

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO

**POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR: com a palavra, as
professoras**

São Luis
2008

WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO

POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR: com a palavra, as professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

São Luis
2008

Coelho, Washington Luis Rocha

Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras / Washington Luis Rocha Coelho. – São Luis, 2008.

119f..

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2008.

1. Política educacional 2. Educação especial 3. Inclusão escolar I. Título

CDU 37.014(812.1)

WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO

POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR: com a palavra, as professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria de Freitas Rossi
Doutora em Psicologia
Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A minha mãe Mirtes Araújo Rocha (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Espíritos de Luz.

A minha família pelo carinho a mim concedido, de modo especial ao companheiro e amigo de sempre Airton Rolim, aos meus irmãos Jefferson, Jackson, Humberto, e minhas irmãs Carmen Lúcia, Marlene e Jacklene.

Em especial a Prof^a. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, minha orientadora, que por ordem do destino, foi também minha orientadora na monografia de graduação, onde tenho maior respeito, carinho e consideração pelos ensinamentos e contribuições na elaboração desta dissertação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão pelo conhecimento construído.

A Prof^a Dr^a Silvana Maria Moura da Silva e o Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva pelas contribuições relevantes para a melhoria desta dissertação.

Aos colegas da 7^a turma do Mestrado em Educação da UFMA, pelo incentivo, companheirismo, ética, cientificidade e simplicidade nos estudos e discussões durante as atividades acadêmicas, de modo especial a Janette.

Às amigas Serligie, Nilza, Fátima e Ivany que me apoiaram com palavras de incentivo.

Aos colegas do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA pelo carinho e respeito a mim concedidos.

À Supervisão de Educação Especial e seus profissionais, de modo especial, todas as professoras das classes especiais e salas de recursos que participaram desta pesquisa, com seus depoimentos e percepções sobre a importância da política de educação especial para o nosso estado.

À Hortência do Espírito Santo Correia pelas correções e normalização da dissertação.

A todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação.

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". [...] "O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta".

(Michel Foucault - A Ordem do Discurso).

RESUMO

A inclusão escolar das pessoas com deficiência na rede regular de ensino merece análises aprofundadas, devido às inúmeras inquietações e reflexões dos docentes, que a partir das suas experiências fazem considerações pertinentes à política educacional. Este trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos docentes da educação especial sobre a política maranhense de inclusão escolar da rede estadual de ensino em São Luís - MA, no período de 2003 a 2006. Para a coleta de dados foram utilizados levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. As fontes de pesquisa compreenderam os referenciais teóricos da educação especial e inclusão escolar, onde foram apropriados os dispositivos legais que tratam da educação especial e outros documentos como relatórios, projetos e planos de ação obtidos na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e Supervisão de Educação Especial – SUEESP. Os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas com 29 professoras dos educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual atendidos nas classes especiais e salas de recursos. Os resultados obtidos apontam para a efetivação da política de educação inclusiva na rede estadual maranhense no que diz respeito à concretização de ações voltadas para a qualificação docente, oferta do atendimento educacional especializado, melhorias nas condições físicas, arquitetônicas e estruturais das unidades escolares, que se apresentam inadequadas, com escassez de recursos didáticos e ineficiência dos equipamentos específicos e especializados e articulação com os demais setores públicos na implementação e aprimoramento das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Política educacional. Educação especial. Inclusão escolar. Deficiências. Docência.

ABSTRACT

The pertaining to school inclusion of the people with deficiency in the regular net of education deserves deepened analyses, due to the innumerable fidgets and reflections of the professors, who from its experiences make pertinent considerações to the educational politics. This work had as objective to analyze the perceptions of the professors of the special education on the maranhense politics of pertaining to school inclusion of the state net of education in São Luís - MA, in the period of 2003 the 2006. For the collection of data bibliographical survey and research of field had been used. The research sources had understood the theoretical referenciais of the special education and pertaining to school inclusion, where they had been appropriate legal the level that deal with the special education and other documents as reports, projects and gotten plans of action in the State secretary of the Education - SEDUC and Supervision of Special Education - SUEESP. The instruments for the collection of data had been interviews half-structuralized with 29 teachers of the educandos with auditory deficiency, intellectual and visual taken care of in the classrooms special and rooms of resources. The gotten results signal for efetivacion of the politics of inclusive education in the maranhense state net in what it says respect to the concretion of actions directed toward the teaching qualification, offers of the specialized educational attendance, structural improvements in the physical conditions, architectural and of the pertaining to school units, that if present inadequate, with scarcity of didactic resources and inefficiency of the equipment specific and specialized and joint with the too much public sectors in the implementation and improvement of educational the public politics.

Word-key: Educational politics. Special education. Pertaining to school inclusion. Deficiencies. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de Alunos na Educação Especial na Rede Estadual de Ensino por Necessidade Educacional Especial (2006)	62
Quadro 2 - Demonstrativo do nº de alunos atendidos na Região Metropolitana de São Luís – MA, em 2006	64
Quadro 3 - Caracterização dos docentes pesquisados.....	74
Quadro 4 - Distribuição das respostas obtidas acerca do conceito de inclusão escolar.....	80
Quadro 5 - Distribuição das respostas quanto a mudanças para a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos.....	82
Quadro 6 - Distribuição das respostas sobre as condições necessárias para a inclusão.....	83
Quadro 7 - Distribuição das respostas referentes a estratégias para o desenvolvimento de ações inclusivas na sua sala de aula.....	86
Quadro 8 - Distribuição das respostas no que diz respeito às Diretrizes da Educação Especial quanto à inclusão escolar dos educandos com deficiências.....	88
Quadro 9 - Distribuição das respostas acerca das orientações recebidas para implementação da inclusão escolar.....	90
Quadro 10 - Distribuição das respostas sobre as dificuldades para a implementação de políticas públicas educacionais para a inclusão escolar.....	92
Quadro 11 - Distribuição das respostas referentes a sugestões para uma inclusão escolar eficiente e eficaz.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução de Matrículas na Educação Especial no Brasil (2003 – 2006)....	28
Tabela 2 - Evolução de Matrículas da Educação Especial em escolas e classes especiais no Brasil (2003– 2006).....	28
Tabela 3 - Evolução de Matrículas da Educação Especial nas classes comuns – Brasil (2003 e 2006)	29
Tabela 4 - Percentual das Matrículas em classes comuns no Brasil (2003 e 2006)	29
Tabela 5 - Total de Professores da Educação Especial no Brasil (2003 e 2006)	29
Tabela 6 - Total de Professoras das classes especiais e salas de recursos em São Luís – MA – 2006	73

LISTA DE SIGLAS

CAP	- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAS	- Centro de Apoio às Pessoas com Surdez
CMDCA-SL	- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Luís
CEB	- Câmara de Educação Básica
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
EDUFMA	- Editora da Universidade Federal do Maranhão
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDH	- Gerência de Desenvolvimento Humano
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NAAH/S	- Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
NEEs	- Necessidades Educacionais Especiais
OEA	- Organização dos Estados Americanos
PMEA	- Programa de Melhoria do Ensino
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PQD	- Programa de Qualificação de Docentes
PROCAD	- Programa de Capacitação de Docentes
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação especial
SUEESP	- Supervisão de Educação Especial
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UGEM	- Unidade Gestora de Educação da Região Metropolitana de São Luís

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE SIGLAS.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: aspectos históricos e políticos.....	20
2.1 Aspectos históricos.....	20
2.2 Aspectos políticos.....	27
3 A POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	40
3.1 A Política Educacional do Estado do Maranhão.....	40
3.2 Educação Especial no Maranhão: antecedentes históricos.....	43
3.3 A Resolução nº 291/2002 – CEE/MA.....	46
3.4 Ações da Supervisão de Educação Especial de 2003 a 2006.....	59
3.5 Propostas para a Política de Educação Especial da SUEESP.....	66
4 METODOLOGIA.....	71
4.1 Objeto de Estudo.....	72
4.2 Sujeitos.....	72
4.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	76
4.4 Etapas da pesquisa.....	77
4.5 Procedimento para Análise dos Dados.....	78
5 OS DOCENTES FRENTE A POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR: resultado e discussão.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	116
APÊNDICE A	117
APÊNDICE B	119

1 INTRODUÇÃO

Uma das questões polêmicas em torno do discurso sobre a inclusão escolar é a efetivação de políticas públicas educacionais que viabilizem à escola e seus profissionais, condições de acesso e permanência aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Muitos debates e estudos estão sendo realizados em torno das políticas públicas de atendimento educacional para todos, principalmente quando se refere ao atendimento destinado às pessoas com necessidades educacionais especiais¹. Neste estudo focaliza-se as pessoas com deficiência², que necessitam de atendimento educacional especializado ao participarem do processo de inclusão escolar na rede regular de ensino.

Nesse sentido para o presente estudo definiu-se como objetivo geral:

- Analisar as concepções sobre a política maranhense de inclusão escolar por parte das professoras da rede estadual de ensino.

Os objetivos específicos compreenderam:

- Examinar os dispositivos legais referentes à Educação Especial e a política de inclusão escolar adotadas no Brasil e no Maranhão;
- Verificar, na concepção das professoras, as dificuldades encontradas na implementação de políticas públicas educacionais em relação à inclusão escolar dos educandos com deficiência na rede estadual de ensino de São Luís – Maranhão;
- Identificar possíveis sugestões e orientações das professoras para que a inclusão escolar seja eficiente e eficaz.

A opção em analisar o período de 2003 a 2006 dá-se em virtude de ampliação dos estudos referentes à política educacional maranhense, sobretudo da política de Educação Especial e do processo de construção de práticas inclusivas implementadas no Estado do Maranhão a partir dos estudos de Carvalho (1998; 2004) e Leite (2006).

¹ Neste trabalho será citada a expressão pessoas (ou educandos) com deficiência delimitando os sujeitos atendidos pela Educação Especial. Portanto, a expressão deficiência (ou deficiente) não pode ser confundida por termos pejorativos que denotam conceitos negativos. Sobre essa expressão conferir Sasaki (2005).

² Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 1).

O que levou a analisar as concepções das professoras dos educandos com deficiência auditiva, intelectual³ e visual em relação à política existente, foi em relação a prática do autor desta dissertação no cotidiano da Educação Especial junto a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, e pelo fato de discussões com os profissionais que atuam na Educação Especial da rede estadual de ensino e por entenderem que as concepções dos docentes da Educação Especial que atendem alunos com necessidades educacionais especiais são importantes, pois revelam práticas e experiências e suscitam reflexões sobre essa temática.

O que tem sido discutido no âmbito escolar é que a construção da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, muitas vezes está permeada de obstáculos e barreiras por parte das professoras que não estão “preparadas” para incluir alunos com deficiências nas classes comuns. Mais ainda, que a política educacional não está contemplando as premissas da educação inclusiva apresentadas em seus aspectos legais e políticos do movimento da inclusão escolar.

Diante disso, algumas questões que nortearam esta pesquisa foram:

Qual a concepção das professoras que atuam na Educação Especial, da rede estadual de ensino, em relação à política educacional maranhense?

Que aspectos as professoras apontam em relação às suas dificuldades, obstáculos, desafios e perspectivas sobre o processo de inclusão escolar?

A partir dessas questões, optou-se em analisar os dispositivos legais que tratam da Educação Especial tais como: primeiramente a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).⁴

Quanto aos documentos que fundamentam a Educação Especial no Estado do Maranhão, especificamente foram utilizadas a Resolução nº 291 de 12 de dezembro de 2002 que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do

³ Nesta dissertação será adotado o termo deficiência intelectual e não deficiência mental, embora alguns documentos utilizados no estudo citam deficiência mental por ser do período de 2003 a 2006. Segundo a SUEESP a referida expressão está baseada em Sasaki que considera o termo mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo e por outro lado pela possibilidade de distinguir o termo deficiência mental e doença mental. Conferir em Sasaki (2005, p. 10).

⁴ Em 07 de janeiro de 2008 foi oficializada a entrega do documento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” ao ministro de educação, Fernando Haddad. O texto foi elaborado por um grupo de trabalho coordenado pela Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) que discutiu e sistematizou as diretrizes para nortear a organização de um sistema educacional inclusivo. O referido documento, devido o caráter recente, não foi analisado nesta dissertação, mas referenciado nas questões da educação inclusiva.

Estado do Maranhão e dá outras providências (MARANHÃO, 2002) e o documento da Supervisão de Educação Especial que trata da Política de Educação Especial do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2007). Esses dois documentos foram escolhidos por tratarem do período delimitado neste estudo.

Foram analisados outros documentos como relatórios, projetos e planos de ação obtidos na SUEESP e dados informativos pelos sites do INEP/MEC e da SEDUC.

Foram realizadas, ainda, algumas leituras exploratórias pertinentes aos aspectos históricos, legais e políticos da inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais no campo da Educação Especial brasileira e maranhense.

A pesquisa de campo foi realizada com 29 professoras das classes especiais e das salas de recursos dos educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual da rede estadual de ensino da cidade de São Luís – MA onde foram realizadas entrevistas com os docentes em relação à política de Educação Especial maranhense no período compreendido de 2003 a 2006.

Para discutir a Educação Especial e sua trajetória histórica na perspectiva da política inclusiva recorreu-se aos estudos de Cardoso (2003), Ferreira (2006), Mantoan (2004; 2003a; 2003b), Mendes (2002), Sasaki (1997), Oliveira (2005) e outros que vêm contribuindo com reflexões e estudos sobre os aspectos históricos e legais da Educação Especial, sobre a conceituação de inclusão escolar, seus obstáculos e dificuldades na execução desse novo paradigma educacional, assim como abordam questões relevantes sobre a política pública de Educação Especial e perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.

Outros estudiosos também vêm alertando para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado dificuldades, principalmente no que se refere à formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalharem com esses sujeitos, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo, além de infra-estrutura adequada e condições de trabalho materiais para o trabalho pedagógico junto às crianças com necessidades educacionais especiais.

Foram utilizados nesta dissertação os estudos de Bueno (1993; 1998), Denari (2006), Martins (2006), Santos (2003) e outros que discutem a formação de professores da Educação Especial e do ensino regular numa perspectiva da formação

inicial e especializada, contínua e diversificada, para atender às necessidades educacionais, específicas e individualizada dos educandos.

Entre os diversos enfoques pesquisados estão os que envolvem as experiências e concepções dos profissionais da Educação Especial sobre a prática inclusiva e suas dificuldades enfrentadas na participação neste tipo de projeto educacional, como é o caso de estudos de Pires (2006a; 2006b), Rocha; Marquezine; Sanches (2003) e Marques (2001).

Vale ressaltar a opção em referenciar estudos e pesquisas que abordam a problemática da inclusão escolar e suas políticas no Estado do Maranhão, no sentido de fornecerem dados e subsídios teóricos e reflexivos para o desenvolvimento com qualidade da educação no Estado do Maranhão.

Notadamente são poucas as pesquisas *strictu sensu* (mestrado e doutorado) sobre a Educação Especial e a política de inclusão escolar. Para esta pesquisa, foram utilizados trabalhos de Carvalho (1998; 2004), Leitão (2001), Chahini (2006), Leite (2006) que abordam a Educação Especial maranhense com suas especificidades no atendimento educacional destinado as pessoas com necessidades educacionais atendidas em classes comuns e especiais da rede regular de ensino em seus diversos níveis. Também foi contemplado a investigação feita por Lima; Silva & Silva, (2005).

A pesquisa de Carvalho (1998) aborda a integração de alunos com deficiência mental, que se encontravam nas classes especiais das escolas públicas estaduais de 1º grau da cidade de São Luis – MA. Consiste em “analisar as oportunidades que a escola pública estadual de 1º grau do município de São Luís, oferece para a integração do alunado da classe especial – área de deficiência mental” (CARVALHO, 1998, p. 8).

Outro estudo de Carvalho é o que trata sobre Política Estadual Maranhense de Educação Especial do período compreendido entre os anos de 1997 a 2002, objetivando:

[...] analisar a política de Educação Especial do Estado do Maranhão no período de 1997 a 2002, mediante o estudo dos princípios, diretrizes, propostas e resultados abordando-se a atuação da rede estadual e tendo como referência as políticas educacionais estadual e nacional. Buscou-se apreender a especificidade da Educação Especial no conjunto das políticas educacionais, no que lhe é próprio e no que compartilha com os demais níveis e/ou modalidades de ensino”. (CARVALHO, 2004, p. 08).

A pesquisa de Leitão (2001) focaliza a reconstrução histórica da Educação Especial, com o objetivo de “problematizar conceitos, fundamentações, bases teórico-conceituais que compõem o planejamento público educacional para os sujeitos denominados portadores de necessidades especiais” (LEITÃO 2001, p. 9 apud LEITE 2006, p.16).

Lima; Silva & Silva (2005) através do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Luís - CMDCA-SL e a Editora da Universidade Federal do Maranhão – EDUFMA apresentam os resultados de suas pesquisas “sobre a situação de crianças e adolescentes portadores de deficiência no município de São Luís, realizada no período de 1999 a 2003, e tem como objetivo subsidiar a formulação, elaboração e implementação de políticas públicas para essa população” (LIMA; SILVA & SILVA, 2005, p. 05).

Os trabalhos de Chahini (2006) e Leite (2006) merecem atenção reservada pelo fato de serem pioneiros na área da Educação Especial do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

A pesquisa de Chahini (2006) intitulada os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís - MA objetivou:

[...] analisar os principais desafios a serem superados para que alunos com deficiência visual, auditiva e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís - MA (IES-MA), de acordo com a Legislação Federal vigente. (CHAHINI, 2006, p. 20).

Leite (2006), em seu estudo sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental, aponta considerações significativas em relação ao processo de inclusão escolar ocorrido na rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão, a pesquisa buscou,

[...] analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís, Maranhão, considerando que há, segundo o tema, um possível que se realiza e um desejável que consta nos documentos norteadores da inclusão e no referencial teórico analisado. Contrapor a realidade dos fatos à Teoria foi proposta na perspectiva desta pesquisa, a fim de oferecer subsídios para que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental ocorra a contento e atendendo as reais necessidades destes indivíduos. (LEITE, 2006, p. 197).

Para melhor compreensão do tema abordado, o presente trabalho será distribuído da seguinte forma:

Primeiramente, aborda-se a política de inclusão escolar no campo da Educação Especial brasileira destacando os aspectos históricos e políticos com ênfase nas diretrizes da política de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Em seguida, aborda-se a política maranhense de inclusão escolar, a contextualização da política educacional do Estado do Maranhão e os antecedentes históricos da Educação Especial neste Estado. Em seguida analisa-se a Resolução nº 291/2002 – CEE/MA e as ações da Educação Especial de 2003 a 2006 da rede estadual de ensino, por último, apresentam-se as propostas para a política de Educação Especial da Supervisão de Educação Especial - SUEESP.

Dando continuidade, apresenta-se a metodologia, o objeto da pesquisa, os objetivos e local de realização. È feito uma caracterização das escolas da rede estadual que serviram de campo para a pesquisa junto aos docentes que atuam na educação dos educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual, além de identificar as professoras de acordo com atuação na prática educativa de cada uma. Em seguida, apresentam-se os instrumentos e procedimentos da coleta de dados utilizados na pesquisa.

Por último, apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, seguidos de análise e discussão sobre a política de inclusão escolar nas escolas da rede estadual de ensino em São Luis – MA.

Algumas considerações são apontadas a partir das reflexões e evidências obtidas durante a realização deste estudo, ressaltando a multiplicidade de concepções expostas pelas professoras participantes da pesquisa, assim como alguns questionamentos sobre o fenômeno estudado, reafirmando a necessidade de ampliação da discussão sobre a política de inclusão escolar e nas possibilidades de transformação constantes no campo da Educação Especial.

Espera-se, portanto, que esta dissertação sobre a “Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras” possa contribuir com reflexões aprofundadas sobre a Educação Especial e de políticas inclusivas a partir dos referenciais teóricos, das análises e das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de construção da política de inclusão escolar no Estado do Maranhão.

2 POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: aspectos históricos e políticos

Aborda-se neste capítulo a política de inclusão escolar organizada e desenvolvida pela Educação Especial. Para tanto, são apresentados os aspectos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil, destacando alguns fatos que marcaram e sinalizaram a implementação de ações inclusivas no Brasil.

2.1 Aspectos históricos

No campo educacional, especificamente da Educação Especial, vem sendo realizado muitos estudos, pesquisas, encontros, seminários e outros que manifestam suas produções acerca do atendimento educacional especializado destinado as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre estes, os educandos com deficiência.

Leitão (2001, p. 12) considera que a Educação Especial sai de seu espaço pedagógico-escolar e amplia sua atuação no campo de conhecimento com ênfase na análise da “situação social” do sujeito considerado deficiente.

Os estudos de Bueno (1993; 1998), Mazzotta (2001), Cardoso (2003), Jannuzzi (2004) e Mendes (2006) serviram de referências para esta seção tendo em vista conhecer e contextualizar a Educação Especial desde os primórdios até a atualidade.

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas. Em Esparta, na antiga Grécia, as crianças com deficiência eram abandonadas nas montanhas, já em Roma atiradas nos rios. (CORREIA, 1997 apud CARDOSO, 2003, p. 15).

Na Idade Média são evidenciadas situações de desprezo e exclusão às pessoas com deficiência, como afirma Cardoso (2003, p. 16):

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo sacrificados.

Nessa mesma época havia posições ambíguas, pois uma tratava a deficiência como punição divina e expiação dos pecados e outra como a expressão do poder

sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria. (CARDOSO, 2003, p. 16).

De acordo com Mazzotta (2001 apud Chahini, 2006, p. 25), percebe-se, portanto que a falta de conhecimento, assim como de informação e sensibilidade sobre as deficiências em muito contribuiu e continua contribuindo para que as pessoas com deficiência sejam marginalizadas, ignoradas, segregadas, desrespeitadas, ou seja, excluídas.

Na Idade Moderna a pessoa com deficiência passou a ser vista em sua condição humana, e a ser explicada por um prisma de causalidades naturais e de caráter patológico, de etiologias naturais, visões médicas e concepções mais racionais. (BRASIL, 1997, p. 17).

Nesse período, iniciaram-se as investigações sobre as pessoas com deficiência, do ponto de vista da Medicina, onde cresceram os estudos e as experiências atreladas aos aspectos orgânicos, quando a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da igreja para se tornar objeto da Medicina. (CARDOSO, 2003, p. 16).

Para Bueno, foi no século XVI que se iniciou a educação dos deficientes, mais precisamente de criança surda, porém, muito antes, os escritos sobre a história da Educação Especial apontavam que “os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública.” (BUENO, 1993, p.58).

A educação dos deficientes restringia-se aqueles que pertenciam à nobreza ou aqueles que obtinham certo poder econômico, portanto, “[...] apenas um pequeno número, proveniente das elites, usufruía de atendimento específico”. (BUENO, 1993, p.61).

Salienta Bueno que os cegos e surdos oriundos da nobreza e da burguesia em ascensão, “ambos usufruindo de sua condição de membro da elite”, puderam desenvolver habilidades, se expressar e manter contato com o meio, como foi caso dos surdos: os demais deficientes foram expulsos do convívio social, ficando “largados à própria sorte, lutando por condições mínimas de sobrevivência, vivendo de mendicância, ocupando leitos de hospitais ou sendo internados em asilos”. (BUENO, 1993, p.63).

O século XVIII marcou definitivamente a Educação Especializada destinada às pessoas com deficiência, por meio do surgimento das primeiras instituições escolares

públicas especializadas que foram criadas à luz do ideário liberal de extensão de oportunidades educacionais, e na nova forma de organização social exigida pela sociedade moderna. (BUENO, 1993, p. 64).

O tratamento dado à deficiência passa a ser associado à questão da doença. com os estudos de Jean Itard (1775 – 1838), na França, foram iniciadas tentativas educacionais no sentido de reabilitação da pessoa com deficiência.

A respeito dos estudos de Jean Itard, Cardoso (2003, p. 16 - 17) constata que,

[...] investiu grande parte de sua vida na recuperação de Vitor (um menino portador de deficiência mental profunda). Com Vitor (o menino lobo), nasce talvez a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente.

No final do século XVIII e início do XIX surge a Educação Especial nos países escandinavos e na América do Norte que iniciam o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiência com intuito de atendê-las mais no caráter assistencial do que educativo, assim a sociedade era protegida do contato com os anormais. Nesse mesmo contexto são criadas as denominadas classes especiais, iniciando assim o período de segregação, pois o objetivo da classe especial era “separar e isolar as crianças do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas”. (CARDOSO, 2003, p.17).

Cardoso (2003, p. 17) atenta para os estudos de Philipp Pinel (1800) que escreve os primeiros tratados sobre os atrasados mentais; os estudos de Esquirol (1780 – 1820) que estabelecem a diferenciação entre idiotia e demência; os estudos de Seguin (1840 – 1870) que elaboraram o método fisiológico destinado à educação de crianças com atraso intelectual.

Segundo Bueno (1993, p. 77), no século XX, a expansão da Educação Especial se concretiza pela institucionalização assumida pelo sistema educacional gerando um crescimento das matrículas na Educação Especial e, conseqüentemente, no aumento gradual e progressivo da população da Educação Especial, além das deficiências auditiva, visual e física (que sofreram pequeno crescimento) como o aumento significativo nas matrículas dos distúrbios de linguagens e deficiência intelectual.

O século XX herda as crenças, os mitos, os preconceitos e a desvalorização das pessoas com deficiência alcançadas no decorrer da história, mas nesse mesmo

século iniciativas educacionais são feitas em prol da desinstitucionalização onde são criados programas escolares e propostas educacionais alternativas de atendimentos voltados para a educação escolar dos educandos com deficiência.

Nesse sentido reforça Chahini (2006, p. 26):

Somente no século XX, é que a institucionalização dessas pessoas começou a ser criticamente examinada. Glat (1995) informa que a partir da segunda metade do século, principalmente, com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da lingüística, da análise experimental do comportamento e outras ciências afins, começaram a surgir propostas educacionais alternativas de atendimento, onde se percebeu que o “deficiente” podia aprender.

Em relação à educação das pessoas com deficiência merecem destaques os estudos de Mazzotta (2001) que tratam da história da Educação Especial no Brasil, onde o autor destaca dois períodos na evolução desse atendimento marcados pela abrangência das ações desencadeadas pelas iniciativas oficiais e particulares datadas de 1854 a 1956 e pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional do período compreendido entre 1957 e 1993.

Jannuzzi (1985) apresenta em seu estudo que a abordagem da Educação Especial no Brasil sempre esteve calcada na vertente médico-pedagógica sob a influência das ciências médicas e biológicas e a vertente psicopedagógica com influência dos testes de inteligência e da adequação de procedimentos voltados para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Santos (2003), considera que a concepção tradicional de caráter clínico e terapêutico vem sendo revista sob o prisma psicopedagógico e educacional com ênfase no desenvolvimento integral das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Segundo a autora, essa mudança de concepção passa centralmente pela transformação do olhar sobre o ser humano, historicamente classificado de acordo com suas características físicas, mentais e sociais, gerando rótulos e estigmas na parcela da população desviante dos padrões aceitáveis socialmente.

[...] o atendimento às pessoas com NEEs não pode se reduzir a terapia, a reabilitação ou tratamentos especializados isolados do aspecto educacional e social, mesmo considerando os casos mais acentuados; além disto a responsabilidade por esse atendimento precisa ser assumido de forma integral e universalizante pelo Estado, cumprindo seu dever de garantir a cidadania, a totalidade da população. (SANTOS, 2003, p. 177 – 178).

Em seus trabalhos sobre inclusão escolar e as perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil, Mendes (2002; 2006) faz menção a Educação Especial no Brasil que serviu de lócus para o atendimento às pessoas com deficiência,

historicamente excluídas da escola e da sociedade. As considerações abordadas remetem ao debate sobre a inclusão escolar no Brasil, que, segundo a autora, “tem se transformado cada vez mais num verdadeiro embate, provocando polêmica, estridência e polarização”. (MENDES, 2006, p. 01).

Para Mendes foi no século XVI que a história da Educação Especial, começou a ser traçada especialmente com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes até o momento, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais daqueles considerados ineducáveis. (MENDES, 2006, p. 62).

Esses profissionais desenvolveram seus trabalhos em base tutoriais. Lembrando que apesar dessas experiências serem inovadoras, o cuidado foi meramente custodial, pois a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento das pessoas consideradas desviantes. (MENDES, 2006, p. 02).

As pessoas com deficiência foram segregadas com a alegação que deveriam ser protegidas e seriam mais bem cuidadas em ambientes separados. Essa fase foi considerada pelos estudiosos como a fase da segregação acompanhada da natureza asilar e institucional.

Aranha (2001 apud Mendes, 2002, p. 62) caracteriza essa fase como o paradigma da institucionalização, que parte do princípio de que a pessoa deficiente seria melhor cuidada e protegida se fosse confinada em ambientes segregados.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos com deficiência passaram a ser encaminhados.

Nos anos de 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização dos grupos minoritários. Passou-se, então, adotar a ideologia da integração escolar sob a ótica de que práticas integradoras beneficiariam as pessoas com deficiências no sentido de participarem de ambientes de aprendizagem mais desafiadoras e terem oportunidades para aprender com alunos mais competentes. (MENDES, 2002, p. 62).

Já nos meados dos anos de 1960 ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, conseqüentemente o sistema educacional ficou com dois

subsistemas, o regular e o especial, funcionando paralelamente: a educação comum e a educação especial. (idem, 2002, p. 63).

Segundo Mendes (2006, p. 05) o princípio da normalização teve origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen & Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida.

Para Jannuzzi (2004, p. 137), a década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente no Brasil, pois neste período passa a ocorrer alguns acontecimentos que colocam a área da Educação Especial em evidência, tanto pelo aspecto da oficialização de um setor responsável pela Educação Especial quanto pela criação de várias organizações, assembléias, seminários, resoluções e declarações que tinham como objetivo auxiliar o desenvolvimento de assistência às pessoas com deficiência através do auxílio técnico aos governos nacionais.⁵

Ferreira (2006, p. 86) também faz menção aos anos de 1970 destacando que as reformas educacionais alcançaram a área da Educação Especial sob o prisma da normalização e da integração e, sobretudo das normas e planos políticos de âmbito nacional voltados para a Educação Especial.

A Educação Especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de Educação Especial, e a criação dos setores de Educação Especial nos sistemas de ensino. (FERREIRA, 2006, p. 87).

Durante a década de 1970, os países europeus e americanos passaram a dar mais atenção aos serviços da educação especial no sentido de garantirem às crianças com deficiência um atendimento especial nas escolas regulares, e a partir dos anos de 1980, “surge a integração defendendo-se que o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito no âmbito da escola regular” (CARDOSO, 2003, p. 18).

⁵ Jannuzzi (2004), em seu livro sobre a educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI, da editora Autores Associados (Coleção educação contemporânea) no terceiro capítulo intitulado Caminhos Trilhados em Busca da Equidade aborda com muita propriedade o contexto histórico da Educação Especial no Brasil, onde descreve e interpreta de forma sintética a organização estrutural e sistêmica do atendimento escolar oficial do sistema de ensino fundado a partir da década de 1970 até às políticas públicas educacionais especiais vigente.

Para Mendes (2006, p. 07) o conceito de integração escolar passa a assumir um outro sentido, “[...] seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe”.

A autora acrescenta ainda que surgiram críticas ao modelo da integração baseados na constatação dos seguintes fatos:

[...] a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. (MENDES, 2006, p. 07).

O movimento da integração escolar dos educandos com deficiência, pautado no princípio de eliminação dos preconceitos e da integração desses sujeitos nas escolas comuns do ensino regular, ocorreu nas classes especiais que tinham a incumbência de preparar o aluno para a sua integração na classe comum, o que seria possível, caso alguns deles conseguissem acompanhar o currículo e as atividades desenvolvidas pela educação regular. Com efeito, tal movimento resultou “[...] na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial.” (MENDES, 2006, p.07).

Segundo Lima; Silva & Silva (2005, p. 98): [...] impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Nesse processo, a escola pouco se alterava, e ao aluno cabia se adequar a ela.

Mendes (2002, p. 63) pontua ainda que só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos.

Esclarece assim, que o discurso da integração pouco teve efeito nas iniciativas da escola regular, ficando meramente marcado nos espaços apenas da Educação Especial. O que proporcionou a dicotomia existente entre o ensino regular e o ensino especial, classe comum e classe especial.

No âmbito da rede regular de ensino são criadas as classes especiais para as crianças excepcionais egressas das classes comuns, consolidando-se em dois espaços, como mostra Ferreira (2006, p. 88):

[...] nas escolas comuns, públicas, as classes especiais para os alunos das séries iniciais, destinadas àqueles considerados deficientes mentais educáveis ou de inteligência limítrofe. Depois com menor expressão, as salas de recursos para os deficientes sensoriais; salas essas que, como outros programas de apoio ou suporte para as classes comuns, têm constituído um espaço preservado e revalorizado nas propostas ditas inclusivas.

Para Bueno (1998, p. 01), a perspectiva da integração teve como norte a incorporação de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, desde que o professor de classe dispusesse de orientação e materiais adequados ao tratamento especial dos deficientes.

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “[...] sempre que suas condições pessoais permitirem [...]”. (BUENO, 1998, p. 01-02).

2.2 Aspectos políticos

A abordagem das políticas públicas dirigidas ao campo da Educação Especial, mais precisamente ao atendimento educacional especializado difundido pelo movimento da inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais representa um avanço na conquista da cidadania dos grupos excluídos da sociedade brasileira,

Os avanços da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva merecem destaque por tratar de uma política em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Cabe a este estudo vislumbrar os aspectos políticos e legais que historicamente se incorporaram na luta pela efetivação destes direitos, que nasceram das bases políticas dos movimentos sociais, dos debates e embates político-pedagógicos dos estudiosos da área e principalmente das escutas e reivindicações das pessoas com deficiência que lutam pela sua dignidade e direitos.

Diante disso, é necessário que se verifique e acompanhe os indicadores da inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes

comuns através dos dados coletados pelo Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2008) na tentativa de obter informações que registram a progressão escolar e novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Quanto à evolução de matrículas na Educação Especial no Brasil de 2003 a 2006 houve crescimento de 39,0% no total das matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais visto que em 2003 foram registradas 504.039 matrículas e em 2006, 700.624 alunos foram atendidos na Educação Especial, como ilustra a Tabela 1:

Tabela 1: Evolução de matrículas na Educação Especial no Brasil (2003 – 2006)

Matrícula 2003	Matrícula 2006	Evolução (2003-2006)
504.039	700.624	39,0%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2008).

O crescimento de matrículas de 39,0%, embora se apresente como evolutivo, o mesmo precisa atingir um número bem mais expressivo visto que os sistemas de ensino devem aprimorar suas unidades escolares no que se refere ao acesso das pessoas com deficiência a serem incluídas nas classes comuns e, conseqüentemente diminuindo as matrículas em classes e escolas especiais.

O Censo Escolar do INEP de 2006 informa que houve um pequeno crescimento de 4,6% das matrículas em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais, pois, em 2003, registram 358.898 matrículas e em 2006 apenas 375.488 alunos matriculados, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Evolução de Matrículas da Educação Especial em escolas e classes especiais no Brasil (2003– 2006)

Matrícula 2003	Matrícula 2006	Evolução
358.898	375.488	4,6%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2008).

No que se refere à inclusão nas classes comuns do ensino regular, a Tabela 3 fornece os dados do Censo Escolar que afirmam um crescimento de 124,0%, passando de 145.141 alunos incluídos em 2003, para 325.136 alunos incluídos em 2006.

Tabela 3: Evolução de matrículas da Educação Especial nas classes comuns no Brasil (2003 e 2006)

Matrículas 2003	Matrículas 2006	Evolução
145.141	325.316	124,0%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2008).

A Tabela 4 trata da evolução do número de matrículas na classe comum em relação ao total de matrículas na Educação Especial, onde em 2003 registrava-se um percentual de 28,7% enquanto que em 2006 passou para 46,4% no âmbito nacional, demonstrando as repercussões das políticas de educação inclusiva no tipo de atendimento.

Tabela 4: Percentual das matrículas em classes comuns no Brasil (2003 e 2006)

Ano de 2003	Ano de 2006
28,7%	46,4%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2008).

Com o desenvolvimento dessas políticas evidenciou-se, ainda, um crescimento de matrículas nas escolas públicas brasileiras em 2006 com o total de 441.155 de matrículas, o que representou 63,0% do total de matrículas na Educação Especial.

Quanto aos professores que atuam na Educação Especial, a Tabela 5 demonstra um crescimento de 16,6% de docentes:

Tabela 5: Total de Professores da Educação Especial no Brasil (2003 e 2006).

Total de Professores em 2003	Total de Professores em 2006
46.819	54.625
Evolução	16,6%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2008).

Percebe-se que em 2003 os dados do INEP registravam um total de 46.819 professores, já em 2006 passa para 54.625 de docentes atuando na Educação Especial. Dentre 18.573 (34%) são professores com curso específico para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Os indicadores apresentados pelo Censo Escolar/MEC/INEP dão margens para o entendimento acerca dos aspectos políticos da Educação Especial, que nas últimas décadas vem acompanhando as lutas sociais e as conquistas em prol da efetivação de políticas públicas que visam a educação de qualidade para todos, uma vez que a educação escolar tradicionalmente se caracterizou como segregadora e excludente legitimada nas políticas educacionais reprodutoras da ordem social, que exclui indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, justificados pelo fracasso escolar.

É preciso que os sistemas de ensino evidenciem a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e preconceituosas que se cristalizaram na educação brasileira, a partir da construção de sistemas educacionais inclusivos e nas mudanças estruturais e culturais da escola para que todos os alunos sejam atendidos nas suas especificidades.

Spozati (2000, p. 30) comenta:

[...] Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

A inclusão escolar representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável, constituindo-se num paradigma educacional, enquanto ação política, cultural, social e pedagógica que avança em relação à idéia de equidade social e superação de práticas excludentes dentro e fora da escola.

Precisamos construir uma pedagogia da inclusão. Não basta a palavra de ordem: “Toda criança na escola”. É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social. (SPOZATI, 2000, p. 31).

Politicamente a educação inclusiva implica em assegurar a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum da rede regular de ensino. Nesse sentido, a Política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve orientar os sistemas de ensino quanto à garantia de:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 12).

A inclusão caracteriza-se como um movimento mundial pautado na concepção de direitos humanos, no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos em todos os espaços sociais.

Do ponto de vista político, as origens da inclusão social e escolar parecem estar atreladas a um projeto ideológico maior concebido pelo liberalismo sócio-econômico do capitalismo central, cujas variações, na periferia do sistema, refletem os movimentos globais e se adaptam perfeitamente aos ajustes necessários à sua própria sobrevivência.

Nesse sentido comenta Mendes (2006, p. 07):

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social.

O movimento da inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos, por força de penetração de sua cultura e pelo poder da mídia durante a década de 90.

É constatado por Mendes que o termo inclusão aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, [...] o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” (MENDES, 2006, p. 07).

Segundo a autora, o princípio da inclusão passa a ser definido como uma proposta da aplicação prática da educação no contexto mundial, implicando na construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania e seriam equiparadas as oportunidades, na qual haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças e a diversidade seria respeitada por todos.

Reforça Mendes (2006, p. 11):

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Bueno (2001, p. 22) analisa a inclusão escolar dos alunos com deficiência a partir dos ângulos político, educacional e pedagógico como fatores que interferem na inclusão e que muitas vezes ultrapassam o âmbito da escola.

Quanto à inclusão escolar dos deficientes sob o ângulo político, Bueno faz menção à Declaração de Salamanca:

[...] este documento, a meu ver, se constitui em divisor de águas nas propostas políticas mundiais com relação a um dos fatores mais importantes da escola de massas, qual seja o da presença de uma tamanha diversidade de alunos que jogou por terra as perspectivas homogeneizadoras até então vigentes. (BUENO, 2001, p. 22).

A Declaração de Salamanca se constitui em um documento de largo alcance e não deve ser visto apenas como um dispositivo normativo, mas, sobretudo na possibilidade de práticas concretas na perspectiva da inclusão escolar dos deficientes.

Positivamente o referido documento trata da questão da educação dos deficientes sob o princípio da educação para todos como “possibilidades para que se rompa com o dualismo existente até hoje entre educação regular e educação especial”. (BUENO 2001, p. 23).

O ângulo educacional proposto por Bueno abrange diretrizes políticas com implicações educacionais voltadas para a inclusão dos deficientes nas classes comuns de ensino, como forma de democratização das oportunidades educacionais, “reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, “[...] ao considerar que existem múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas”. (BUENO 2001, p. 24).

Assim, a inclusão escolar no ângulo pedagógico, segundo este autor, está voltada para a aprendizagem dos alunos, reforçando a idéia de que as diretrizes que visam à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular,

[...] exige, por um lado, ousadia e coragem, mas para o outro, prudência e sensatez [...], tanto da educação regular quanto da Educação Especial que têm mantidos uma escolarização de baixo nível. O primeiro em decorrência do processo de repetência, evasão escolar, problemas familiares e carências culturais, e o segundo, devido a alegação de que o ensino especial “[...] não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. (BUENO, 2001, p. 24-25).

Nesse sentido, a inclusão no âmbito pedagógico sugere que a aprendizagem dos alunos aconteça por meio do “[...] acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no nível dos sistemas, quer no das instituições escolares ou da sala de aula”. (BUENO 2001, p. 25).

A Educação Especial no Brasil, neste estudo aponta-se a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

(BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994a).

A Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990) em seu Art. 1º preconiza que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (BRASIL, 1990, p. 1).

Com efeito, a referida conferência, segundo Lima; Silva e Silva (2005, p. 102), representa o consenso mundial sobre o papel da educação básica e o compromisso de garantir atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todos. As autoras enfatizam que a Conferência destaca a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade quando recomenda a adoção de medidas que garanta a igualdade de acesso à educação às pessoas que tenham quaisquer categorias de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Da mesma forma, foi o compromisso com a inclusão a partir da “Conferência Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. Na oportunidade, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” que representa um marco fundamental para a construção de uma cultura inclusiva na sociedade e nas escolas.

O documento reafirma as propostas da Conferência de Jomtien estabelecendo em seu Art. 3º:

[...] o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas [...] (BRASIL, 1994a, p. 14).

De acordo com Lima; Silva & Silva (2005, p. 102):

Nesta Declaração, são reafirmados os compromissos com a educação para todos e reconhecida a necessidade e a urgência de o ensino ser ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, preservando o princípio da igualdade e garantindo apoio pedagógico específico e adicional ao programa regular de ensino.

Referindo-se ainda à Declaração de Salamanca (1994), no Art. 4º, o documento aponta que as necessidades educativas especiais partem do princípio da pedagogia equilibrada que beneficia todos os educandos e que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades dos mesmos. Sendo assim, está evidenciado que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Por isto, o maior desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, considerando suas capacidades, dificuldades e diferenças. (LIMA; SILVA & SILVA, 2005, p. 102).

Vários dispositivos legais fundamentam a Política de Educação Especial no Brasil, porém neste trabalho, aponta-se a “Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a “Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de fevereiro de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001a) e o “Decreto nº 3. 956, de 08 de outubro de 2001(BRASIL, 2001b) que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, tendo em vista que os referidos documentos se aproximam do objeto desta pesquisa além de serem os dispositivos legais vigente.

A Constituição da República Federativa do Brasil em seus artigos 1º, 3º, 5º, 205 e 206 estabelece como postulados filosóficos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Garante ainda expressamente o direito à igualdade e o direito de todos à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e acrescenta que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Art. 2008, V).

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, o estudo de Ferreira (1998) fornece contribuições quando afirma “que a presença da Educação Especial na referida lei certamente refletiu um certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos”. (FERREIRA, 1998, p.01).

O capítulo V - Da Educação Especial - caracteriza, em três artigos, a natureza do atendimento especializado. De modo geral, configura-se a perspectiva positiva de uma Educação Especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público. (FERREIRA, 1998, p. 03).

Para a LDB nº 9.394/96 a Educação Especial é uma modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais. Sempre que necessário, deve haver serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às particularidades dos alunos de Educação Especial.

Quanto ao atendimento educacional a lei estabelece que o mesmo deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Percebe-se, portanto que a Educação Especial, no contexto da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, possui uma concepção fundamentada na idéia central da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente nas classes comuns da rede regular ensino.

Outros aspectos a serem destacados são os relacionados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e o oferecimento de Educação Especial a esses alunos como deveres constitucionais do Estado, que se inicia na faixa etária de zero a seis anos, ou seja, durante a Educação Infantil, devendo, constitucionalmente, estender-se por toda a vida desses alunos.

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos portadores de necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, de forma que atendam às necessidades desses alunos, caracterizando, assim, uma organização específica da escola.

A legislação educacional complementa que devem assegurar também a terminalidade específica para aqueles que não possuem condições para atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; por outro lado, devem proporcionar condições para a aceleração dos estudos no caso dos alunos com altas habilidades e com superdotação, visando concluir em menor tempo possível o programa escolar.

De acordo com a LDB nº 9.394/96 cabe também aos sistemas de ensino assegurar professores com especialização adequada em nível Médio, ou Superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns. Tanto numa situação (professores capacitados para atendimento especializado), quanto em outra (professores do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns), a capacitação, constante e contínua, do profissional que trabalha (ou irá trabalhar) com esses alunos, é, no nosso entendimento, um dos grandes segredos do sucesso ou do fracasso da Educação Especial, tornando-se, pois, num grande desafio para os sistemas de ensino.

A legislação ressalta que os sistemas de ensino devem assegurar também o oferecimento de uma Educação Especial para o trabalho, visando à efetiva integração dos educandos com necessidades especiais na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Essa possibilidade de inclusão dar-se-á mediante a articulação com os órgãos oficiais afins.

Por último, também se constitui em um papel dos sistemas de ensino assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É papel dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino estabelecer 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; porém, o poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições especializadas e privadas.

No que tange à Educação Especial, no conjunto da organização (estrutura e funcionamento) da educação brasileira, essa possibilidade de subvenção técnica e financeira pelo poder público explicita uma contradição, ou seja, ao mesmo tempo em que se propõe a inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, sejam elas situadas em escolas públicas ou privadas, como sendo concepção de Educação Especial hegemônica e oficial, também está prevista a possibilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas especializadas.

Outro dispositivo legal, específico da Educação Especial é a Resolução nº 2, de 11 setembro de 2001 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica - CEB que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

As diretrizes enfatizam a instituição de escolas inclusivas, conceitua a Educação Especial, caracteriza seu público e seus professores, e define princípios éticos e políticos em relação à educação inclusiva, além de esclarecer responsabilidades dos sistemas de ensino quanto a organização do fazer pedagógico das escolas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Denari (2006, p. 46) comenta sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica enfatizando:

[...] Em resumo, ela apresenta dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade que se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes, além do acesso à classe comum.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica conceituam a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar e como processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure:

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001a, p. 39).

As diretrizes enfatizam o conceito de escola inclusiva que implica numa nova postura da escola comum, efetivamente modificada pelo projeto político pedagógico que favoreça a interação social e práticas heterogêneas em busca de

alternativas para a participação de todos os alunos no contexto escolar. Com efeito, a inclusão não significa simplesmente oferta de matrículas, garantia de vagas, adaptação arquitetônica, inserir aluno com deficiência nas classes comuns. Mas, sobretudo, oferecer à escola e ao professor o suporte necessário a sua ação pedagógica.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001a, p. 28).

Merece destaque, neste estudo, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que foi criada durante a Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos – OEA em 1999, na Guatemala. Todos os países signatários⁶ se comprometeram a promulgar medidas legais para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

No Brasil a Convenção da Guatemala foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de outubro de 2001, (BRASIL, 2001b) fato considerado pelos especialistas e pelas pessoas com deficiência como um dos mais importantes dispositivos legais voltados para o direito e liberdade fundamental da pessoa com deficiência e sua inclusão social e educacional em todos os sentidos⁷.

Em relação à Convenção da Guatemala Fávero, Pantoja & Mantoan (2007, 29) comentam:

Trata-se de um documento que exige, agora mais do que nunca, uma reinterpretação da LDBEN. Isso porque a LDBEN, quando aplicada em desconformidade com a Constituição, pode admitir diferenciações com base em deficiência, que implicam em restrições ao direito de acesso de um aluno com deficiência ao mesmo ambiente que os demais colegas sem deficiência.

A Convenção deixa clara a ilegalidade de um tratamento desigual com base na deficiência, e a diferenciação das formas para assegurar a integração, mas garante a opção das pessoas com deficiência.

⁶ A convenção da Guatemala, como é chamada a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, foi assinada pela Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

⁷ O Decreto nº 3.956/2001 tem gerado ampla discussão na educação brasileira por exigir uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

As implicações da Convenção da Guatemala partem da questão do direito de acesso ao Ensino Fundamental, enquanto direito humano inalienável, portanto as pessoas com deficiência não podem ser impedidas de frequentar a escola, principalmente quando as mesmas estão em idade escolar.

Ao admitir a substituição do ensino de alunos com deficiência nas classes comuns para o ensino especial em decorrência da deficiência e do atendimento diferenciado, essa condição desrespeita e fere o disposto na Convenção da Guatemala que reafirma que todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um dos seus níveis. “Mas é importante destacar que o Ensino Fundamental é a única etapa considerada obrigatória pela Constituição Federal e, por isso, não pode ser jamais substituído”. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2007, p. 30-31).

Com efeito, a Educação Especial tem se fundamentado em várias leis que tratam da educação das pessoas com deficiência, e que apontam a inclusão social e educacional como possibilidades de “[...] explicar a questão social com base no confronto das desigualdades sociais” e na discussão em torno da exclusão social (DEMO, 2002, p. 18).

O discurso e os dispositivos legais que estabelecem e orientam as práticas e ações inclusivas não devem ser vistas ou orientadas sob a ótica do modismo, mas necessariamente como condições e possibilidades em prol da efetivação gradativa, contínua, sistemática e planejada das políticas educacionais inclusivas.

Com base nos aspectos históricos e políticos apresentados neste capítulo, fica evidente a necessidade de ampliação do debate em torno da educação inclusiva, visto que, ainda perdura a cultura da segregação e da exclusão escolar dos educandos com deficiência, como resquícios de um contexto histórico não superado e que não vai ser rompido apenas pelos dispositivos legais, mas, sobretudo por iniciativas do Estado e da sociedade em geral, de modo especial, dos sistemas de ensino, na perspectiva de implementação de políticas públicas inclusivas.

Quanto aos documentos estaduais que fundamentam a Educação Especial no Estado do Maranhão, analisam-se nos próximos capítulos a Resolução nº 291/2002 (MARANHÃO, 2002) e o Documento da Supervisão de Educação Especial que trata da Política de Educação Especial do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2007).

3 A POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo analisa-se a política maranhense de inclusão escolar a partir dos dados colhidos nos documentos oficiais fornecidos pela SEDUC e SUEESP. Para tanto, aborda-se, primeiramente, a política educacional do Estado do Maranhão e os antecedentes históricos da Educação Especial maranhense, em seguida faz-se uma análise da Resolução nº 291/2002 do CEE (MARANHÃO, 2002) e posteriormente, são apresentadas as ações da SUEESP de 2003 a 2006 e as propostas para a política de Educação Especial desenvolvidas pelo referido setor.

3.1 A Política Educacional do Estado do Maranhão

O Estado do Maranhão está situado no Nordeste Oriental, caracterizado como área de transição entre o Nordeste e a Região Amazônica, identificando-se com essas duas regiões, quer pela sua localização geográfica, quer por suas características climáticas ou ainda pelo seu potencial florístico. Com 80% do seu território incluído na Amazônia Legal, o Estado abrange área terrestre de 331.983,293 Km² de extensão o que lhe confere a 2ª posição, entre os estados nordestinos, em tamanho físico-territorial. (MARANHÃO, 1994).

De acordo com os dados de 2005 do IBGE, o Estado do Maranhão é o segundo maior Estado da Região Nordeste e o oitavo do Brasil dividido em 217 municípios, com uma população total de 6.103.327 habitantes, tendo como capital a cidade de São Luís.

Carvalho (2004) cita que em 2000, dos 100 municípios brasileiros com maior grau de exclusão social, 35% são do Estado do Maranhão. O que significa dizer que dos 217 municípios maranhenses, 35 deles (16,12%) têm o maior grau de exclusão social do País. O quadro educacional maranhense está distante daquele almejado por muitos. Uma grande parcela da população está sem acesso à educação ou com uma educação de baixa qualidade.

Raposo (2004, p.08) ao analisar a realidade dos índices educacionais do Estado do Maranhão⁸ pôde constatar que:

⁸ Artigo publicado na Revista de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, onde Raposo (2004) faz menção aos indicadores educacionais do Estado do Maranhão que serviram de referências para o Programa de Melhoria do Ensino – PME / GDH – MA.

[...] embora havendo uma redução do índice de analfabetismo e aumento do índice de escolaridade da população maranhense, os índices de pobreza e exclusão social permaneceram quase inalterados ao longo das últimas décadas, significando que não se tem conseguido garantir à maioria da população maranhense as necessárias condições de sobrevivência que, inclusive, apresentaram alteração negativa em 2000. (RAPOSO, 2004, p. 08).

A autora comenta ainda que a educação maranhense apesar de ter apresentado “[...] alterações positivas nos índices de alfabetização e escolarização no Estado [...]” em decorrência da implementação de políticas específicas referentes à universalização do Ensino Básico, principalmente no nível do Ensino Fundamental⁹, os referidos índices “[...] sejam pouco significativos, uma vez que se encontram em patamares muito baixos”. (RAPOSO, 2004, p. 09).

Os dados do INEP (BRASIL, 2006) apontam que o Estado do Maranhão apresentou um pequeno crescimento na taxa de matrículas da Educação Básica, principalmente no atendimento ao Ensino Fundamental com uma matrícula de 1.498.743 e a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com o total de matrícula de 247.709, fato este ocorrido pelo processo do crescimento urbano na capital e pelo Programa da Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos pela SEDUC nos anos de 2003 a 2006.

Os referidos dados são confirmados também pelo crescimento de matrículas pelo sistema municipal de ensino nos grandes centros urbanos do Maranhão. Em relação ao Nordeste o Maranhão fica atrás dos estados da Bahia, Pernambuco e Ceará.

A educação no Estado do Maranhão está estruturada e organizada pela SEDUC, o que levou a este estudo caracterizá-la para melhor compreensão da política desenvolvida pelo órgão citado. Os dados apresentados foram obtidos por meio de documentos fornecidos pelos setores que compõem a secretaria e pelo Portal da SEDUC, site do Governo do Estado do Maranhão.

A SEDUC foi criada nos termos do Decreto-Lei nº 1.435, de 30 de dezembro de 1946, reestruturando o Aparelho Administrativo do Estado, sua missão consiste em elaborar, coordenar, monitorar e avaliar as políticas públicas no âmbito educacional, primando pela qualidade do ensino e acesso de todos à educação. (MARANHÃO, 2007a).

⁹ Trata-se do “[...] programa governamental “O Maranhão na Escola” implantado em 2003, tendo como objetivo matricular, por meio de uma ação conjunta dos poderes públicos, 100% das crianças de 7 a 14 anos”. (RAPOSO, 2004, p. 09).

A SEDUC tem na sua estrutura vários setores que estão interligados na execução das políticas públicas educacionais do Estado do Maranhão, assim designados:

A Superintendência de Educação Básica, que tem como objetivo orientar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de programas e projetos educacionais, nos níveis da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, com base na legislação vigente, nas 18 Unidades Regionais de Educação¹⁰.

A Supervisão de Normas e Organização do Ensino, que zela cumprir e fazer cumprir a legislação e as normas de ensino do sistema escolar em todas as Unidades Regionais de Educação do Estado.

A Supervisão de Currículo, na qual visa elaborar e implementar de maneira integrada, com as Unidades Regionais de Educação as ações concernentes à organização curricular, bem como realizar acompanhamento e assessoramento técnico-pedagógico sistemático no âmbito das escolas e das Unidades Regionais de Educação, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A Supervisão de Avaliação Educacional, que objetiva fornecer subsídios para formulação e reformulação de políticas e estratégias na área da educação, com vistas à otimização de investimentos públicos e a garantia de indicadores de qualidade educacional satisfatórios, bem como, traçar diretrizes que orientem a prática avaliativa das escolas públicas estaduais.

A Supervisão de Tecnologias Educacionais, que promove a inserção da cultura tecnológica junto às escolas públicas, democratizando oportunidades de acesso à comunidade, assim como potencializa a ação docente, consolidando o uso das tecnologias da informação e comunicação, na busca de novas formas metodológicas e didáticas da abordagem do conhecimento.

A Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, que organiza as ações da Supervisão de Educação Especial e Supervisão da Educação Escolar Indígena, por meio de planejamento, acompanhamento técnico e formação continuada de educadores.

¹⁰ As Unidades Regionais de Educação foram criadas com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão, resultando no aumento do controle social das ações governamentais.

Atualmente, existe a Região Metropolitana de São Luís e as 17 Gerências Regionais espalhadas pelos 217 municípios do Maranhão. Para cada Gerência Regional foram nomeadas as Gerências de Articulação e Desenvolvimento. A Gerência Regional possui uma Unidade Regional de Educação, com objetivo de descentralizar as ações da educação, mas ao mesmo tempo implementar a política educacional nos municípios maranhenses. (MARANHÃO, 2007a).

A educação do Estado do Maranhão obedece as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) . Portanto, o sistema escolar maranhense oferece em seus níveis de ensino a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior; e como modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena.

3.2 Educação Especial no Maranhão: antecedentes históricos

Para o registro dos antecedentes históricos da Educação Especial maranhense, são apropriadas as contribuições de Carvalho (2004), Lima; Silva & Silva (2005); Santos & Quixaba (2007) e MARANHÃO (2007) que tratam sobre o início da Educação Especial da rede regular de ensino do Estado do Maranhão.

As primeiras iniciativas na área de Educação Especial ocorreram no âmbito privado, em 1962, com a instalação de uma classe para atendimento aos alunos com deficiência mental e auditiva, numa escola particular. Ainda por iniciativa privada, foi criada em 1964 uma classe para deficientes visuais, que serviu de subsídio para a criação da Escola de Cegos do Maranhão. (SANTOS & QUIXABA, 2007, p. 02).

Confirmam-se assim as considerações de Carvalho (2004, p. 95):

Na década de 60, mais precisamente em 1962, 1964, 1966 e 1969, podem-se indicar os trabalhos iniciais em Educação Especial no Estado do Maranhão. As duas primeiras referências (62 e 64) são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais e auditivos com uma professora especializada em educação de deficientes auditivos e uma outra classe para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão.

No âmbito público, a experiência de Educação Especial teve início em 1966 na Escola Benedito Leite e na Escola Sotero dos Reis, a primeira com atendimento a educandos com surdez e a outra com atendimento a educandos cegos. (LIMA; SILVA & SILVA, 2005, p. 106).

Em 1969 o ensino especial tornou-se oficial, por meio da Portaria nº. 423/69, que criou o Projeto Plêiade¹¹ de Educação de Excepcionais, subordinado administrativamente ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, projeto este responsável pela implantação de programas de Educação Especial nas escolas públicas estaduais do Maranhão.

Duarte (2004) apud Lima; Silva & Silva (2005, p. 107) relata sobre os Decretos nº 6.838/78 e nº 186/84. O primeiro que cria a Seção de Educação Especial, antes, apenas, como Projeto de Educação dos Excepcionais, e o segundo como Centro de Ensino Especial que substitui a referida Seção. Ambos com o objetivo de promover o atendimento educacional ao aluno com deficiência.

Sobre o Decreto Governamental nº 186 de 1984, Carvalho (2004, p. 103) afirma que o mesmo ocorreu com a reforma administrativa da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão ficando o Centro de Ensino Especial sob a Subordinação da Superintendência de Ensino. Segundo Santos & Quixaba (2007, p.03) “esse ato marcou, de certa forma, a autonomia gerencial e financeira da Educação Especial”.

Ressalta-se que a presença de um significativo contingente de alunos com deficiência mental na faixa etária de 14 anos, levou a Secretaria de Educação, em 23 de maio de 1982, à criação e funcionamento na rede estadual do Centro de Ensino Especial Helena Antipoff cuja filosofia deveria ser a preconização do ensino pré-profissionalizante, a ser oferecidos aos alunos já engajados no sistema de Ensino Especial com idade acima de 14 anos. (MARANHÃO, 2007).

O Centro de Ensino Especial Helena Antipoff trabalha na área de profissionalização “[...] e desenvolve proposta para inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais do referido centro no Programa Bolsa de Trabalho”.

O Programa Bolsa de Trabalho do Centro de Ensino Especial Helena Antipoff objetiva a inserção dos alunos no mercado de trabalho, onde são realizadas oficinas de preparação para o trabalho. A bolsa compreende um estágio remunerado no

¹¹ Portaria nº 423/69 que criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais com o objetivo de promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial. (Conferir em Carvalho, 2004, p. 95-97).

sentido de contribuir com experiências práticas no campo do trabalho. De acordo com técnicos da SUEESP esse termo está sendo substituído por Núcleo de Inclusão no Trabalho.

Em 1991 o Centro de Ensino Especial passa a fazer parte da Coordenadoria Especial de Ensino, enquanto Divisão de Ensino Especial, perdendo assim a sua autonomia gerencial. Posteriormente, o setor da Educação Especial fica atrelado à Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos. Já em 2001, Educação Especial tornou-se Assessoria de Ensino Especial, vinculada à Subgerência de Ensino.

Carvalho (2004) comenta que a Educação Especial no Estado do Maranhão desde a década de 1960 ficou a maior parte do tempo à área do Ensino Fundamental, embora tenha tido autonomia nos anos de 1984 a 1991, logo após passou a fazer parte do setor da denominada Educação de Jovens e Adultos. Já em 2003 retorna a Educação Especial a ter ligação com o Ensino Fundamental.

Merece destaque neste estudo sobre os antecedentes históricos da Educação Especial no estado do Maranhão a implantação da Educação Especial na rede municipal de São Luís, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, apontadas nos estudos de Carvalho (2004) e Lima, Silva & Silva, (2005).

Nesse sentido, considera Carvalho (2004, p. 106):

Em 1993 a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) por meio de convênio entre essa prefeitura e o MEC/FNDE iniciou o trabalho na área da Educação Especial sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Especial ligado ao Departamento de Educação da SEMED. No ano seguinte deu-se a instalação dos serviços de sala de apoio pedagógico específico para alunos com dificuldades de aprendizagem que continuavam no ensino regular e freqüentavam a sala de recurso em turno inverso e Ensino Fundamental sem seriação para alunos com deficiência mental.

Reforçam Lima, Silva & Silva (2005, p. 109-110):

As primeiras experiências de Educação Especial implementadas pela Prefeitura Municipal de São Luís, ocorreram vinte e quatro anos depois das iniciativas no âmbito do Estado. Iniciou-se em 1993, através do Convênio nº. 914/93 estabelecido entre a Prefeitura Municipal, O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), período da implantação da Política Nacional de “Educação para Todos”.

Em 20 de junho de 1996 foi inaugurado o Centro Integrado de Educação Especial Pe. João Mohana, iniciando suas atividades no ano seguinte, com objetivo de oferecer uma estrutura pedagógica, com serviço de itinerância na área de deficiência intelectual, como também a avaliação pedagógica, e encaminhamento aos serviços necessários para educandos com deficiência intelectual e autismo. De acordo com o

documento os alunos com maiores comprometimentos são atendidos no próprio Centro. (MARANHÃO, 2007).

Em 2001 foi criado, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - CAP, por meio da parceria Ministério da Educação/ MEC, e Secretaria de Estado da Educação, objetivando oferecer serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, por intermédio de equipamentos de tecnologia avançada (informatizada), da impressão de materiais em Braille, com assistência de pessoal especializado e outros modernos recursos, necessários ao desenvolvimento educacional e sociocultural das pessoas cegas ou de visão subnormal. (SANTOS & QUIXABA, 2007, p. 05).

Em 2003, foi criado o Centro de Apoio às Pessoas com Surdez - Maria da Glória Costa Arcangeli – CAS, com o intuito de promover a Educação de Surdos no Maranhão subsidiando formação continuada aos profissionais que atuam na área, atendimento aos surdos e suas famílias, do ponto de vista de orientações pedagógicas e difusão da Língua Brasileira de Sinais. (SANTOS & QUIXABA, 2007, p. 06).

Segundo Santos & Quixaba (2007, p. 06) em 2006 foi criado o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com a intenção de contribuir com a inclusão dos educandos com altas habilidades/superdotação, por intermédio do atendimento educacional especializado suplementando e/ou complementando em salas de recursos¹².

Em relação aos Centros de Apoios Pedagógicos Especializados, enfatizam Santos & Quixaba que de fato os referidos centros vêm contribuindo com novos saberes e práticas inclusivas, mas que infelizmente o referido atendimento concentra-se apenas na capital, ficando os demais municípios sem contar com este suporte pedagógico “necessitando urgentemente da municipalização e descentralização destes serviços, para os 216 municípios maranhenses”. (SANTOS & QUIXABA, 2007, p. 06).

3.3 A Resolução nº 291/2002 – CEE/MA

O Maranhão foi um dos primeiros estados a cumprir o exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a aprovar a Resolução nº 177/97, embora a mesma não tenha significado grandes avanços para a Educação Especial maranhense.

¹² Embora Santos & Quixaba (2007) citam salas de recursos, a Resolução nº 291/2002 do CEE/MA prevê a organização de núcleo de enriquecimento como serviço suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Em relação a Resolução nº 177/97 os estudos de Carvalho (2004, p.132) explicam:

[...] Nela são abordados: o conceito de Educação Especial, o alunado, condições para ingresso e ida para o ensino regular, o atendimento educacional especializado, o atendimento a alunos portadores de altas habilidades, a Educação Infantil, o professor especializado e da classe comum, a educação para o trabalho, a educação física, os critérios para estabelecimentos com atendimento educacional especializado, o apoio a instituições privadas de ensino e as competências da Secretaria de Estado da Educação.

A Resolução nº 177/97 foi revogada pela Resolução nº 291/2002, a primeira seguiu a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e a segunda procura adaptar a legislação maranhense às Diretrizes nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Em 2002, marca-se uma outra trajetória histórica e legal da Educação Especial no Estado do Maranhão, através da Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002, pois o Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão reconhecendo a Educação Especial como parte integrante do contexto da educação escolar básica, estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. (MARANHÃO, 2002).

A Resolução 291/2002 do CEE/MA em vigor está estruturada em três capítulos distribuídos em sessenta e três artigos.

O primeiro capítulo da Resolução conceitua a Educação Especial maranhense enquanto modalidade escolar que se insere nos níveis e modalidades da educação escolar, seguindo a mesma linha de diretrizes propostas pela LDBEN (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Na Resolução analisada percebeu-se a caracterização dada a Educação Especial que passa a ser entendida como um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos. (Art. 2º).

Quanto às Necessidades Educacionais Especiais a Resolução identifica como “[...] aquelas relacionadas a aprendizagem que requerem uma dinâmica própria na relação ensinar-aprender”. Embora não deixa claro quais são as necessidades educacionais especiais, acrescenta-se, ainda que “[...] Todo e qualquer aluno pode

apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”. (Art.3º).

Essa questão é comentada por Bueno (2001, p. 23):

Assim, o termo “necessidades educativas especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. Tanto é assim que seu princípio fundamental é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Seguindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) a lei maranhense considera que são alunos com necessidades educacionais especiais os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições de disfunções, limitações ou deficiências. (Art. 4º).

Consideram-se, ainda aquelas relacionadas às dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis e relacionadas às altas habilidades/superdotação, grandes facilidades de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Na Resolução nº 291/2002, no segundo capítulo trata-se do atendimento do aluno, distribuído em quatro seções: Seção I: Da Organização do Atendimento; Seção II: Do Currículo, Da Avaliação e Da Terminalidade; Seção III: Da Equipe Pedagógica e a Seção IV: Da Matrícula, Da Transferência e Da Promoção.

Quanto à organização do atendimento do aluno, fica estabelecido que a escola deve acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (Art. 5º), e por meio da colaboração de outras entidades, o Sistema Educacional de Ensino deve garantir, além do acesso à matrícula, as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. (Art.6º).

A Resolução aponta quais são as entidades que podem colaborar com o sistema de ensino no sentido de garantir acessibilidade, permanência, qualidade e sucesso escolar de todos os alunos, inclusive no sentido de viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da reestruturação e integração com os diversos órgãos e setores da administração pública das áreas da saúde, do trabalho, da assistência social, além das empresas e as instituições privadas e

comunitárias que possam contribuir para o diagnóstico, atendimento, habilitação, reabilitação e colocação profissional dos alunos. (Art.6º, Parágrafo Único).

Ao tratar do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais a Resolução estabelece “[...] que deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”, “[...] deve ser previsto no projeto político pedagógico da escola e calcado no respeito às diferenças individuais e na igualdade de valor entre as pessoas”. (Arts. 7º e 9º).

O atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, dentre estes os educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual realizado em classes comuns do ensino regular, em todas as etapas e modalidades da educação básica prevê que a escola contemple no seu projeto político pedagógico a intenção coletiva articulada com a proposta da educação inclusiva calcada no respeito às diferenças individuais, na igualdade de valor entre as pessoas e no compromisso sócio-político para com todos.

Nas palavras de Veiga (1995, p. 27) reforça-se a natureza do projeto político pedagógico, como:

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo.

Essa proposta ganha força na construção de um projeto político-pedagógico, e, por outro lado em se tratando ao atendimento especializado é necessário que as escolas estejam organizadas para oferecer serviços de apoio pedagógico especializado.

Nesse sentido a Resolução estabelece que cabem às escolas do ensino regular organizar e oferecer aos alunos incluídos nas classes comuns, respeitando as necessidades individuais de cada um, a partir dos serviços de apoio pedagógico especializado, como serviço de itinerância, salas de recursos e núcleo de enriquecimento.

O Serviço de itinerância, desenvolvido por professor especializado ou por equipe técnica que realiza “[...] visitas às escolas para oferecer aos alunos apoio pedagógico especializado e orientar os professores”. (Art. 10, I).

As Salas de recursos compreendem serviços de natureza pedagógica, “[...] que se utiliza de recursos educacionais específicos e adequados às necessidades educacionais dos alunos, oferecido no próprio contexto escolar”. (Art. 10, II).

Quanto ao Núcleo de enriquecimento a Resolução nº 291/2002 prevê a organização de serviço suplementar com o objetivo de “[...] favorecer o aprofundamento de assuntos curriculares e o desenvolvimento das potencialidades criativas dos alunos com altas habilidades”.

De acordo com a Resolução a Educação Especial deve assessorar as escolas regulares quanto às respostas educativas adequadas a alunos e alunas com Necessidades Educacionais Especiais no processo de aprendizagem, orientando-as quanto a busca de implantação dos serviços de apoio pedagógico especializado, oferecidos de preferência na própria escola como:

Em classes comuns inclusivas, com apoio e orientação de profissionais itinerantes, intérpretes e outros apoios necessários a aprendizagem e a acessibilidade. Em sala de recursos multifuncionais, nas quais são realizados os atendimentos educacionais especializados, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, subsidiando para que os alunos desenvolvam o currículo e participem da escolaridade. Este atendimento realiza atividades de complementação e suplementação curricular. (MARANHÃO, 2007, p. 09).

Fica estabelecido pela Resolução nº 291/2002 (Arts. 10 e 11) que os alunos incluídos nas classes comuns que necessitarem de serviços especializados e de atendimento especializado devem permanecer freqüentando suas salas de aula e receberem o atendimento em turno diferente.

Esse atendimento em turno diferente que trata a Resolução tudo indica ser por meio da sala de recursos enquanto serviço de apoio pedagógico especializado, de natureza pedagógica no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, usando procedimentos e materiais específicos adequados às necessidades educacionais dos educandos. (BRASIL, 2001a; MARANHÃO, 2002).

O Art. 12 prevê que nas classes comuns podem ser incluídos até três alunos com o mesmo tipo de deficiência sob a orientação do Setor de Educação Especial. Essa

condição vai de acordo com cada caso específico, tendo em vista o nível de complexidade e o tipo de deficiência e suas dificuldades acentuadas.

A Resolução maranhense prevê a organização das classes especiais para atender, em caráter extraordinário e transitório, os alunos que, por apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferentes dos demais que necessitem de ajudas e apoios intensos e contínuos, por meio de adequações curriculares e avaliações pedagógicas periódicas viabilizando o retorno desses sujeitos para as classes comuns (BRASIL, 2001; MARANHÃO, 2002).

Torezan & Caiado (1995, p. 31) discutem sobre a inquietação por parte dos profissionais que atuam na Educação Especial em relação a manutenção ou ampliação das classes especiais na rede regular de ensino. As autoras fazem referências a vários trabalhos científicos que abordam a problemática existente no processo de encaminhamento de alunos para as classes especiais.

[...] muitas crianças são identificadas como deficientes e encaminhadas às classes especiais, por razões as mais diversas, como, por exemplo, por problemas de comportamento e não por efetivamente requererem recursos educacionais diferenciados. (SCHNEIDER, 1977; PASCHOALICK, 1981; DENARI, 1984; PATTO, 1990 apud TOREZAN & CAIADO, 1995, p. 31).

Quanto ao atendimento em classes especiais de caráter extraordinário a Resolução nº 291/2002, segue as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que estabelece que as escolas possam criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A organização das classes especiais “[...] deve ser procedida por tipo de necessidade, não sendo admissível juntar na mesma classe alunos com necessidades educacionais distintas”. Estabelece, ainda que “[...] o número de alunos por classe especial varia de 04 a 08 membros, dependendo do tipo e do grau de deficiência”. (Art. 15, I; II).

Além disso, é importante assinalar que a organização dessas classes se constitui em ambiente próprio e adequado ao processo de aprendizagem dos alunos e, devem ser regidas por professores especializados, mediante a utilização de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e, quando necessários, equipamentos e materiais didáticos específicos. (MARANHÃO, 2002, Art. 15, IV).

De acordo com o documento analisado, aos educandos com altas habilidades não são recomendadas classes especiais, portanto, é indicado, além dos núcleos de enriquecimento, a oferta de oportunidade de avanço “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” previstos na lei nº 9.394/96 e “[...] por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, [...] devem concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” reforçados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

É interessante observar na referida Resolução o tratamento dado às classes hospitalares e atendimento domiciliar que devem ser organizados pelos sistemas de ensino em parceria com os sistemas de saúde “[...] como alternativas de serviços educacionais especializados, a alunos impossibilitados de frequentar a escola por se encontrarem em tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio”. (MARANHÃO, 2002, Art. 22).

Os alunos com necessidades educacionais especiais, acima dos quatorze anos que demandem de apoio intensos e contínuos para o acesso ao currículo em razão da complexidade de suas necessidades e quando esgotados todos os recursos da escola regular para prover adequadamente os níveis da educação escolar podem ser encaminhados para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional.

As escolas de educação profissional, das redes pública e privada, com a colaboração do setor de Educação Especial, devem se reestruturar para atender à educação inclusiva e propiciar condições para inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. (Art. 26).

[...] podem realizar parcerias com escolas especiais ou instituições educacionais especializadas, públicas ou privadas, para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos, bem como prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes oferecidos por essas escolas ou instituições. (Art. 27).

A Seção II da Resolução nº 291/2002 que trata do Currículo (Arts. 29 a 33), da Avaliação (Arts. 34 a 39) e da Terminalidade (Arts. 40 e 41) especificam os aspectos ligados às peculiaridades do processo ensino-aprendizagem no tocante às competências curriculares e avaliativas devidamente adequadas, revistas e flexibilizadas em consonâncias com as características e necessidades individuais dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao currículo, o documento analisado sinaliza para possíveis estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares que preconizam a atenção à diversidade na escola a partir do pressuposto em atender as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. [...] Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações. (BRASIL, 1998, p. 12).

Pressupõe-se que se realizem adequações, flexibilizações e mudanças no currículo regular, para torná-lo apropriado às peculiaridades e necessidades especiais dos educandos “[...] Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação”. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse sentido, o Art. 33 da Resolução assegura aos educandos que apresentam formas de comunicação diferenciada a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a língua de sinais, recursos da informática e outras técnicas, sem prejuízo da língua portuguesa.

Em se tratando de avaliação, a mesma é considerada pela Resolução “[...] para nortear decisões pedagógicas e a trajetória do aluno com necessidades educacionais especiais, no tocante à competência curricular e estilo de aprendizagem, e ocorrer durante o processo educacional”. (Art. 34).

As decisões pedagógicas reforçadas pela avaliação são definidas pela avaliação pedagógica que deve ser iniciada na própria escola, podendo contar com a equipe de supervisão do setor de Educação Especial de modo a detectar as necessidades educacionais especiais do aluno. (Art. 35, § 1º).

Ficam evidentes momentos diferenciados no processo avaliativo. O primeiro, o que diz respeito à avaliação pedagógica a ser realizada na própria escola do aluno, com possíveis indicativos que o considere como aluno que necessite de atendimento da Educação Especial, por terem sido detectadas as necessidades educacionais especiais do aluno e quando necessário haverá a participação da equipe do setor da Educação Especial.

O segundo momento trata da avaliação feita pela equipe multiprofissional de avaliação do setor de Educação Especial ou de instituições congêneres conveniadas que a escola poderá recorrer tendo em vista o encaminhamento do aluno às alternativas de atendimento e serviços especializados (Art. 35, § 2º).

Nessa prática pode correr o risco do aluno ser estereotipado como deficiente, ou como fracassado no processo de aprendizagem, como comenta Caiado (1993) apud Torezan & Caiado (1995 p. 31-32):

[...] Ao discutir sobre esses critérios de encaminhamento, [...] aponta para uma prática segregadora legitimada dentro da escola pública, através da qual milhares de crianças são arbitrariamente identificadas e rotuladas como “burras”, “fracas”, “loucas” ou “deficientes”.

Um outro aspecto da avaliação instituído pela Resolução é o da promoção do aluno para séries mais avançadas, “[...] deve sempre levar em conta a idade cronológica, o grau de maturidade psicossocial e a experiência de vida em relação aos demais alunos”. (Art. 36).

A avaliação, enquanto verificação do desempenho do aluno, é outro momento que a Resolução trata como avaliação da aprendizagem que “[...] deve considerar dois aspectos básicos: o desenvolvimento acadêmico do aluno e as condições de seu ambiente socioeducativo; [...] avaliação dos aspectos curriculares nos quais o aluno apresente maiores dificuldades, com vistas às adaptações necessárias, e [...] avaliação do ambiente socioeducativo inclui aspectos referentes à programação escolar, [...] bem como nas relações interpessoais na família. (Art. 37 e 38, § 1º e 2º).

A terminalidade para o ensino fundamental varia segundo a manifestação da deficiência e a alternativa de atendimento oferecida aos educandos com deficiências em consonância com a LDB nº 9.394/96 quando estabelece a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996).

Seguindo a linha das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirma-se que,

[...] terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. [...] O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a

inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido. (BRASIL, 2001a, p. 58-59).

A Seção III da Resolução nº 291/2002 faz referência à Equipe Pedagógica, considerando que a mesma é formada pelos professores, orientadores pedagógicos especializados, supervisores educacionais e orientadores educacionais.

Em relação ao corpo docente faz-se menção a professores capacitados e especializados conforme previstos na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Carvalho (2004) analisando a política maranhense de Educação Especial entre os períodos de 1997 a 2002, considera pouca expressividade na formulação e implementação de ações voltadas para a capacitação de professores do ensino regular.

Em outro trabalho sobre a Formação do Professor, Carvalho (2004a, p.76) comenta:

[...] no conjunto de documentos analisados foram encontradas poucas referências à capacitação de professores do ensino regular; [...] Não foram encontrados dados sobre o contingente de professores do ensino regular que tiveram capacitação em Educação Especial. Poucos cursos para capacitação de professores, nos registros analisados, especificavam serem para professores do ensino regular.

Bueno (1998, p.20) apresenta algumas exigências em relação a formação do professor especializado para atuarem na Educação Especial:

[...] deve fazer parte integrante de uma política de formação docente, que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva.

Os artigos que tratam da matrícula, da transferência e da promoção (Arts. 48-53) obedecem aos mesmos critérios estabelecidos para os demais alunos do ensino regular e devem respeitar as normas vigentes, recomendando acrescentar no caso de transferência um parecer pedagógico do professor a ser enviado em caráter confidencial à escola que for receber o aluno.

O capítulo três da mesma Resolução trata das Disposições Gerais e Transitórias onde são estabelecidas competências ao sistema estadual de ensino e aos gestores educacionais.

Nesse sentido, é de competência da rede estadual de ensino do Maranhão realizar e manter atualizado o cadastro dos alunos com necessidades educacionais especiais em ação integrada com seus sistemas de informação e os responsáveis pelo Censo Escolar e Censo Demográfico.

Coelho (2007, p. 26 - 27) comenta que “[...] a Secretaria de Estado da Educação não dispõe desse sistema de informação e nem tem acesso aos dados do censo escolar e muito menos do acesso ao censo demográfico” e que “[...] busque conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a planificação de ações voltadas para a qualidade da educação”.

[...] o que dificulta muitas vezes a efetivação das políticas públicas voltadas para o atendimento especializado às pessoas com deficiências, residentes na capital e nos municípios maranhenses, principalmente pela ausência de estatísticas sobre a demanda de pessoas com necessidades educacionais especiais que estão fora da escola. (COELHO, 2007, p. 27).

As competências dispostas ao sistema estadual de ensino e aos gestores educacionais atribuem que sejam mantidas “[...] parcerias com as instituições de ensino superior e outras entidades especializadas para que promovam a realização de cursos que propiciem a formação continuada dos professores”. (Art. 54, IV).

As Instituições de Ensino Superior - IES do Estado do Maranhão não dispõem de uma política educacional, principalmente pública, que viabilizem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nos cursos da educação superior. As IES mal estão recebendo alunos com deficiência na formação inicial, quanto mais formando, nas condições previstas na Resolução que dispõe sobre a formação continuada.

Quanto ao acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior, esse aspecto se torna preocupante, pois existem fragilidades no processo de seletivo atualmente normatizado pelos vestibulares que não estão adequados para atender às especificidades e necessidades dos candidatos com deficiência.

Quanto à permanência dos alunos com deficiência na educação superior, as universidades públicas não estão preparadas no que refere ao atendimento educacional especializado que envolva ações de planejamento e de organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade “[...] arquitetônica, nas comunicações, nos

sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos; [...] que envolvem o ensino, a pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2008, p 15).

Nesse sentido recorre-se aos estudos de Chahini (2006, p.174) que analisa a inclusão de alunos com NEE nas Instituições de Educação Superior de São Luís - MA, quando afirma:

Na verdade, o que falta para viabilizar o acesso e a permanência de um maior número de alunos com as referidas deficiências na Educação Superior, além de condições que assegurem aos mesmos uma Educação Básica de qualidade, são profissionais especializados para operacionalizarem essas leis, além de Políticas Públicas eficazes, que façam valer nos regimentos das IES, princípios que favoreçam acesso, permanência e atendimento especializado desses alunos, desde o processo seletivo vestibular, até a conclusão de seus cursos.

Tratando-se, ainda, das Instituições de Ensino Superior a Resolução nº 291/2002 dispõe no seu Art. 54, que compete ao Sistema Estadual de Ensino promover parcerias com as IES no sentido de propiciar a “[...] adequação das licenciaturas existentes e criação de novas habilitações com vistas a um atendimento de qualidade a esses alunos”.

Merece ressalva a importância da Portaria nº 1.793/94 (BRASIL, 1994d) que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (Art. 1º).

Recomenda-se, ainda, para os cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social, e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (Art. 2º).

Nesse sentido a Portaria nº 1. 793/94 torna-se importante na formação de professores, pois as instituições de educação superior e suas licenciaturas devem contemplar conteúdos, temáticas e práticas que favoreçam aos professores a possibilidade de lecionar com base sólida, ou seja, ministrar sua aula embasada em fundamentação teórica, assim como em conhecimentos desenvolvidos e aprofundados durante sua formação acadêmica. (ALMEIDA, 2004, p. 05).

A inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, tornou-se

um avanço, embora muito pouco tem sido feito e conquistado para que a educação superior atenda às especificidades do atendimento especializado voltados para as pessoas com deficiência.

Nas palavras de Almeida (2004, p. 05):

Discutir e questionar o sistema e as políticas é competência intrínseca à formação do professor, entretanto, isso implica mudança e compromisso político e social. A noção de que ao ensinarmos modificamos nossos alunos e a nós mesmos consiste em compreender o processo histórico e o papel do professor na sociedade.

A autora reforça ainda que para atuar com alunos que necessitam conhecimentos sobre Educação Especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, o que consiste em compatibilidade de conhecimentos e de buscas de novas formas de apresentar o conteúdo escolar para identificar o significado pedagógico de ter um aluno com necessidades educacionais em sua sala de aula.

Ressalta-se, assim a importância da referida portaria nas palavras de Chahini (2006, p. 162):

[...] demonstrando, com isso, uma preocupação em conscientizar e qualificar futuros recursos humanos para viabilizar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino, além da inclusão social dos mesmos.

Mas, alguns passos estão sendo realizados, cabem aos cursos e suas respectivas IES, planejarem, de acordo com seus projetos políticos pedagógicos, conteúdos que sinalizem à formação docente questões de fundamentação teórica e prática que abordem a complexidade da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir dos referenciais históricos, legais, políticos e pedagógicos, estes últimos sob o prisma da competência técnica dos professores para atuarem na diversidade.

Nessa perspectiva o Parecer CNE/CP nº 5/2005 ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia considera que:

[...] O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais [...]. (BRASIL, 2005b).

O Parecer destaca a importância do conhecimento dos pedagogos em conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações

organizacionais e pedagógicas, a fim de acolherem os alunos na diversidade, limitações, diferenças e deficiências.

A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência. (BRASIL, 2005b).

A Resolução nº 291/2002 do CEE/MA institui, ainda, aos gestores educacionais em assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário adaptados.

3.4 Ações da Supervisão de Educação Especial de 2003 a 2006

Objetiva neste item apresentar, de forma sucinta, as ações da Educação Especial da rede estadual de ensino desenvolvidas entre os anos de 2003 a 2006.

Os anos de 2003 tiveram como argumento para esta pesquisa, em virtude do trabalho anterior de Carvalho (2004) que abordou a Política Estadual Maranhense de Educação Especial no período compreendido entre os anos de 1997 e 2002, e por outro lado, pela aprovação da Resolução nº 291/2002 que entrou em vigor no final de dezembro, sendo contemplada nas ações da educação maranhense no ano de 2003.

O cenário educacional do período de 2003 a 2006 foi conturbado pelas questões meramente políticas partidárias, uma vez que a eleição do Governador do Estado do Maranhão, o Sr. José Reinaldo Carneiro Tavares, foi com o apoio do ex-presidente da República e atual senador pelo Estado do Amapá, José Sarney, porém em maio de 2004 houve uma ruptura de José Reinaldo com o grupo liderado por José Sarney, o que ocasionou mudanças nas formas de gestão em todos os órgãos governamentais, inclusive no setor educacional.

Uma das principais ações do governo de José Reinaldo Tavares foi nivelar o corpo funcional da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão no que diz respeito às ações e estratégias definidas para o período 2004 a 2007, promovendo a sua integração e maior participação nos processos de planejamento e

gestão do Estado, bem como estabelecer um canal de comunicação permanente entre os diversos órgãos e entidades. (MARANHÃO, 2004).

Este fato não foi observado no campo educacional, pelo contrário, o que se evidenciou foram mudanças constantes dos gestores e dirigentes educacionais, resultando em acúmulos dos processos, programas e projetos a serem despachados e desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Em 2003 a estrutura educacional da rede estadual era por meio da Gerência de Desenvolvimento Humano - GDH, tendo como gerente o Sr. Luis Fernando Moura da Silva e na Supervisão de Educação Especial a Sra. Lucia Maria Dias Ferreira.

Segundo o Relatório de atividades da SUEESP do período entre os meses de abril de 2002 a março de 2004, foram determinadas algumas metas e objetivos no sentido de implantar e implementar programas de ação especializada junto as Gerências Regionais e seus respectivos sistemas de ensino, tendo como metas:

Elaboração da Política de Educação Especial do Estado; Sustentação do processo de inclusão escolar; Construção de Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas Deficientes; Redimensionamento das ações da Educação Especial nas 17 Gerências Regionais; Capacitação continuada de recursos humanos; Implantação e implementação dos atendimentos e serviços especializados na capital e nos municípios; Adequação da rede física escolar nos 217 municípios do Maranhão e Viabilização de parcerias. (MARANHÃO, 2005, p.03).

Embora a SUEESP tenha sinalizado metas voltadas para a elaboração da Política de Educação Especial para o Estado do Maranhão, esta meta não foi colocada em prática, pois até nos dias atuais o que existem são ações que atendem as exigências da LDB, das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica e as normas estabelecidas pela Resolução nº 291/2002.

Pela análise do Relatório de atividades da SUEESP do período de abril/2002 a março de 2004, fica claro a intenção por parte da SUEESP de sustentar o processo de inclusão escolar, mas o referido relatório não apresenta de forma consistente e real as formas, planos e ações que poderiam contribuir para a efetivação das práticas inclusivas.

O que o relatório apresenta como ações desenvolvidas em 2003 e 2004 são práticas do cotidiano do trabalho burocrático, administrativo e pedagógico de um sistema educacional. Nada que possa consistentemente representar formas plausíveis de uma política de inclusão escolar.

A capacitação continuada de recursos humanos merece destaque no Relatório de atividades da SUEESP de 2002 a 2004, pois foram realizados vários cursos

de capacitação para professores e técnicos (psicólogos, fonoaudiólogos, Assistentes sociais, terapeutas e fisioterapeutas) que foram nomeados pelo concurso público estadual de 2002. (MARANHÃO, 2005).

De acordo com o Relatório de Atividades de 2002 a 2004 o curso de capacitação intitulado de Curso de Capacitação para Profissionais Neo-ingressos na Educação Especial foi promovido pela SEDUC e organizado pela SUEESP contendo uma carga horária de 80 horas distribuída em módulos com conteúdos sobre os fundamentos históricos, legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial e sobre a estrutura e organização do atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que o referido curso teve um caráter preparatório para atuação na modalidade da Educação Especial, visto que os profissionais recém nomeados não tinham em sua formação inicial conhecimentos básicos da área.

Outros cursos foram realizados de natureza mais específica de cada deficiência, tendo em vista a complexidade, especificidade, etiologias, avaliação, diagnóstico e práticas pedagógicas voltadas para as deficiências.

Os cursos de capacitação restringiram-se ao público do ensino especial, não atendendo os professores das classes comuns do ensino regular, o que se traduz numa incoerência para a sustentação do processo de inclusão escolar.

No ano de 2005 o Secretário de Estado da Educação passa a ser o Sr. Edson Nascimento e nos meses finais do mesmo ano assume como Supervisora de Educação Especial a Sra. Conceição de Maria Corrêa Viégas.

Para os anos de 2005 esta pesquisa não dispõe de dados sobre a atuação do Estado e da SEDUC em relação às ações sentidas de solicitações frente às práticas rotineiras do trabalho da Educação Especial.

A Supervisão de Educação Especial em 2006 fica subordinada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino da SEDUC.

Segundo os dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão a SUEESP tem como missão oferecer atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino e Centros de Educação Especial, em função das condições específicas dos educandos com necessidades educacionais especiais, objetivando oferecer o referido atendimento em classes comuns, classes especiais e centros especializados (MARANHÃO, 2007a).

Os dados fornecidos pela SEDUC (MARANHÃO, 2007a, p.02) reforça a questão da orientação e do acompanhamento aos professores e técnicos da rede regular de ensino sobre os fundamentos da Educação Especial, conhecimentos específicos de cada área de atendimento e a implantação e implementação dos serviços especializados como uma das prioridades da Educação Especial.

Os mesmos dados apontam como objetivo da Supervisão da Educação Especial identificar as dificuldades enfrentadas pelas escolas em relação ao atendimento da Educação Especial, viabilizando a implantação e/ou implementação dos serviços de apoio pedagógico especializado.

Os dados coletados revelam que o setor da Educação Especial é responsável pela viabilização de redes de apoio técnico, pedagógico e administrativo em prol da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. (MARANHÃO, 2007a, p.02).

Quanto ao atendimento da Educação Especial em todo o Estado do Maranhão, Santos & Quixaba (2007) afirmam que a SUEESP faz acompanhamento pedagógico em 18 (dezoito) Unidades Regionais de Educação, onde os 217 (duzentos e dezessete) municípios do Estado do Maranhão estão distribuídos, atendendo em média de 5.006 (cinco mil e seis), educandos com deficiências.

Quadro 1 – Total de Alunos na Educação Especial na Rede Estadual de Ensino por Necessidade Educacional Especial (2006)

Nº	Unidades Regionais de Educação	Nº de Alunos Atendidos por Necessidade Educacional Especial						Total Geral
		DV	DA	DI	DMU	DF	SÍNDR	
01	Reg. Pindaré (Santa Inês)	23	88	346	40	17	44	558
02	Região Itapecuru (Itapecuru)	02	40	46	19	-	13	120
03	Região Alto Turi (Zé Doca)	12	23	127	53	-	41	256
04	Região Pedreiras (Pedreiras)	06	60	172	49	08	01	296
05	Região Lagos Maranhenses (Viana)	-	52	159	12	-	-	223
06	Pré-Amazônia - Açailândia	25	75	161	75	-	-	336
07	Centro Maranhense (Barra do Corda)	11	04	108	52	-	41	216
08	Baixo Parnaíba (Chapadinha)	01	15	89	113	-	06	224
09	Munim Lençóis Maranhenses (Rosário)	-	-	21	02	-	-	23
10	Região dos Cocais (Codó)	15	84	186	48	-	-	333
11	Região Cerrado Maranhense (Balsas)	04	27	80	14	-	-	125
12	Região Médio Mearim (Bacabal)	12	35	105	50	-	30	232

13	Região de Presidente Dutra (Presidente Dutra)	08	16	111	26	23	22	206
14	Região do Leste Maranhense (Caxias)	08	49	74	12	-	-	143
15	Região Baixada Maranhense (Pinheiro)	05	18	12	01	-	02	38
16	Região Sertão Maranhense (S. João dos Patos)	-	09	16	05	-	03	33
17	Região Tocantins – Imperatriz	09	115	57	-	-	-	181
18	Região Metropolitana (São Luís)	131	563	702	10	-	57	1.463
TOTAL GERAL		272	1.273	2.572	581	48	260	5.006

Fonte: SUEESP/SEDUC, 2007.

Fica evidenciado na pesquisa que os dados fornecidos pela SUEESP sobre o atendimento da Educação Especial em 2006 não correspondem aos dados apresentados pelo Censo Escolar/MEC/INEP - Evolução de matrículas na Educação Especial no Estado do Maranhão de 2002 a 2006, uma vez que os dados de matriculados em 2003 somam um total de 7.062 matrículas sendo 5.960 (84,4%) em escolas e classes especiais e 1.102 (15,6%) em escolas comuns (inclusão).

Em 2004 esse número sobe para 9.127 matrículas sendo 6.857 (75%) em escolas e classes especiais e 2.270 (25%) em escolas comuns (inclusão). Desta maneira ocorre em 2005 que apresenta um total de 12.118 matrículas, sendo 7.624 (63%) em escolas e classes especiais e 4.494 (37%) em escolas comuns (inclusão). Já em 2006 totaliza um número de 17.660 matrículas, sendo 8.630 (48,9%) em escolas e classes especiais e 9.030 (51,1%) em escolas comuns (inclusão). Portanto, conforme o Censo Escola/MEC/INEP há um crescimento de 42,5% das matrículas em escolas e classes especiais entre 2003 e 2006 e um crescimento de 128,7% das matrículas em escolas comuns (inclusão) entre 2003 e 2006. (BRASIL, 2006).

Das 12.974 escolas públicas do Estado do Maranhão com Educação Básica em 2006, apenas 443 (3,41%) escolas públicas têm sanitários adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais e somente 219 (1,69%) apresentam dependências e vias adequadas. (BRASIL, 2006).

Nas Gerências Regionais são realizadas atividades pedagógicas, acompanhamentos técnicos pedagógicos, realização de projetos, bem como distribuição de recursos didáticos e pedagógicos e de formação específica nas áreas de atendimento para docentes, fortalecendo as redes de apoio para que a inclusão aconteça. (MARANHÃO, 2007d).

Quanto na Região Metropolitana de São Luis em 2006 são atendidos 1.463 alunos com deficiência como mostra o Quadro 3, onde são atendidos através das Salas de Recursos, Salas de Estimulação Essencial, Oficinas Pedagógicas, Classes Especiais, Salas Inclusivas, Centros de Apoios Pedagógicos e Núcleo Especializado de Altas Habilidades/Superdotação. São desenvolvidos serviços de apoio; itinerância, intérpretes de libras, revisor braile, professores especialistas em Educação Especial e equipe multiprofissional nos Centros de Apoios. (MARANHÃO, 2007d).

Quadro 2 - Demonstrativo do nº de alunos atendidos na Região Metropolitana de São Luís – MA - 2006.

Nº	Gerências	Nº de Alunos Atendidos por Necessidade Educacional Especial						Total Geral
		DV	DA	DM	DMu	DF	SÍNDR.	
01	Região Metropolitana (São Luís)	131	563	702	10	-	57	1.463

Fonte: SUEESP/SEDUC, 2007.

O quadro de profissionais que atuam na Supervisão de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação é formado por 80 técnicos (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas), 21 intérpretes, 20 instrutores de Língua Brasileira de Sinais; 304 professores que atuam na Educação Especial, 42 estagiários e 1.850 professores de classes comuns capacitados para receber alunos com necessidades educacionais especiais. (MARANHÃO, 2007a).

Embora o documento utilizado na pesquisa tenha fornecido os dados de 304 professores que atuam na Educação Especial (MARANHÃO, 2007a) há uma divergência nos dados do Censo Escolar/MEC/INEP de 2006 (BRASIL, 2006) que apontam que no Estado do Maranhão existem 950 Professores que atuam na Educação Especial cuja formação compreende: 3 (0,31%) com Ensino Fundamental; 491 (51,6%) com Ensino Médio e 456 (48%) com Ensino Superior.

Em 2006 foi elaborado o Plano de Ação com os objetivos de:

[...] interiorizar o atendimento em Educação Especial no Estado do Maranhão; Formar profissionais em Educação Especial para atuarem em programa de atendimento aos alunos com deficiência visual, auditiva, mental, múltipla, síndromes, condutas típicas e altas habilidades/superdotação; Realizar programas de sensibilização e capacitação nas 17 Gerências Regionais do Estado; Garantir adaptação física de todas as escolas da rede regular de ensino voltadas para a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar por meio de eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas; e Criar atendimento educacional especializado fora do ambiente escolar, como classe hospitalar e ambiente domiciliar. (MARANHÃO, 2006, p. 01).

Embora o Plano 2006 apresente ações voltadas para a interiorização das ações da Educação Especial nas 17 Gerências Regionais, este objetivo não foi alcançado, assim como os demais, como mostra o Relatório de Ações desenvolvidas em 2006:

[...] Elaboração do projeto de implementação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação; [...] Elaboração de Projetos Federais – FNDE; [...] Cursos de Capacitação; [...] Celebração de Convênios com o Sistema “S” para aquisição de bolsa de estudos para a inclusão de alunos surdos. (MARANHÃO, 2006a, p. 02).

A criação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação é uma atuação do MEC/SEESP que visa à implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação nos estados brasileiros e no Distrito Federal. Os referidos núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, promover a formação e capacitação dos professores para identificar e atender a esses alunos, oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema, disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (BRASIL, 2008, p. 08).

A Elaboração de Projetos Federais ocorre através do Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que dá assistência financeira a projetos educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Os recursos¹³ são provenientes do salário-educação e destinam-se ao Ensino Fundamental, incluindo a Educação Infantil (creche e pré-escola), Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e outras modalidades.

¹³ A aplicação dos recursos é direcionada à qualificação de docentes; aquisição e impressão de material didático-pedagógico de alta qualidade; aquisição de equipamentos e adaptação de escolas com classes de ensino especial.

Os Cursos de Capacitação desenvolvidos em 2006 foram: Curso do Projeto Educar na Diversidade¹⁴ (40 horas), Curso Básico de Libras (80 horas), Cursos Diversos Olhares sobre a Diversidade dos Educandos com Necessidades Educacionais Especiais (Sistema Modular – 380 horas), Curso de Atividade da Vida Diária (80 horas), Curso de Capacitação na Área da Deficiência Visual (80 horas), Curso de Altas Habilidades/Superdotação (80 horas) e o Curso de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (80 horas). (MARANHÃO, 2006a).

A Celebração de Convênios com o Sistema “S” para aquisição de bolsa de estudos para a inclusão de alunos surdos deu-se por meio do Núcleo de Preparação para o Trabalho desenvolvido pelo CAS que tem alunos surdos na Educação de Jovens Adultos e que são encaminhados para o mercado de trabalho por meio de bolsas conveniadas.

Até o momento da pesquisa a SUEESP não dispunha de dados estatísticos com o total de alunos com necessidades educacionais especiais que são preparados pela Educação Especial para a colocação no mercado de trabalho e muito menos o número de alunos que já se encontram no mercado de trabalho.

3.5 Propostas para a Política de Educação Especial da SUEESP

As propostas para a política de Educação Especial estão dispostas num documento que se encontra em fase de elaboração pela equipe técnica da própria SUEESP, intitulado de “A Política de Educação Especial no Estado do Maranhão” (MARANHÃO, 2007).

A estruturação do texto do referido documento não permite avanços no sentido de uma melhor análise e compreensão acerca da política da Educação Especial Maranhense.

Ficou evidente na leitura do documento a ausência de uma formatação precisa conveniente às propostas formais na elaboração de uma política educacional. O

¹⁴ Para apoiar o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino inclusivo, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC lançou o Projeto Educar na Diversidade em 2004, quando foram realizadas quatro oficinas regionais de formação de multiplicadores (as) e educadores (as) das secretarias de estado e municípios, as quais foram realizadas nas cidades de Belo Horizonte, Natal, Curitiba e Manaus. Até o final de 2006 as ações do projeto deveriam atingir aproximadamente 30 mil docentes atuando em escolas de todos os estados e Distrito Federal. O projeto Educar na Diversidade tem como foco a atenção aos alunos e alunas historicamente excluídos do sistema de ensino e aqueles que enfrentam barreiras para aprender.

texto se delimita apenas nos aspectos descritivos da organização do atendimento do setor da Educação Especial.

O documento apresenta um breve histórico da Educação Especial no Maranhão, datado de 1962 até 2006, e faz-se menção sobre o trabalho desenvolvido nas 18 (dezoito) Unidades Regionais de Educação, onde “[...] contempla projetos para implementação e implantação dos serviços de apoio pedagógico especializado, bem como distribuição de recursos didáticos pedagógicos e capacitações específicas nas áreas de atendimento”. (MARANHÃO, 2007, p. 02-03).

Para o atendimento educacional especializado na Região Metropolitana de São Luís, a proposta para a Política de Educação Especial prevê atividades e programas a serem desenvolvidos e realizados nos centros e núcleos especializados¹⁵ (sala de recursos, escolarização, oficinas pedagógicas, itinerância, interpretes, instrutores, revisor braile, sorobã, orientação e mobilidade, atividade da vida diária e etc.) e nas classes especiais, salas de recursos e classes comuns inclusivas em escolas regulares de ensino.

Seguindo as mesmas diretrizes legais que norteiam a Educação Especial no âmbito da política nacional, a Educação Especial maranhense é definida como “[...] uma modalidade da educação escolar que atende as pessoas com necessidades educacionais especiais” (MARANHÃO, 2007, p. 03).

De acordo com a proposta para a política maranhense de Educação Especial o atendimento destinado às áreas da deficiência intelectual, auditiva, visual, múltiplas e condutas típicas de síndromes e altas habilidades deve ocorrer:

“[...] por meio de classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, classes comuns com ou sem acompanhamento do ensino especial, classes de educação de jovens e adultos diurno, oficinas pedagógicas, Centros Especializados e Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação. (MARANHÃO, 2007, p. 04).

Ressalta-se que para constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, o mesmo deve estar amparado por recursos humanos, financeiros e materiais que permitam o processo sustentável de construção da educação inclusiva. (MARANHÃO, 2007).

¹⁵ Centro de Ensino Especial “Helena Antipoff”, O Centro Integrado de Educação Especial “Pe. João Mohana”, Centro de Apoio Pedagógico Profa. Anna Maria Patello Saldanha – CAP/MA, o Centro de Apoio às Pessoas com Surdez Maria da Glória Costa Arcangeli - CAS, e a criação do Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação – NAAH/S. (MARANHÃO, 2007).

É notável na proposta da rede estadual, a necessidade de um setor da Educação Especial que esteja dotado de recursos humanos, financeiros e materiais, portanto não são apresentados de forma evidente quais seriam esses recursos, principalmente por serem colocados como premissas de sustentabilidade ao processo de construção da educação inclusiva. O que fica evidente ainda, que existe uma pretensão por parte da proposta para a política de Educação Especial a construção da educação inclusiva.

Ainda, em relação ao setor da Educação Especial, enfatiza-se que “[...] é necessário uma valorização oficial e formalizada, por meio de planejamento, propiciando uma organização sistematizada tendo em vista uma melhor comunicação”. (MARANHÃO, 2007, p. 04).

O documento não deixa explícito qual o sentido da valorização oficial e formalizada que o setor da Educação Especial deve prover, muito embora, seja apontado o planejamento como propiciador de uma organização sistematizada com vistas à comunicação, não deixa claro qual sentido quis expressar.

Devido a falta de clareza do texto apresentado, sugere-se que as ações do setor da Educação Especial devem ser melhor planejadas e sistematizadas, com vistas a uma melhor comunicação ou informação aos demais setores da secretaria de educação.

Na proposição relacionada à construção da educação inclusiva trata-se de “[...] atualizações, por meio de estudos”. (MARANHÃO, 2007, p. 05). O que faz pensar que as atualizações referem-se aos cursos de capacitação realizados pela SUEESP que reforçam as condições exigidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: “[...] Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo”. (BRASIL, 2001, p. 32-33).

Sobre este mesmo aspecto, acrescenta-se, ainda que: “[...] tomadas de decisões e coordenação das atividades dos serviços educacionais especializados, na gestão e na prática educacional atuantes no processo de inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais.” (MARANHÃO, 2007, p. 05).

O documento analisado que trata da proposta da política de Educação Especial aponta os serviços educacionais especiais, mas não são definidos quais são esses serviços, o que impossibilita uma melhor compreensão das tomadas de decisões e coordenação sugeridas no texto.

Vale ressaltar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) definem “serviço de apoio pedagógico especializado” (p. 50) aquele serviço que ocorre no próprio espaço escolar e envolve professores de classes comuns, salas de recursos, itinerância e professores-intérpretes e define “atendimento educacional especializado” (p. 51) como um serviço que pode ocorrer fora do espaço escolar, como é o caso da classe hospitalar e do ambiente domiciliar.

Nas condições de reorganização das atividades de assessoramento técnico-pedagógico, a política sugerida pela SUEESP prevê a criação de uma política de formação continuada para os profissionais que atravessam, em suas atividades, o contexto educacional inclusivo, bem como atividades de caráter especializado, contemplado em centros e núcleos de atividades especiais.

O documento analisado aponta, ainda, a necessidade da criação de um sistema de informação, ou seja, uma rede de dados sobre a demanda real de atendimento a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais de todo o Estado do Maranhão, reconhece a ineficiência por parte da SEEDUC em buscar “[...] estratégias operacionais de informação, possibilitando a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências inclusivas” (MARANHÃO, 2007, p. 06), o que muitas vezes impossibilitam ao setor da Educação Especial em ter visibilidade ao número real de demanda da população a ser atendida.

Diante disso, a Resolução nº 291/2001 do CEE/MA promulga:

Compete ao Sistema Educacional de Ensino: I – Realizar e manter atualizado o cadastro dos alunos com necessidades educacionais especiais em ação integrada com seus sistemas de informação e os responsáveis pelo Censo Escolar e Censo Demográfico. (Art. 54).

Em se tratando desta questão, reforça Coelho (2007, p. 26):

É necessário, para o Estado do Maranhão, uma política pública educacional capaz de promover planejamento de ações para atender as necessidades educacionais da população. [...] que deve partir de levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar. [...] É preciso mapear os recursos educacionais especiais existentes nas localidades, identificando e caracterizando a natureza de seus atendimentos e procedendo a avaliação dos mesmos.

Para a política de Educação Especial no Estado do Maranhão são sugeridas ações de reorganização administrativas, técnicas e pedagógicas que favoreçam o estabelecimento formal e oficial das funções de cada profissional ligado ao setor

responsável pela Educação Especial do Estado do Maranhão, “[...] com vista a melhor articulação entre os setores da Secretaria Estadual de Educação, bem como no atendimento educacional especializado.” (MARANHÃO, 2007, p. 07).

Ressalta-se que a Supervisão de Educação Especial necessita de uma equipe articulada de técnico-pedagógicos por áreas específicas, técnicos itinerantes e técnicos administrativos que deverão interagir com os centros e núcleo especializados, bem como com as escolas regulares do Estado, na região metropolitana e nas demais unidades gestoras.

A SUEESP Justifica nas suas propostas a necessidade de reorganização do Setor da Educação Especial, sob a ótica da inclusão educacional e social com a meta de direcionar a atuação coesa das competências em prol das ações políticas de orientação, acompanhamento, avaliação e decisões responsáveis.

4 METODOLOGIA

Para investigar a concepção dos docentes das classes especiais e salas de recursos sobre a política de inclusão escolar da rede estadual de ensino do Maranhão, optou-se pela pesquisa qualitativa, pelo fato de que a mesma não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.

Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamentos à vida das pessoas. “[...] o estudo do que pensam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos”. (TRIVIÑOS, 1990, p.130).

Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2005, p.78) considera que:

[...] é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao método experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2005, p.79) parte do pressuposto de que existe sempre uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, esse fundamentado pela interdependência entre o objeto e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa recusa o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que não se pode fazer julgamentos e nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. (RICHARDSON, 1999, p. 12).

Para muitos pesquisadores qualitativos as convicções subjetivas dos sujeitos têm primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador. A definição de pesquisa qualitativa coloca diversos problemas e limitações do ponto de vista da pesquisa social.

Em consonância com Richardson (1999, p. 13) poucas tentativas são feitas para colocar as concepções e condutas das pessoas entrevistadas em um contexto

histórico ou estrutural. Considera-se suficiente descrever formas diferentes de consciência sem tentar explicar como e por que elas se desenvolveram.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. (CHIZZOTTI, 2005, p.83).

Sendo assim, utilizando-se dos métodos qualitativos a referida pesquisa busca explicar o porquê das coisas, e não se submete à prova de fatos. Conforme Chizzotti (2005, p.85), o pesquisador deverá expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

4.1 Objeto de Estudo

As concepções das professoras da Educação Especial que atendem alunos com deficiência auditiva, intelectual e visual das classes especiais e salas de recursos da rede estadual de ensino em São Luis - MA, em relação à política de educação inclusiva desenvolvida pela SEDUC/SUESSP.

4.2 Sujeitos

Participaram da pesquisa 29 docentes, atuantes na Educação Especial com alunos com deficiência auditiva e com deficiência intelectual das classes especiais e alunos com deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência visual nas salas de recursos da rede estadual de ensino, na cidade de São Luís - MA.

A escolha das 29 professoras deu-se por meio do seguinte critério: professora com 05 anos de experiência profissional na Educação Especial com atendimento a alunos com deficiência e que tenha conhecimentos dos Fundamentos Legais da Educação Especial como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (Brasil, 2001a) e a Resolução nº 291/02 do CEE-MA (Maranhão, 2002). Esses critérios foram verificados junto a SUESSP, através da participação dos professores em cursos de graduação e/ou pós-graduação.

Tabela 6: Total de professoras das classes especiais e salas de recursos em São Luís – MA - 2006.

Tipos de Deficiências	Tipos de Atendimento		Total de Professores
	Classe Especial	Salas de Recursos	
Auditiva	33	16	49
Intelectual	22	09	31
Visual	-	09	09
TOTAL	55	34	89

Fonte: SUEESP/SEDUC, 2006.

A Tabela 6 demonstra que a somatória das professoras das classes especiais e salas de recursos perfaz-se um total de 89 professoras. Percebe-se que o número de professoras da deficiência auditiva (49) é bem maior devido à expansão de atendimentos ocorrido nos anos de 2003 com a implantação do Centro de Apoio às Pessoas com Surdez - CAS que redimensionou o atendimento aos alunos com deficiência auditiva, ocasionando cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e de formação continuada para professores.

Fica notório o número pequeno de professoras que trabalha com a deficiência visual (09), este fato é em decorrência que o aluno cego encontra-se em classes comuns, com atendimento em salas de recursos. Não têm classes especiais para alunos cegos. Portanto, foi obtido pela pesquisa que as salas de apoio para os alunos cegos e de visão reduzida são oferecidas no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - CAP. As 09 professoras pesquisadas atuam em salas de recursos no próprio CAP.

Das 89 professoras que atuam nas classes especiais e salas de recursos de educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual, optou-se na amostra de 32% correspondente a 29 docentes, sendo 10 professoras da deficiência auditiva, 10 professoras da deficiência intelectual e 09 professoras da deficiência visual. Dentre os 29 docentes que participaram da pesquisa, 10 professoras foram de classes especiais, sendo 05 (50%) de deficiência auditiva e 05 (50%) de deficiência intelectual, e 19 professoras das salas de recursos, sendo 05 (50%) de deficiência auditiva, 05 (50%) de deficiência intelectual e 09 (100%) de deficiência visual.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa está demonstrada pelo Quadro 1, e, para manter o sigilo dos depoimentos das professoras e preservar as identidades das mesmas, optou-se descrevê-las por meio das legendas:

- P1 a P5: (Professora de Classe Especial de alunos com Deficiência Auditiva);
- P6 a P10: (Professora de Classe Especial de alunos com Deficiência Intelectual);
- P11 a P15: (Professora de Sala de Recursos de alunos com Deficiência Auditiva);
- P16 a P20: (Professora de Sala de Recursos de alunos com Deficiência Intelectual);
- P21 a P29: (Professora de Sala de Recursos de alunos com Deficiência Visual).

Quadro 3: Caracterização dos docentes pesquisados

Identificação	Idade	Sexo	Experiência		Formação	
			Tempo de Magistério	Tempo na Educação Especial	Graduação e Especialização	Formação Específica
P1	40	Fem	15 anos	15 anos	Pedagogia Sup. Escolar	Def. Auditiva
P2	31	Fem	05 anos	05 anos	Letras Ed.Especial	Def. Auditiva
P3	50	Fem	25 anos	20 anos	Pedagogia	Def. Auditiva
P4	41	Fem	21 anos	21 anos	Pedagogia	Def. Auditiva
P5	40	Fem	15 anos	15 anos	Pedagogia Sup. Escolar	Def. Auditiva
P6	57	Fem	23 anos	20 anos	Pedagogia	Def. Intelectual
P7	46	Fem	27 anos	21 anos	Pedagogia Ed. Especial	Def. Intelectual
P8	35	Fem	16 anos	12 anos	Pedagogia	Def. Intelectual
P9	33	Fem	15 anos	10 anos	Pedagogia	Def. Intelectual
P10	36	Fem	16 anos	13 anos	Pedagogia Psicopedagogia	Def. Intelectual
P11	53	Fem	21 anos	05 anos	Pedagogia	Def. Auditiva
P12	52	Fem	31 anos	15 anos	Pedagogia Ed. Especial	Def. Auditiva
P13	50	Fem	20 anos	05 anos	Pedagogia	Def. Auditiva
P14	52	Fem	31 anos	15 anos	Pedagogia Ed. Especial	Def. Auditiva
P15	49	Fem	18 anos	07 anos	Pedagogia	Def. Auditiva

P16	49	Fem	21 anos	05 anos	Pedagogia	Def. Intelectual
P17	45	Fem	25 anos	20 anos	Pedagogia Ed. Especial	Def. Intelectual
P18	42	Fem	21 anos	16 anos	Pedagogia Ed. Especial	Def. Intelectual
P19	36	Fem	16 anos	13 anos	Pedagogia	Def. Intelectual
P20	57	Fem	23 anos	20 anos	Pedagogia	Def. Intelectual
P21	34	Fem	14 anos	14 anos	Pedagogia	Def. Visual
P22	57	Fem	30 anos	30 anos	Pedagogia Ed. Especial	Def. Visual
P23	34	Fem	10 anos	08 anos	Pedagogia	Def. Visual
P24	33	Fem	10 anos	10 anos	Pedagogia	Def. Visual
P25	57	Fem	22 anos	22 anos	Pedagogia	Def. Visual
P26	42	Fem	21 anos	15 anos	Pedagogia	Def. Visual
P27	45	Fem	22 anos	15 anos	Pedagogia	Def. Visual
P28	47	Fem	21 anos	17 anos	Pedagogia	Def. Visual
P29	40	Fem	20 anos	15 anos	Pedagogia	Def. Visual

Fonte: Dados coletados na pesquisa

A partir do Quadro 01 ficou evidente que todos os docentes pesquisados foram do sexo feminino, com faixa etária de idades entre 31 a 57 anos com considerável experiência no campo educacional, uma vez que o tempo de magistério das mesmas compreende de 05 à 31 anos, apenas 06 professoras têm experiências inferior a 10 anos. A mesma situação é percebida no campo da Educação Especial, pois a pesquisa comprova que as professoras têm experiência compreendida entre 05 a 30 anos e apenas 06 professoras com menos de 10 anos na Educação Especial.

Todas as professoras têm formação acadêmica para atuarem nos atendimentos da Educação Especial. A formação deu-se por meio de cursos de capacitação específica nas áreas de atendimento das deficiências auditiva, intelectual e visual oferecidos pela SUEESP.

Das professoras pesquisadas apenas 01 é graduada em Letras Licenciatura, as demais são graduadas pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia/Magistério, o que vai de acordo com as exigências da LDB nº 9.394/96, em seu Art. 62º, onde estabelece que os profissionais da educação deve ter formação para atuar na educação básica, por meio de cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério. (BRASIL, 1996).

Em se tratando de profissionais que atuam especificamente nas classes especiais e salas de recursos, que são atendimentos especializados, conforme o

estabelecido no inciso III do Art. 59 ° da LDB que diz os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada, ficou evidente que os docentes pesquisados que atuam no atendimento especializado não possuem especialização adequada, pois das 29 professoras graduadas, 10 têm cursos de pós-graduação Lato Sensu. Das 10 professoras especialistas 07 fizeram Curso de Especialização em Educação Especial, 02 com curso de Especialização em Supervisão Escolar e 01 com Especialização em Psicopedagogia.

4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

De acordo com Chizzotti (2005, p. 127) a pesquisa se apóia em fundamentos teóricos que sustentam a formulação de um problema e na adoção de técnicas e de instrumentos de pesquisa.

O levantamento bibliográfico utilizou-se da contribuição dos estudiosos na área da Educação Especial, da política educacional e sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de suas reflexões, debates, experiências e proposições acerca da problemática estudada evidenciada nos encontros, seminários, estudos e pesquisas.

Quanto ao levantamento documental, foram apropriados para análise alguns documentos como a Resolução nº 291/2002 e o documento da Supervisão de Educação Especial que trata da Proposta para a Política de Educação Especial do Estado do Maranhão a ser desenvolvida pela SUEESP, além de outros documentos como relatórios e planos de ação da SUEESP e dados fornecidos pelos setores da SEDUC.

O instrumento utilizado na pesquisa de campo junto às professoras das classes especiais e salas de recursos constituiu-se de um roteiro de entrevista semi-estruturada, contendo os dados de identificação e perguntas aos docentes sobre a política de inclusão escolar da rede estadual de ensino do Maranhão com 09 questões.

Para Triviños (1990) a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios para realizar a coleta de dados, porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o pesquisado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à pesquisa.

Entende-se entrevista semi-estruturada nas palavras de Triviños (1990, p. 146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A entrevista compreende o recorte da experiência, pois a entrevista se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado.

A utilização da entrevista com as docentes da Educação Especial perpassa por esse processo interativo complexo de caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e os sistemas de valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como afirma Szymanski; Almeida; Prandini (2002, p. 14):

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

É importante considerar que a entrevista é um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, enquanto protagonistas, podendo se constituir num momento de construção de um novo conhecimento, “nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder”. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 14).

Neste trabalho a utilização da entrevista mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

4.4 Etapas da pesquisa

Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados partiram na primeira etapa da realização da pesquisa partiu-se do projeto de pesquisa, com delimitação do tema a ser estudado, com objetivos e metodologias a serem empregadas.

A segunda etapa consistiu no levantamento bibliográfico sobre o tema, acrescido de seleção de teses e dissertações que abordam a natureza do estudo em questão.

A terceira etapa compreendeu a seleção dos documentos oficiais obtidos pela SEDUC e SUEESP a serem analisados sobre o objeto do estudo.

A quarta etapa realizou-se o levantamento das escolas da rede estadual de ensino que atendem alunos com deficiência auditiva, intelectual e visual junto a SUEESP com seus respectivos professores. Posteriormente foi feito o contato com os referidos docentes.

A quinta etapa consistiu em entrevistas com as professoras, realizadas nas próprias salas de aulas das classes especiais e salas de recursos da rede estadual de ensino, em dias e horários combinados com as referidas professoras.

A sexta etapa compreendeu a análise dos dados, concluindo-se as transcrições das falas das entrevistadas e posteriormente a análise do conteúdo obtido na pesquisa.

Por último, a sétima etapa deu-se por meio da redação final da pesquisa acrescido de uma revisão da língua portuguesa e normalização da dissertação.

4.5 Procedimento para Análise dos Dados

As entrevistas com as 29 professoras foram realizadas individualmente em suas respectivas unidades escolares, em dia e horário marcado pelas próprias professoras.

As entrevistas tiveram a duração de duas horas aproximadamente, o que resultou num período de setembro e parte do mês de outubro para a realização da coleta de dados. No momento da entrevista foi explicado o objetivo e os procedimentos da pesquisa, em seguida, foram inquiridas as questões. Depois de colhidas as 29 entrevistas, optou-se pelo agrupamento das respostas de acordo com cada categoria proposta nas questões.

Os dados obtidos foram analisados e selecionados de acordo com similaridade das respostas, no que implicou na transcrição dos resultados acrescidos de discussões e do confronto com o referencial teórico adotado.

5 OS DOCENTES FRENTE A POLÍTICA MARANHENSE DE INCLUSÃO ESCOLAR: resultado e discussão

Este capítulo objetiva apresentar os resultados da entrevista realizada com as professoras das classes especiais e salas de recursos dos educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual da rede regular de ensino, e, concomitante aos resultados, analisar e discutir os dados obtidos sobre a concepção das referidas professoras diante da política de inclusão escolar desenvolvida pela Educação Especial do Estado do Maranhão.

A análise dos resultados servirá para possíveis ajustes, adequações, construções, ou até mesmo, desconstruções frente às possibilidades de mudanças, que por ventura venham a ser sugeridas e invocadas por meio das inquietações e das diversas formas de pensar dos docentes.

Nesse sentido são válidas as palavras de Mizukami (1986, p. 34):

Há muito nos inquietam as múltiplas variáveis do processo educativo que afetam tanto o professor quanto o aluno; os interesses, as atitudes, as formas de pensar e agir, os valores, as expectativas, as experiências anteriores, o ambiente social, entre outros. Essas inquietações nos levam a repensar a forma de vivenciar a prática educacional, a refletir sobre a capacitação do professor, considerando o docente como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem.

Todavia, as concepções das professoras podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão de como estão sendo desenvolvidas as ações educativas em prol da inclusão escolar, organizadas pelo setor da Educação Especial sob a sistematização da Secretaria de Educação, face às mudanças exigidas pelo ideário da inclusão social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A análise dos resultados da pesquisa com as professoras seguiu a ordem seqüenciada do roteiro da entrevista, que foram agrupadas e selecionadas de acordo com as similaridades das respostas, sendo algumas ilustradas e acrescidas por discussão acerca do fenômeno estudado.

Os relatos são apresentados e identificados por meio da legenda adotada nesta pesquisa obedecendo ao critério de pelo menos ser um de cada modalidade de atendimento, isto é, sendo um de classe especial e outro de sala de recursos na intenção de contemplar sujeitos de diferentes atendimentos. Portanto, em algumas questões

foram necessários a ilustração de mais de dois depoimentos, tendo em vista a complexidade das respostas e dos argumentos apresentados.

Na primeira questão aplicada às professoras procurou-se verificar qual é o entendimento das mesmas em relação à inclusão escolar, tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa perpassa pela visão das professoras sobre a política de inclusão escolar, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Distribuição das respostas obtidas acerca do conceito de inclusão escolar

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Atendimento educacional especializado	16	55,1
Inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum	13	49,9

Quando inquiridas sobre o que entende por inclusão escolar, 16 professoras conceituaram a inclusão escolar tendo como ponto de partida a efetivação do atendimento educacional especializado para garantir a aprendizagem de todos.

Conforme P3:

É um processo em que a sociedade e suas instituições se abrem para acolher e adequar suas propostas metodológicas, recursos materiais e instalações físicas para proporcionar, garantir e reconhecer as diversas necessidades de aprendizagens dos alunos.

Por outras (13 professoras) o entendimento por inclusão escolar subentende-se por integração/ou inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum. Como mostra P15: “É igualar todos a um só contexto social-educação, ou seja, inserir os educandos com deficiência no sistema regular de ensino, em classes comuns”.

Observa-se do exposto que o entendimento sobre inclusão escolar das professoras que atuam nas classes especiais e salas de recursos segue o discurso produzido nos últimos dez anos sobre a inclusão escolar, principalmente nos dispositivos legais que estabelecem critérios para o aprimoramento dos sistemas de ensino na perspectiva da inclusão.

Quando concebem a inclusão escolar como um processo onde as instituições devem adequar suas propostas metodológicas, recursos materiais e instalações físicas para proporcionar e garantir o direito de todos os educandos no desenvolvimento da aprendizagem, recorre-se aos princípios filosóficos que deram margem à teorização em

torno da inclusão escolar preconizado pela UNESCO (1994) apud Mendes (2002, p.75) que considera:

[...] As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Em relação aos depoimentos das professoras que entendem a inclusão escolar como inserir os educandos com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, convém ressaltar que a inclusão não consiste apenas na inserção física dos educandos com necessidades educacionais especiais junto aos demais educandos, é necessário que assegure a garantia da permanência na escola e o desenvolvimento com qualidade da aprendizagem dos educandos.

Corroborando com esta afirmativa, contemplam-se o pensamento de Raposo (2004, p. 24):

Portanto, fica claro que não basta assegurar às crianças o seu ingresso nos sistemas de ensino: é preciso garantir-lhes a permanência na escola. Contudo, o requerido não é a simples permanência, mas uma permanência que resulte numa correspondência entre o nível de aprendizagem e o tempo despendido na escola, ou seja, que se assegure ao aluno, ao sair da escola, no mínimo, o domínio das competências básicas e habilidades necessárias a uma inserção social condigna.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) preconiza que o acesso às classes comuns, representa, portanto o compromisso com a democratização do acesso por parte do setor público, assim como na equiparação de oportunidades educacionais, e articulação de políticas públicas sociais de educação com as demais agências sociais.

Nesse sentido Ferreira (2006, p. 111) adverte que “a escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula educandos com deficiência em classes comuns”.

Santos (2003, p. 179) complementa que é mais do que isso:

Dessa forma, suscita-se a construção de um projeto de integração escolar que atenda às particularidades dos sujeitos em consonância com as condições estruturais, administrativas, pedagógicas e profissionais das instituições escolares, associados à luta permanente pela ampliação quantitativa e qualitativa das ditas condições.

O segundo item da entrevista questionou as professoras se a inclusão escolar trouxe mudanças que propiciaram uma melhoria da qualidade de ensino para todos os educandos, o que resultou em dois blocos de concepções, segundo o quadro:

Quadro 5: Distribuição das respostas quanto a mudanças para a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Sim	15	51,7
Não	14	48,3

O primeiro bloco com 15 professoras considerou que sim, ou seja, que a inclusão escolar trouxe melhorias para o ensino, pelo fato da inclusão escolar ser um movimento que busca repensar a escola, tornando-a uma escola de qualidade para todos e sem preconceito e discriminação.

Depoimentos de P6:

Sim, pois com a inclusão, o professor busca melhorar sua metodologia e recursos didáticos, de alguma forma muda sua postura e prática em sala de aula, o que representa uma melhor qualidade no ensino, com aprendizagem de acordo com as necessidades educacionais de cada um.

Nesse sentido, a escola e seus profissionais devem buscar alternativas para promover aprendizagens de acordo com as necessidades de cada educando, como salienta Santos (2003, p. 180):

Então, o papel da escola é promover a aprendizagem indistintamente, indo de encontro às necessidades educacionais inerentes a todo ser humano, sejam elas especiais ou não, fazendo da escola um espaço plural onde os seus agentes, principalmente os educandos, sejam respeitados e trabalhados em suas diferenças, sem, contudo, desencadear estratégias seletivas ou separatistas entre eles.

Ao considerar que a inclusão trouxe benefícios e melhorias na qualidade de ensino, entende-se que a escola deve se modificar e ser repensada, onde professores repensem suas práticas, suas atitudes, crenças e valores e, principalmente suas metodologias e recursos didáticos voltados para o atendimento à diferença e às especificidades de cada educando, inclusive aqueles que apresentam dificuldades, necessidades e deficiências.

Depoimento de P19:

Sim, no meu ponto de vista cabe a nós fazermos parte destas mudanças, vermos a educação inclusiva como um movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar a uma postura reflexiva e crítica.

Santos (2003, p. 186) faz menção à competência dos professores que devem levar em conta sua formação, sua prática e a diversidade dos educandos, a partir de uma postura reflexiva, investigativa e crítica. [...] na busca de conhecer e compreender os elementos, os atores, as dinâmicas que se interpenetram para compor o contexto da sala de aula, [...] mapeando seus limites, as possibilidades existentes e as aquisições ainda necessárias para a condução dos processos de ensino e de aprendizagem. (SANTOS, 2003, p. 186).

O segundo bloco com 14 professoras considerou que não, ou seja, que a inclusão escolar ainda não trouxe melhorias para o ensino, tendo em vista que existem muitos documentos legais que tratam da inclusão escolar, mas que na realidade não se materializam na prática, como mostra o depoimento de P2:

Infelizmente só no papel, pois falta muita coisa para que haja deficientes nas escolas, também é necessária uma reformulação no ensino, pois as salas de aula são lotadas, não existe capacitação dos profissionais e muito menos materiais, recursos para atender essa clientela, isto é, não existe um plano estratégico da inclusão para buscar a qualidade do ensino.

Merece ressalva o aspecto salientado por P2 que trata da existência de um plano estratégico para inclusão escolar, ponto analisado por Stainback & Stainback (1999, p. 83) que descrevem um plano estratégico para que a escola desenvolva a filosofia inclusiva em seu interior, tais como [...] estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os professores e demais profissionais envolvidos [...]; manter a flexibilidade [...]; utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 83 - 84).

Quando as professoras foram inquiridas sobre a maneira mais adequada para incluir educandos com deficiência na sala comum, foram obtidas concepções diversificadas.

Quadro 6: Distribuição das respostas sobre as condições necessárias para a inclusão

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Qualificação dos professores	10	34,5
Conteúdos curriculares que respeitem aprendizagem dos alunos	06	20,6
Obtenção de materiais adequados para atender a deficiência de cada educando	05	17,3
Projeto político pedagógico da escola que envolve todos os segmentos da comunidade escolar	04	13,8
Aprimoramento dos sistemas de ensino,		

das escolas e dos profissionais envolvidos	04	13,8
--	----	------

O depoimento de P3 indica que a maneira mais adequada depende da qualificação dos professores, mas faz ressalva quanto aos aspectos relacionados aos conteúdos desenvolvidos pelos professores:

É muito difícil descrever as estratégias, as regras adequadas para fazer a inclusão, haja visto que são vários fatores que interferem, pois os alunos a serem incluídos possuem realidades diferentes, é importante ressaltar que os professores precisam estar qualificados, para poder transferir o conteúdo de forma coerente e prazerosa.

Assim como para P2 “é preciso conteúdos curriculares que respeitem cada condição de aprendizagem, dependendo do tipo de deficiência do aluno”.

A professora P20 considera também a formação do professor, porém indica a necessidade da obtenção de materiais adequados para atender a deficiência de cada educando:

A maneira mais adequada é por meio da conscientização da comunidade escolar, adaptar os espaços físicos, investir na formação do professor, providenciar recursos especializados e específicos de acordo com a deficiência de cada aluno.

O depoimento de P18 considera que é por meio do projeto político pedagógico da escola que envolve todos os segmentos da comunidade escolar:

É necessário que o princípio da inclusão permeie todos os âmbitos da vida escolar. Vale ressaltar o projeto político-pedagógico a sua importância para promover a participação e aprendizagem de todos independentemente de qualquer deficiência.

Embora as respostas sejam diferenciadas, mas todas apontam para a necessidade de aprimoramento dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais envolvidos.

P3 e P20 tratam da formação docente e P2 observa a questão dos conteúdos curriculares que estão também ligados à formação do professor. Nesse sentido, recorre-se neste estudo a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e à Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001a) quando afirmam que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover na organização de suas classes comuns professores capacitados e professores especializados para atuarem na Educação Especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos. Portanto, o professor do ensino regular, das

classes comuns, deve ser capacitado a fim de que possa garantir os princípios da educação inclusiva.

Quanto aos conteúdos que são desenvolvidos pelos professores, os mesmos ao serem capacitados devem receber formação para adequá-los de acordo com as especificidades de cada educando com deficiência.

Diante disso, comenta Denari sobre a Resolução N° 2/2001 que estabelece ainda que tal conteúdo deva ser adequado para desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus educandos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica e avaliar o processo educativo. (DENARI, 2006, p. 46).

Ainda reforçando o contexto dos conteúdos curriculares, entende-se que a escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados, ou seja, adaptados, modificados, flexíveis que favoreçam o aproveitamento sócio-educacional dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Knowlton apud Mendes (2002) ressalta que um currículo adequado às necessidades dos educandos com deficiência tem como meta o maior desenvolvimento da independência e da qualidade de vida desses sujeitos, e deve ser personalizado e revizado contínua e coletivamente.

Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – estratégias para a educação dos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998) que estabelecem a planificação pedagógica para que a prática docente se fundamente sempre no que o aluno deve aprender, como e quando aprender e quais as formas mais pertinentes para o sucesso da aprendizagem e, por último como e quando avaliar os educandos.

Em relação ao depoimento de P18 sobre o projeto político pedagógico da escola, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares estabelecem que o currículo escolar com suas adaptações e possíveis ajustes devem ocorrer no âmbito do projeto pedagógico (BRASIL, 1998, p. 40).

Para Mantoan (2007, p. 47) uma das mais importantes mudanças visa estimular a escola para que elabore com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda. “[...] quem são, quantos são, onde estão e porque alguns evadiram, se têm dificuldades de aprendizagem, de freqüentar as aulas”; assim como “[...] os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis”.

Veiga (1995) considera a importância do projeto político pedagógico pela busca constante ao compromisso político da educação e na efetivação da intencionalidade da escola em definir-se responsável pela transformação e na busca do desenvolvimento social, de seus agentes.

Nesse sentido, é necessário que as escolas discutam com seus pares e parceiros a construção do projeto político pedagógico para o oferecimento de serviços de apoio pedagógico especializado voltados para atender as necessidades da escola, dos educandos e dos seus profissionais. Esse projeto implica num planejamento de trabalho que envolva todos os segmentos da escola, estabelecendo “[...] prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma”. (MANTOAN, 2007, p. 47).

A entrevista inquiriu as professoras em relação às idéias mais importantes sobre o desenvolvimento de ações inclusivas na sala de aula, onde as mesmas disseram que são ações por meio de palestras, conversas, trabalho cooperativo, encontros com a família, sensibilização na escola, cartazes sobre o respeito às diferenças individuais como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 7: Distribuição das respostas referentes a estratégias para o desenvolvimento de ações inclusivas na sua sala de aula.

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Palestras e conversas	10	34,5
Encontro com as famílias	10	34,5
Trabalho cooperativo	03	10,3
Sensibilização na escola	03	10,3
Cartazes sobre o respeito às diferenças	03	10,3

Para P26 “[...] Mais palestras com pessoas especializadas para melhor conscientização dos educandos”. Reforça com o trecho da entrevista com P16 que considera: “[...] envolver toda comunidade escolar de forma que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha realmente sustentação e integre o aluno com necessidades especiais de forma igualitária com os outros”.

Para reforçar o exposto, ilustra-se P12 que diz: “[...] é importante ter como parceiros a família e os educandos sem deficiência para a aceitação e respeito às diferenças”.

Contemplando, ainda, os resultados, o relato de P11 afirma que : “[...] Em primeiro lugar é conhecer a habilidade e a necessidade do aluno, para poder trabalhar as necessidades desse aluno”.

Verificou-se a partir das respostas que as professoras têm considerado como importante o envolvimento da comunidade escolar com a sociedade em geral, de modo especial com a família, por meio de encontros e palestras que viabilizem informações sobre a inclusão, sobre as necessidades educacionais especiais e, sobretudo da aceitação e do respeito às deficiências.

A partir do estudo de Paula & Costa (2007, p. 06) convém salientar a importância do envolvimento da escola com os diversos segmentos sociais, principalmente o envolvimento direto com as famílias, pois “[...] é na família que são desenvolvidos valores, hábitos e idéias sobre as coisas e o mundo; [...] é na família que aprendemos a nos relacionar com os outros; [...] Portanto, a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias”.

A participação da família na construção da escola inclusiva é de grande relevância tendo em vista que os pais ou responsáveis apresentam muitas condições e possibilidade para as tomadas de decisões frente aos desafios e dificuldades da inclusão escolar, principalmente em relação às ações educativas vivenciadas no bojo do espaço das salas de aulas, com indicativos a serem promovidos no sucesso entre professores e educandos.

As famílias de pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões da escola e das planificações e adequações dos espaços e das práticas inclusivas, a partir de um relacionamento responsável com os educadores.

Nesta perspectiva, enfatizam Paula & Costa (2007, p. 07):

[...] a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades especiais da criança. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidos entre todos os envolvidos. [...] A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais.

Quanto à aceitação e o respeito às diferenças, a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994a) sinalizam para que as escolas ao se tornarem em espaços inclusivos, as mesmas tornar-se-ão em meios

mais eficazes para o combate à discriminação e atitudes preconceituosas cristalizadas no contexto escolar.

Sendo assim a inclusão escolar criará no interior das práticas educativas e pedagógicas o respeito às diferenças individuais, assim como a aceitação e a valorização da diversidade.

São pertinentes as colocações de Paula & Costa (2007, p. 10):

Uma escola inclusiva se caracteriza por aceitar, respeitar e valorizar alunos com diferentes características. [...] É uma escola construída sob o princípio da educação como direito de todos os cidadãos. É um objetivo a ser alcançado pela luta por uma escola pública e de qualidade.

Das 29 professoras inquiridas sobre a questão das Diretrizes da Educação Especial em relação à inclusão escolar a maioria das entrevistadas (19) entende que a Política da Educação Especial deve assegurar ao sistema de ensino propostas pedagógicas que viabilizem a educação básica para os educandos com necessidades educacionais especiais, já dez das entrevistadas não responderam, a seguir o quadro apresenta a frequência das respostas:

Quadro 8: Distribuição das respostas no que diz respeito às Diretrizes da Educação Especial quanto à inclusão escolar dos educandos com deficiências.

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Política da Educação Especial deve assegurar ao sistema de ensino propostas pedagógicas que viabilizem a educação básica para os educandos com necessidades educacionais especiais.	19	65,5
Não responderam	10	34,5

P13 considera que: “o setor responsável pela Educação Especial por meio de suas diretrizes dê sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Conforme P20: “[...] a Educação Especial deve orientar os sistemas de ensino no provimento de espaços e atitudes inclusivas na escola regular”.

Para P3: “[...] são favoráveis à adequação de toda a escola para receber os educandos com deficiência”.

O setor da Educação Especial da rede estadual de ensino adota nas suas ações para inclusão escolar dos educandos com deficiência a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que por meio da Câmara de Educação Básica instituiu

as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e a Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2002).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 considera a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que sustente o processo de construção da educação inclusiva, a partir de medidas que viabilizem provimento de espaços inclusivos e a adequação da escola para receber os educandos com deficiência. O artigo 8º assegura: “[...] flexibilizações e adaptações curriculares; [...] metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados desenvolvimento dos alunos [...]” (BRASIL, 2001a).

A SUEESP ao seguir a Resolução nº 291/2002 deve, portanto, assegurar às escolas da rede regular de ensino da esfera estadual propostas pedagógicas que viabilizem a inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis e etapas da educação básica. (MARANHÃO, 2002).

Com efeito, Educação Especial deve assessorar as escolas regulares quanto aos aspectos do processo de aprendizagem e quanto à implantação e implementação dos serviços de apoio pedagógico especializado, a serem oferecidos na escola regular.

De acordo com o relato de P1:

Que as diretrizes “escritas” sejam colocadas em prática com atendimento educacional adequado e especializado... “[...] na garantia de possibilidades de aprendizagens, ou seja, com apoios pedagógicos que ajudarão na manutenção da qualidade desses alunos em sala de aula”.

Em relação ao atendimento educacional especializado, há um equívoco por parte da LDB nº 9.394/96 em sugerir a substituição do ensino regular pelo ensino especial por meio do atendimento especializado, como destaca: “[...] sempre que, em função das condições específicas dos educandos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Portanto, esse entendimento se torna equivocado, uma vez que a própria LDB (art. 4º e 6º) e a Constituição Federal (art. 208) determinam o acesso obrigatório ao Ensino Fundamental e por outro lado, a própria Constituição Federal (art. 206, inc. I) define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola.

Diante disso recorre-se aos fragmentos de Fávero, Pantoja & Mantoan (2007, p. 29) que explicitam o atendimento educacional especializado: “[...] é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidade de cada aluno com deficiência”. Por meio de várias ações e processos pedagógicos adaptados, enriquecidos e aprofundados para atender às especificidades dos educandos.

A Resolução maranhense nº 291/2002 em seus Artigos 10 e 11 estabelece que os educandos incluídos nas classes comuns que necessitarem de serviços especializados devem permanecer freqüentando suas salas de aula e passem a receber o atendimento educacional especializado em turno diferente por meio da sala de recursos, que visa complementar e/ou suplementar o currículo escolar para atender às necessidades dos educandos com deficiência. (MARANHÃO, 2002).

É importante considerar que os serviços de apoio especializado como os de professores de Educação Especial (itinerância), intérpretes de língua de sinais, instrutores de Libras, professores que se encarreguem do ensino e utilização do sistema Braille e de outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não caracterizam e não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula comum do ensino regular.

Em se tratando das ações e atividades da política estadual de ensino do Maranhão em prol da construção da escola inclusiva, a entrevista procurou investigar quais as diretrizes e orientações que a escola e as professoras recebem para realizar a inclusão escolar.

Quadro 9: Distribuição das respostas acerca das orientações recebidas para implementação da inclusão escolar.

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Orientações da Supervisão de Educação Especial	17	58,6
Por meio da participação nos cursos de capacitação oferecidos pela SEDUC	12	41,4

Ficou evidente na maioria das respostas (17) que a escola recebe orientações da Supervisão de Educação Especial. Para P6: “Seguimos as orientações oriundas da Secretaria de Educação”. Para P20 “Seguimos as orientações da Supervisão de Educação Especial”.

A SUEESP, setor da Educação Especial desenvolve planos, metas, ações e atividades, “[...] por meio de planejamento, acompanhamento técnico, formação

continuada de educadores” (MARANHÃO, 2007a), “[...] no sentido de implementar a política de inclusão escolar na rede de ensino” (MARANHÃO, 2007).

Os demais professores (12) disseram que as orientações que recebem não são por parte dos gestores das escolas, são através da participação nos cursos de capacitação oferecidos pela Educação Especial.

Conforme P7: “A escola, praticamente nenhuma. Eu de forma bem tímida recebo as orientações em cursos oferecidos pelo setor de Educação Especial, o que limita as ações da escola”.

Os relatos de P18 e P10 reforçam:

A escola não recebe nem uma, assim afirmam os gestores. Quanto a mim tenho participado de curso de capacitações que contribuem de forma positiva aumentando os meus conhecimentos, além do acompanhamento eficiente da equipe de itinerância. (P18). [...] Recebemos orientações por meio dos diversos cursos de que a escola é espaço pedagógico privilegiado da inclusão escolar, é cenário de aquisição de conhecimento, constituição de identidades, interações, troca de idéias e experiências, construção de significados partilhados, atitudes, valores, comportamentos. (P10).

É oportuno tecer comentário acerca destes dois depoimentos obtidos na entrevista. O relato de P18 afirma que os gestores não recebem nem uma orientação para realizar a inclusão escolar, mas ao mesmo tempo a professora diz ter acompanhamento eficiente por parte da equipe de itinerância. O que faz pensar que o serviço de itinerância, apenas orienta os professores deixando de lado a direção da escola, como preconiza a Resolução 291/2002 em seu artigo 10 que trata do serviço de itinerância: “[...] visitas às escolas para oferecer aos educandos apoio pedagógico especializado e orientar os professores”. (MARANHÃO, 2002).

Entende-se, portanto que o serviço de itinerância é um serviço de apoio especializado desenvolvido por professores da Educação Especial, especializados que realiza visitas periódicas às escolas regulares para realizarem orientações inclusivas.

As principais diretrizes e os princípios orientadores da educação inclusiva, estão presentes na Declaração de Salamanca que proclama aos sistemas educacionais que viabilizem as escolas regulares orientações inclusivas voltadas para o desenvolvimento e o aprimoramento de atitudes acolhedoras ao alcance da educação para todos.

Mendes (2002) tece comentário sobre esta questão destacando que as escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de

combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (MENDES, 2002, p. 67)

O depoimento de P10 ao esclarecer que por meio dos cursos de capacitação recebem orientações de que a escola é espaço “[...] de interações, troca de idéias e experiências, construção de significados partilhados, atitudes, valores, comportamentos”. Leva-se a crer que as diretrizes e orientações que as professoras recebem nos cursos de capacitação, nas reuniões técnicas de trabalho e no acompanhamento do serviço de itinerância não são integradas e nem tão pouco compartilhadas com a direção da escola e muito menos socializadas com os diversos segmentos da comunidade escolar.

Na intenção de cumprir com os objetivos deste estudo buscou-se verificar na concepção das professoras quais as dificuldades encontradas na implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar dos educandos com deficiência na rede estadual de ensino, o que resultou em concepções diversificadas como mostra o quadro a seguir:

Quadro 10: Distribuição das respostas sobre as dificuldades para a implementação de políticas públicas educacionais para a inclusão escolar

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Despreparo docente, falta de capacitação e habilitação dos professores	10	34,5
Falta de divulgação, informação e priorização da política de Educação Especial, falta de acompanhamento e implementação de ações inclusivas nas escolas	08	27,5
Condições físicas inadequadas das unidades escolares	07	24,2
Atitudes preconceituosas	04	13,8

Um grupo de professoras (10 professoras) apontou suas dificuldades como sendo o despreparo docente, a falta de capacitação e habilitação dos professores.

Conforme P15: “Uma grande dificuldade é que os educadores do ensino regular não estão preparados para receber um aluno especial, pois não são capacitados para esse trabalho”.

O relato de P5 reafirma:

Penso que a maior dificuldade seja a falta de habilitação de professores nas áreas da Educação Especial; [...] falta de orientadores nas áreas específicas da Educação Especial; [...] falta de assistência técnico-pedagógica e falta de adequação de medidas curriculares.

Das dificuldades apresentadas focaliza-se a falta de medidas curriculares, esta dificuldade muitas vezes decorre da ausência na formação inicial em tratar da flexibilização do currículo, tendo em vista atender as especificidades de todos os educandos.

Para Apple (1982, apud Michels, 2005, p. 02) é preciso conceber a importância do currículo na organização escolar, pois o estudo do currículo tem uma tarefa primordial que é relacionar os princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula.

[...] o currículo não se refere somente ao que está explicitamente indicado nas grades curriculares, nas ementas das disciplinas, nas bibliografias apresentadas pelos professores, entre outros. O currículo também apreende as normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos. (APPLE, 1982 apud MICHELS, 2005, p. 02).

Sendo assim, para os educandos com deficiência tornam-se necessários ajustes no currículo na tentativa de minimizar os obstáculos e dificuldades que os educandos sentem em relação ao currículo padronizado e homogêneo, que não se altera e não se modifica.

Os indicativos para o enriquecimento do currículo para atender a diversidade da escola inclusiva pressupõe-se pela condição de alternativas para o desenvolvimento da autonomia e independência dos educandos no sentido de terem sucesso na aprendizagem.

A educação dos educandos com necessidades educacionais especiais exige o oferecimento de adequações curriculares significativas, consubstanciadas em currículos alternativos ou próprios, orientados para aprendizagens de conteúdos específicos, únicas alternativas possíveis para beneficiarem da inclusão na escola regular que lhes proporciona a aquisição de conteúdos/competências ou comportamentos específicos que visam tornar o aluno mais autônomo.

A adequação curricular na perspectiva da educação inclusiva implica num afastamento de práticas uniformizadas com mesmo tipo de objetivos, conteúdos e

experiências, e que recorrem aos mesmos procedimentos metodológicos, pedagógicos e avaliativos, onde os materiais e a organização do espaço escolar são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade. Sugere-se, portanto a organização curricular em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento.

Um outro grupo (08 professoras) apresentou suas dificuldades em relação à falta de divulgação, informação e priorização da política de Educação Especial, falta de acompanhamento e implementação de ações inclusivas nas escolas.

Como mostra os relatos: P9 diz: “Falta de um empenho maior e de efetivação das políticas públicas no atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos”; O relato de P16: “Falta de implementação das políticas públicas para a área da educação direcionada a inclusão escolar e social dos educandos com deficiência. [...] Há um descaso do poder público”; E o relato de P3: [...] a Educação Especial não é priorizada suficientemente pelas políticas públicas educacionais do nosso estado”.

Os depoimentos apresentados sinalizam para a não efetivação de políticas públicas educacionais que viabilizem uma educação inclusiva de qualidade. O que reforça o entendimento de que cabe ao Estado e suas políticas a construção de sistemas escolares voltados para a diversidade de recursos, de organização e estruturação, de gestão e compromisso com as mudanças em prol da melhoria da educação para todos.

[...] as mudanças exigem a participação de diferentes segmentos envolvidos na realização dos objetivos educacionais maiores: universalizar o acesso e garantir a permanência dos alunos pelo investimento na melhoria da qualidade de ensino. (PRIETO, 2003, p. 04).

Reforça ainda o pensamento de Prieto (2003, p.05) quando afirma que o aprimoramento das políticas públicas no campo social depende de que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemáticas, caso contrário, a atuação poderá ficar restrita ao terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade.

As dificuldades apresentadas que tratam da falta de acompanhamento e implementação de ações inclusivas nas escolas, retrata a necessidade da construção de um projeto pedagógico da escola que tenha como premissa a educação para todos e que

preveja o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar.

Corroborando tal premissa Prieto (2003, p.04) considera:

Uma das principais tarefas das unidades escolares é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional.

Já outro grupo (07 professoras) apontou as dificuldades relacionadas às condições físicas inadequadas das unidades escolares, tais como: escassez de recursos materiais e humanos, salas de aula superlotadas, falta de investimentos, como mostra o depoimento de P2:

Temos dificuldades no espaço físico das escolas, salas pequenas e superlotadas, sem materiais adequados. O governo precisa também ter em mente que é preciso ter escolas equipadas e com profissionais capacitados para o desenvolvimento da educação inclusiva, não somente fazer de conta.

A dificuldade apontada sobre a sala de aula superlotada sinaliza como um dos grandes desafios que ainda cercam a efetivação da proposta de educação inclusiva, que deve proporcionar oportunidades de aprendizado para todas as pessoas, acolhendo-as nas suas diversidades e as necessidades especiais.

Concordando com Fávero (2004, p. 34) ao observar que:

[...] Professores afirmam que não têm conhecimento específico para trabalharem com os diversos tipos de deficiência. [...] que é muito comum entre os professores relacionarem a dificuldade de interação com os alunos à falta de capacitação técnica, quando o problema está nas salas super lotadas; [...] Neste caso, é difícil trabalhar com qualquer aluno, independentemente de ter ou não deficiência.

Conforme P23: “Além dos recursos humanos e materiais que estão escassos, a maior dificuldade é a fragmentação das responsabilidades e a falta de repasses financeiros pelas autoridades competentes”.

Diante do depoimento da professora, convém ressaltar que a SEESP presta assistência financeira a projetos educacionais visando ampliar e melhorar a oferta de atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais. As normas para assistência financeira a programas e projetos educacionais são editadas,

anualmente, pelo Conselho Deliberativo do FNDE, que estabelece os critérios e parâmetros para a concessão de apoio à execução de ações voltadas à implementação e desenvolvimento da Educação Especial. Além desses recursos, a Educação Especial é beneficiada, também, com recursos do Programa Nacional do Livro Didático, Dinheiro na Escola e Transporte Escolar. (BRASIL, 2008).

Embora exista pela política do MEC repasses financeiros dos programas referidos, a pesquisa na SUEESP não dispõem de relatórios de prestação de contas que permitam uma melhor análise da aplicação dos recursos na Educação Especial, o que denota uma ineficiência na aplicabilidade dos recursos destinados ao desenvolvimento da educação básica e principalmente no atendimento educacional especializado que exige mais empenho em financiamentos desta natureza.

O último grupo (04 professoras) fez menção à atitudes preconceituosas e a falta de compromisso dos educadores,

Verificou-se na concepção de 04 professoras que as dificuldades encontradas na implementação de políticas públicas educacionais ainda estão relacionadas à falta de compromisso com a Educação Especial e as atitudes preconceituosas com as pessoas com deficiência, como foi observado no relato de P13: "[...] muitas são as dificuldades, bem como a falta de comprometimento com a Educação Especial e o preconceito com as pessoas com deficiência".

Quanto à falta de comprometimento com Educação Especial, recorre-se aos discursos produzidos na década de 1980 tendo como referencial a competência técnica e o compromisso político do educador.

Para Mello (1982 apud Candau, 1985, p. 45) é a competência técnica que faz realizar o sentido político da prática docente explicitado para o professor numa forma de agir politicamente para diminuir ou atenuar a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão à aprendizagem dos menos favorecidos. Competência técnica e compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram de forma indissociável.

Quanto à questão do preconceito, esse fato é histórico. Por um lado a escola convive com a diferença e com o preconceito que vai desde a concepção de deficiência quanto a construções de palavras, terminologias e expressões que carregam o discurso do preconceito e da discriminação.

Diante disso, Amaral (1998, p. 15) considera:

[...] penso que se abstrairmos ou mesmo “desconstruirmos” a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensarmos nos parâmetros que as produzem,

poderemos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém.

Por outro lado a educação escolar não tem se modificado em relação a práticas inclusivas democráticas e heterogêneas que vislumbrem o contexto da escola no âmbito da política da diversidade humana. A perspectiva da diversidade escolar comunga esforços no sentido de combater os preconceitos e romper com os estigmas e rotulações negativas e estereotipadas que se cristalizaram nos espaços sociais contra as pessoas com deficiência.

Santos (2003, p. 186) ressalta alguns aspectos significativos da competência do professor que deve estar atrelada na sua formação, na sua prática e na diversidade dos educandos, através de: “[...] atitude crítica e política, compromissada com a luta pela universalização, democratização e qualidade do ensino público’.

Essa atitude remete-se ao entendimento de que a formação do educador, associada com a teoria e prática, poderá abrir perspectivas para o combate ao preconceito, à marginalização e à exclusão das pessoas com deficiência que historicamente se encontram em situação de desvantagem social.

Dando seqüência as questões da entrevista com as professoras, as mesmas apontaram algumas sugestões para que a inclusão escolar acontecesse de forma eficiente e eficaz. Para melhor visualização, as sugestões foram agrupadas quanto à concordância das respostas.

Ficou evidenciado na pesquisa que todas as professoras (29) são unânimes em sugerir cursos de capacitação, tanto inicial, quanto continuada, em decorrência da desqualificação dos docentes frente às demandas da universalização e democratização do ensino, mas outras sugestões foram apontadas e que merecem ser destacadas pela frequência das respostas com as categorias adquiridas:

Quadro 11: Distribuição das respostas referentes a sugestões para uma inclusão escolar eficiente e eficaz

Categoria	Quantidade	Frequência (%)
Cursos de capacitação inicial e continuada	29	100
Responsabilidades da gestão política educacional	20	69
Aprimoramento de práticas inclusivas	20	69
Articulação dos centros de apoio com as escolas	15	51,7
Sensibilização dos gestores escolares	10	34,5
Diminuição do número de alunos por sala	09	31
Esclarecimento quanto às diferenças e	09	31

As sugestões das professoras apontam para as responsabilidades da gestão da política educacional no cumprimento das diretrizes e orientações dos dispositivos legais da política de Educação Especial a nível nacional e estadual; na efetivação ao aprimoramento das práticas inclusivas; na divulgação das ações desenvolvidas pela SUEESP; na articulação dos centros de apoio especializado da Educação Especial com as escolas que têm educandos com deficiência matriculados; e na sensibilização dos gestores escolares.

O relato de P7 sugere:

[...] que haja mais articulações entre a secretaria de educação com o setor da Educação Especial e que ambas desenvolvam políticas públicas que realmente permitam que as escolas funcionem de forma inclusiva para atender a todos os alunos, especialmente os deficientes.

Outras sugestões apontam à formação dos profissionais da educação relacionada à formação inicial; à viabilização de cursos de capacitação continuada e (ou treinamentos em serviço), cursos de especialização de qualidade para os docentes e demais profissionais da rede de ensino estadual; e à garantia de preparo técnico para os professores da Educação Especial, das classes especiais e salas de recursos e para os professores das classes comuns que têm ou que vão receber alunos com deficiência.

Conforme o relato de P18: “Que haja capacitação dos docentes, e cursos de da capacitação nas áreas afins da Educação Especial e cursos sobre recursos tecnológicos, didáticos e específicos”.

Nesse sentido, merece considerações sobre a política educacional frente à valorização do magistério e a importância da qualificação dos professores para o exercício competente de suas atividades, apropriando-se de Raposo que interfere:

Não resta dúvida de que a profissão docente se desvalorizou e, com isso, as exigências em termos de capital cultural dos que passaram a ingressar nessa profissão vem decaindo continuamente, com o agravante da perda de consistência dos cursos de qualificação docente. Desse modo, as difusas políticas de formação docente, pela sua desarticulação com as políticas de Educação Básica, não conseguem contribuir para a alteração positiva das taxas de rendimento das redes de ensino público. (RAPOSO, 2004, p. 18).

Diante disso, é preciso que se atente para os programas de qualificação docente em nível de licenciaturas¹⁶ que devem rever seus programas, aperfeiçoando-os de acordo com as necessidades da dinâmica escolar, e ofereça suporte teórico-prático para as possíveis intervenções pedagógicas a serem continuadas no bojo do processo de ensino-aprendizagem.

Para Raposo (2004, p. 20):

A gravidade desse tipo de constatação evidencia cada vez mais a importância do processo de formação continuada a ser realizado, evidentemente, no próprio interior da escola, com uma permanente e competente assistência técnica e um periódico monitoramento por parte das instâncias intermediárias da administração dos sistemas de ensino público.

As questões sugeridas pelas professoras apontam, ainda, as propostas de alternativas educativas a serem implementadas no projeto político-pedagógico da escola, além da garantia das adaptações físicas, arquitetônicas, ambientais e curriculares voltadas para as necessidades educacionais especiais dos educandos; a aquisição de recursos didáticos, técnicos, tecnológicos e específicos adequados de acordo com cada deficiência, organização de salas de aula menos lotadas; assim como a viabilização de parcerias com a comunidade escolar, sociedade e família no sentido de conscientizar sobre o preconceito com as pessoas com deficiência.

Segundo os Relatos de P20 e P2 respectivamente: “Que a instituição escolar e o sistema de ensino busquem alternativas educativas a serem implementadas no projeto pedagógico da escola para facilitar o acesso [...]” e a concretização de “[...] salas de aula menos lotadas para que o professor possa atender de maneira adequada esses alunos [...]”.

Diante da problemática do acesso e do número de alunos por turma, outros aspectos interferem na qualidade do ensino e no rendimento da aprendizagem dos maranhenses, recorrendo-se assim aos fundamentos de Raposo (2004, p. 10) que reconhece:

[...] muito ainda precisa ser feito em relação a esse acesso, pois o número de alunos por turmas ainda é alto, em muitas escolas. Soma-se a isso o fato de que parte expressiva das instituições municipais não dispõe de espaços físicos adequados nem de equipamentos e materiais permanentes necessários para seu bom funcionamento. Além dessa constatação, os sistemas públicos de

¹⁶ Quanto ao programa de qualificação de professores (as) oferecidos na rede estadual, destaca-se o Programa de Capacitação de Docentes - PROCAD (atualmente Programa de Qualificação de Docentes - PQD) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA iniciado em 1993 que atendeu um número considerado de professores (as).

ensino do Maranhão encerram, ainda, complexos problemas de rendimento que terminam por comprometer gravemente o seu desempenho geral.

O depoimento de P14 aponta [...] esclarecimento à comunidade escolar e em geral a respeito do preconceito com as deficiências e do atendimento destinados aos alunos com deficiência. [...] participação da família e parceria com a comunidade e demais agências sociais.

Em relação ao preconceito às pessoas com deficiência é preciso que a escola e seus profissionais possam viabilizar uma melhor interação nos espaços escolares, com ações criativas que promovam o respeito às diferenças e valorize a diversidade na escola.

Nesse sentido comenta Silva (2004, p. 04) que “as pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação”.

E que por outro lado os interesses econômicos da sociedade capitalista na sua estrutura funcional para atender á competição do mercado de trabalho consideram a pessoa com deficiência como fracos, frágeis como obstáculo para a produção.

[...] o corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. (SILVA, 2004, p. 04).

É preciso que a comunidade e a escola estejam esclarecidas para a convivência com a diferença, pois muitas vezes a falta de conhecimentos e informações deturpa o sentido humano configurando-se um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade principalmente no entendimento cultural dos interesses econômicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial, considerada nos dispositivos legais e político-filosóficos como uma modalidade da educação escolar, vem conquistando avanços no sentido de organizar e orientar os níveis e as modalidades do ensino na prática social da educação inclusiva.

Para falar sobre educação inclusiva é preciso repensar a educação como um todo, levando em consideração os princípios conceituais, históricos, legais e políticos que vêm sendo progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais, assim como nos estudos, fóruns, encontros e congressos que envolvem essa temática.

É preciso atualizar as concepções e significar o processo de construção da escola inclusiva, ou melhor, de práticas inclusivas, compreendendo a complexidade e amplitude da mudança de paradigma dos sistemas educacionais, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, que sinaliza a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades da cada pessoa.

Nesse sentido, é pertinente a análise das políticas educacionais, mais especificamente da política da Educação Especial que vislumbra a inclusão escolar na rede regular de ensino dos educandos com necessidades educacionais especiais, neste estudo apontados os sujeitos com deficiência auditiva, intelectual e visual. Merecendo assim, discutir sobre os inúmeros questionamentos por parte das professoras que trabalham com esses alunos, a partir das suas concepções, dos seus diversos olhares e considerações sobre a política maranhense de inclusão escolar adotada na rede estadual de ensino e desenvolvida pela SUEESP/SEDUC.

Neste trabalho objetivou-se analisar a política maranhense de inclusão escolar a partir de análises das concepções docentes que atuam no ensino especial há mais de 05 anos e que têm experiências e formação acerca do atendimento educacional especializado oferecido pela Educação Especial da rede estadual de ensino em São Luís - MA, no período de 2003 a 2006.

O que levou esse estudo a debruçar-se num levantamento bibliográfico no sentido de ampliar conhecimentos referentes à problemática da política educacional maranhense, de modo especial, sobre o incremento da política de inclusão escolar a ser adotada no Brasil e no Maranhão sob a égide do ideário da educação para todos e do

compromisso de ampliar as oportunidades educacionais que atendam às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos.

Nessa perspectiva, as fontes de pesquisas utilizadas propiciaram o aprofundamento de estudos que abordam a efetivação da política nacional de universalização do acesso à educação básica e da promoção da equidade que garanta a adoção de medidas inclusivas voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para conhecimento da política da Educação Especial maranhense, foram apropriados elementos teóricos voltados para o entendimento histórico e político, na tentativa de ampliar as discussões em torno do novo paradigma educacional que ora se configura na perspectiva da educação inclusiva.

Em se tratando dos aspectos históricos utilizados no decorrer da fundamentação teórica da pesquisa, recorreu-se ao contexto histórico da Educação Especial no Estado do Maranhão, observando que a Educação Especial maranhense teve suas primeiras iniciativas na esfera privada, com implantação na década de 1960 de uma classe especial para alunos com deficiência mental (termo utilizado à época) e auditiva, e, posteriormente para deficientes visuais. No âmbito público, a experiência de Educação Especial teve início nas escolas Benedito Leite e Sotero dos Reis, com atendimento a educandos surdos e cegos.

As ações da Educação Especial no Estado do Maranhão, desde a década de 1960, teve ligação com o Ensino Fundamental, submetendo-se aos planos e metas da educação regular, mas de forma bem sucinta no que se refere às práticas inclusivas, pois o atendimento concentrou-se na criação de classes especiais segregativas, embora integradas na rede regular de ensino.

Os anos de 1990 deram início ao novo paradigma da educação especial no Brasil na busca da efetivação das políticas públicas de educação para todos e do aprimoramento dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva, ambos estabelecidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994a).

Pontua-se, portanto, os aspectos legais Educação Especial maranhense, que por sua vez, através da SEDUC/SUEESP tem seguido os parâmetros, as diretrizes e as metas da política nacional tendo em vista a construção de sistemas educacionais inclusivos, emanados nos dispositivos legais da Constituição da República Federativa

do Brasil (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a) e do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b) que focalizam os direitos das pessoas com deficiência e preconizam o princípio fundamental de que todos os alunos e alunas devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem ou que venham apresentar.

Não resta dúvida que o Estado do Maranhão vem cumprido, em parte, com os dispositivos legais impostos aos sistemas de ensino para que se adéquem e dê providências para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência a todos os espaços sociais, principalmente o educacional, como foi o caso da Resolução nº 177/97 do CEE/MA (que por sinal o Maranhão foi um dos pioneiros) e da atual Resolução nº 291/2002 do CEE/MA que estabelecem normas para a Educação Especial maranhense atuar na educação básica à luz dos fundamentos da LDB nº 9.394/96.

Na verdade, diga-se em parte, pelo fato da não expressividade no número de matrículas das pessoas com deficiência a serem atendidas pela rede estadual de ensino, que embora houvesse alterações em decorrência da ampliação de vagas, mesmo assim ainda é pouco significativo, tendo em vista os dados fornecidos pelos setores competentes do MEC, INEP, SEESP e da própria SEDUC e SUEESP e, pela ausência de instrumentos plausíveis que demonstrem com objetividade e clareza o atendimento educacional especializado voltado para as necessidades e especificidades dos alunos que estão matriculados nas classes comuns.

Na tentativa de buscar maior aprofundamento sobre a experiência vivenciada na Educação Especial, a realização da pesquisa de campo possibilitou reflexões sobre o entendimento dos docentes frente à problemática educacional do Estado do Maranhão no que tange aos aspectos práticos de efetivação da política de inclusão escolar dos educandos com deficiência.

Nessa trajetória, a pesquisa analisou a percepção das professoras sobre o entendimento acerca da inclusão escolar e suas diretrizes, assim como as dificuldades encontradas pelas mesmas na efetivação da política de inclusão escolar. Nessa tentativa, a pesquisa junto aos docentes das classes especiais e salas de recursos puderam apresentar possíveis sugestões e orientações para que o Estado e sua política educacional, o sistema de ensino, a escola e seus profissionais pudessem construir ações inclusivas de forma mais responsável e comprometida com um ensino adequado às diferenças e às necessidades individuais.

Os depoimentos das professoras sobre a inclusão escolar evidenciam para a compreensão da inclusão social enquanto processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações nos ambientes físicos, como os espaços internos e externos, adaptação dos equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliários e meios de transportes. Esse processo refere-se à diversidade de sistemas sociais, possibilitando que todas as pessoas, inclusive as com necessidades educacionais especiais se preparem para assumir papéis na sociedade.

Com efeito, a inclusão escolar conota-se como mudanças estruturais e culturais, na medida em que o Estado, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os Conselhos de Direitos das pessoas com deficiência, as Políticas Públicas, a Educação, a Família e as próprias pessoas com deficiência busquem, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A pesquisa com as professoras, ao conceberem a inclusão escolar como um processo onde as instituições devem adequar suas propostas metodológicas, recursos materiais e instalações físicas para proporcionar e garantir o direito de todos os alunos no desenvolvimento da aprendizagem pôde evidenciar que a política educacional maranhense não está organizada e não se planeja na perspectiva da educação inclusiva, muito embora os planos de ação e relatórios fornecidos pela SUEESP tenham demonstrado esforços dos profissionais envolvidos no sentido de ampliar as ações do setor da Educação Especial a outros setores da instância educacional.

Ficou evidenciado tanto na fala das professoras da Educação Especial e nos documentos da SUEESP a ausência de ações integradas e articuladas entre os diversos setores da SEDUC capazes de promover um planejamento estratégico e interdisciplinar voltados para o desenvolvimento e o aprimoramento de atitudes acolhedoras ao alcance da educação básica de qualidade para todos e na sustentação do processo de construção da educação inclusiva, a partir de medidas que viabilizem o assessoramento das escolas regulares quanto aos aspectos do processo de aprendizagem e quanto à implantação e implementação dos serviços de apoio pedagógico.

As dificuldades apontadas pelas professoras sinalizaram quanto à ausência na formação inicial dos profissionais da educação em tratar das adequações curriculares e da superação das práticas uniformizadas e homogêneas com os objetivos, metodologias, e avaliações para atender as especificidades de todos os educandos, respeitando a heterogeneidade e a diversidade. Evidenciou-se, contudo o despreparo

docente e a falta de formação contínua, que não se restringem apenas aos cursos de capacitação oferecidos pela SEDUC e SUEESP.

Um dos grandes desafios que ainda permanecem na efetivação da política de educação inclusiva da rede estadual maranhense diz respeito às condições físicas, arquitetônicas e estruturais das unidades escolares, que se apresentam inadequadas, com escassez de recursos didáticos e ineficiência dos equipamentos específicos e especializados, assim como a permanência de salas de aula superlotadas que retratam a realidade educacional do sistema estadual de ensino.

Tomando como referência a palavra das professoras sobre a política de inclusão escolar, algumas perspectivas surgem a partir deste estudo, pois sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza, ou seja, as ações do poder público estadual frente às demandas da Educação Especial.

Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstrem nossa capacidade de nos mobilizar frente a uma escola capaz de oferecer a todos os alunos condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo.

Neste caminho, o sistema estadual de ensino, por meio do setor da educação especial, e principalmente, da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, necessita identificar e caracterizar com clareza e precisão sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola, de tal forma que essas informações possam evidenciar suas reais necessidades educacionais especiais, permitindo elaborar planejamento educacional capaz de atendê-las.

As práticas escolares inclusivas reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais, os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela. O planejamento de ações para atender às necessidades educacionais da população deve partir do levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar: o número, o tamanho e a localização das escolas públicas, seus contornos e seus diferentes entornos e conhecer suas condições físicas e materiais; o número e a composição das turmas. Fatos entendidos como complexos e de ameaça à inclusão.

Este pensamento nos faz crer que a condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum.

É preciso mapear os recursos educacionais especiais existentes na localidade, identificando e caracterizando a natureza de seu atendimento e procedendo a avaliação dos mesmos.

As ações dos sistemas públicos de ensino deverão pautar-se em conhecimento sobre: a situação funcional dos seus profissionais; sua formação acadêmica e se tiveram alguma formação em Educação Especial; as concepções de ensino/aprendizagem que adotam; atitudes e percepções que têm sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal conjunto de informações deve ser base para a organização de propostas de intervenção, que devem prever formação continuada para todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a atividades de ensino, que garantam a construção de conhecimentos sobre características do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, métodos e adequações curriculares, possíveis ou necessárias, bem como a utilização de materiais e equipamentos específicos, dentre outros.

Diante da pesquisa realizada com os sujeitos envolvidos no processo de construção de uma política educacional inclusiva, foram apontados elementos reais de uma prática que precisa ser revista e avaliada continuamente na perspectiva de mudanças em prol de um ensino de qualidade e necessariamente da efetivação de políticas sérias e responsáveis que se comprometam com a equiparação das oportunidades educacionais para todos.

Em suma, frente às dificuldades das professoras em relação a política educacional da rede estadual de ensino, evidencia-se a necessidade de uma planificação pedagógica com metas, objetivos, ações e atividades que favoreçam o acesso, a acessibilidade e o acompanhamento no desenvolvimento da inclusão escolar dos educandos com deficiência auditiva, intelectual e visual e outras deficiências e necessidades especiais.

Enfim, espera-se que este estudo possa futuramente ensejar ampliação no debate sobre o assunto em questão, na tentativa de contribuir com informações e reflexões sobre a política educacional maranhense na perspectiva da inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais à luz das experiências docentes, vivenciadas nas instituições escolares, nos saberes e práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. **Universidade, Educação Especial e formação de professores**. 10/05/2004. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 08 Jan. 2008.

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11- 30.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Brasília: MEC, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994a.

_____. **Plano Decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1994b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial Brasília: MEC/SEESP, 1994c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Secretaria de Educação Especial Brasília: MEC/SEESP, 1994d.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96**. Brasília, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1997, p.150.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**, Brasília: MEC, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Decreto nº 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. Guatemala: 2001b.

_____. **Dados sobre o Estado do Maranhão.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: IBGE/PNAD, 2005a.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2005.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005b.

_____. **INEP. Censo Escolar, 2006.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 14/03/2008.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência:** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 47p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP, 2008. 17 p. (No Prelo).

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>. Acesso em 14/03/2008.

BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, 1998. p. 7-25

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

CANDAU, V. M. F. **A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância.** In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARDOSO, M. da S. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada.** In: STOBÄUS, C. D. & MOSQUEIRA, J. J. M. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 15 – 25.

CARVALHO, M. B. W. B. de. **Integração do aluno de classe especial - área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública estadual de 1º grau em São Luís no Estado do Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. **A Política Estadual Maranhense de Educação Especial.** Tese de doutoramento. Programa de pós-graduação em Educação da UNIMEP. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2004. p. 239.

_____. **Algumas observações sobre professores de Educação Especial.** In: SOUSA, A. P. de. (Org.). A formação do professor na sociedade informacional. São Luís: EDUFMA, 2004a. p. 145.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006. p. 200.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. p. 77- 91.

COELHO, W. L. R. **A política de inclusão escolar no Estado do Maranhão.** Revista Inovação. Ano 2, nº 05, São Luís: FAPEMA, 2007. (ISSN 1980-1378).

DEMO, P. **Charme da exclusão social.** 2. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 61), p. 17-38.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão.** In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 36 – 63.

FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** São Paulo: WVA Editora, 2004.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. & MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especial: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 46, set. 1998. p. 1-7.

_____. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 86 – 113.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.243.

LEITÃO, A. L. **As políticas públicas de Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Programa de Pós-graduação em políticas públicas. Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2001. p. 142.

LEITE, Z. H. M. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006. p. 215.

LIMA, T. M.; SILVA, M. J. da; SILVA, S. M. M. M da. **Crianças e adolescente com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2005. p. 254.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In GAIO, R.; MANEGHETTI, R. (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.

_____. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUEIRA, J.J.M. (Orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b. p. 27-40.

_____. **Educação Inclusiva – Orientações pedagógicas.** In: FÁVERO, E. A. G. (Orgs.). Atendimento Educacional Especializado – Aspecto legal e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60p.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** São Luís: Sioge, 1994. p. 01 - 73.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291 de 12 de dezembro de 2002.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2002.

_____. **Plano Plurianual (2004 – 2007).** São Luís: Gabinete do Governador, 2004.

_____. Gerência de Desenvolvimento Humano. **Supervisão de Educação Especial. Relatório de Atividades – Período: Abril/2002 a Março/2004.** São Luís: GDH/SUEESP, 2005, 09p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Supervisão de Educação Especial. **Plano de Ação 2006.** São Luís: SEDUCSUEESP, 2006, 10p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Supervisão de Educação Especial. **Relatório de Ações desenvolvidas em 2006.** São Luís: SEDUCSUEESP, 2006a, 05p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **A Política de Educação Especial no Estado do Maranhão.** São Luís, 2007, 12p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão.** São Luís: Portal da SEDUC – www.seduc.gov.ma.com.br, 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Ficha diagnóstica da Educação Especial no Maranhão.** São Luís, 2007b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de

Educação Especial. **Quadro de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: capital/interior – 2006.** São Luís, 2007c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Quadro de atendimento da Educação Especial nas gerências Regionais - 2006.** São Luís, 2007d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Relação dos pólos e escolas da unidade gestora de educação na região metropolitana de São Luís.** São Luís, 2007e.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Relação das escolas com atendimento: deficiências visual, mental, auditiva e motora.** São Luís, 2007f.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Quadro de atendimento nas salas de recursos, classes especiais e centros da Educação Especial no Estado do Maranhão - 2006.** São Luís, 2007g.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. **Supervisão de Educação Especial. Orientações Específicas da Educação Especial – PPA 2008 a 2011.** - Fundamentos Legais e Diretrizes Políticas. - 2006. São Luís, 2007h.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com mental: concepções e prática pedagógica.** Juiz de Fora – MG: Editora UFJF, 2001.

MARTINS, L. de A. R. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias.** In: MARTINS, L. de A. R [et al.] organizadores. **Inclusão: Compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil.** IN: PALHARES, M. S. & MARINS, S. C. (orgs.). **Escola Inclusiva.** São Paulo, 2002. 85p.

_____. **A radicalização do debate sobre a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, set./dez. 2006. 25p.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão de reiteração do modelo médico-psicológico.** Revista Brasileira de Educação Especial. V. 11, n. 2, Marília, maio/ago. 2005. 23p.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo, EPU, 1986.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial – A problemática ética da “diferença” e da exclusão social.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 60 – 99.

PAULA, A. R. de. & COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 36p.

PIRES, G. N. da L. **O cotidiano escolar na escola inclusiva.** MARTINS, L. de A. R. [et al.]. Organizadores. **Inclusão: Compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. p. 106 – 121.

_____. **Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão.** MARTINS, L. de A. R [et al.] organizadores. **Inclusão: Compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. p. 162 – 170.

PRIETO, R. G. **Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores.** FEUSP, 2003. Disponível em: <http://www.edefib.org.br/links/artigos>. Acesso em: 15 mar. 2008.

RAPOSO, M. da C. B. **A educação maranhense no limiar do 3º milênio.** Revista de Políticas Públicas, v.8, n.1, p. 7-25, jan./jun. São Luís: EDUFMA, 2004.

RICHARDSON, R. J. & PERES, J. A. de S. [et al.]. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M. S. da; MARQUEZINE, M. C.; SANCHES, S. F. **A inclusão do aluno portador de deficiência mental no ensino regular: percepções de docentes do ensino regular e especial frente a esse processo.** IN: MARQUEZINE, M. C. [et. al.]. **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2003.

SANTOS, G. C. S. **Diversidade e Educação: desafios à formação e à atuação docentes.** In: MAGALHAES, R. de C. B. P. (org.). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 177 – 188.

SANTOS, M. M. S. dos & QUIXABA, M. N. O. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DESTAQUE: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão.** Secretaria de Estado da Educação/Supervisão de Educação Especial. São Luis: SEDUC/SUEESP, 2007. (No prelo).

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p 9 -10.

SILVA, L. M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, set./dez. 2004. 23p.

SPOZATI, A. **Exclusão Social e Fracasso Escolar. Pontos de vista – o que pensam outros especialistas?** Em Aberto, Brasília. V. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TOREZAN, A. M. & CAIADO, K. R. M. **Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate.** Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. II, n. 03, 1995, p. 31 – 37.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990. 175p.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola.** Campinas: Papirus, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada professora,

Eu Washington Luis Rocha Coelho sou aluno da 7ª turma do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, estou convidando-a, como voluntária, a participar da pesquisa que servirá para a minha dissertação de conclusão de curso e para a obtenção do título em mestre em educação com a temática sobre a “Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras” sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

O motivo que nos leva a estudar o assunto é na intenção de contribuir com reflexões aprofundadas sobre a Educação Especial e de políticas inclusivas a partir das análises e das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de construção da política de inclusão escolar no Estado do Maranhão. O objetivo desse estudo é analisar as concepções sobre a política maranhense de inclusão escolar por parte das professoras da rede estadual de ensino.

Para tanto, será realizada uma entrevista semi-estruturada, contendo 09 questões a serem aplicadas na sua própria sala de aula, em dia e horário marcados de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista terá a duração de duas horas aproximadamente.

No momento da entrevista serão reforçadas as explicações sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Inclusive no resultado da pesquisa manteremos o sigilo dos seus depoimentos e preservaremos a sua identidade descrevendo-a por meio de legendas.

Uma cópia deste consentimento informado constará como apêndice do trabalho final da dissertação e arquivada no Curso. A sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador (Aluno do Mestrado em Educação)	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS – MARANHÃO

1 Dados de identificação

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Sexo:

1.4 Formação Acadêmica:

1.5 Tempo de Magistério:

1.6 Nome da Escola:

1.7 Turno:

1.8 Tempo na Educação Especial (atuação com educandos com deficiência):

1.9 Cursos na área específica de atendimento das deficiências:

1.10 Classe que atua:

Classe Especial de Alunos com Deficiência Auditiva ()

Classe Especial de Alunos com Deficiência Intelectual ()

Classe Especial de Alunos com Deficiência Visual ()

Sala de Recursos de Alunos com Deficiência Auditiva ()

Sala de Recursos de Alunos com Deficiência Intelectual ()

Sala de Recursos de Alunos com Deficiência Visual ()

2 O que você entende por Inclusão Escolar?

3 A inclusão escolar trouxe mudanças que propiciaram uma melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos?

4 Qual a maneira que você considera mais adequada para incluir alunos com deficiência na sala comum do sistema regular de ensino?

5 Na sua concepção quais idéias seriam mais importantes no desenvolvimento de ações inclusivas na sua sala de aula?

6 Qual a concepção sobre as Diretrizes da Educação Especial em relação à inclusão escolar dos educandos com deficiências?

7 Quais as diretrizes e orientações que você e a sua escola recebem para realizar a inclusão escolar?

8 Na sua concepção quais as dificuldades encontradas na implementação de políticas públicas educacionais em relação à inclusão escolar dos educando com deficiência na rede estadual de ensino de São Luís – Maranhão?

9 Quais as sugestões para que a inclusão escolar seja eficiente e eficaz?