diversidade (2005-2006) - Ministério da Educação.
- Projeto sobre ações sistemáticas em Educação Especial (2002).
- Termo de adesão entre o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial e Prefeitura municipal de Imperatriz (2004).
- Termo de Referência - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial.

ANEXOS

ANEXO A - Organograma

